



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL E INSTITUCIONAL
LINHA DE PESQUISA REDES SOCIOTÉCNICAS, COGNIÇÃO E COMUNICAÇÃO

LUCAS ANTUNES MACHADO

**OFICINANDO PSICOLOGIA NA ESCOLA: problematizações a partir
das políticas cognitivas e da pedagogia engajada**

Porto Alegre
2022

LUCAS ANTUNES MACHADO

**OFICINANDO PSICOLOGIA NA ESCOLA: problematizações a partir
das políticas cognitivas e da pedagogia engajada**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional, Instituto de Psicologia, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia Social e Institucional.

Orientadora: Profa. Dra. Vanessa Soares Maurenre

Porto Alegre
2022

LUCAS ANTUNES MACHADO

**OFICINANDO PSICOLOGIA NA ESCOLA: problematizações a partir
das políticas cognitivas e da pedagogia engajada**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional, Instituto de Psicologia, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia Social e Institucional.

Aprovado em 14 de fevereiro de 2022.

Profa. Dra. Ângela Fátima Soligo (PPGEDU/UNICAMP)

Profa. Dra. Cleci Maraschin (PPGPSI/UFRGS)

Profa. Dra. Luciana Rodrigues (PPGPSI/UFRGS)

Prof. Dr. Lineu Norio Kohatsu (PPG Psicologia Escolar/USP)

Profa. Dra. Vanessa Soares Maurenente (PPGPSI/UFRGS/Orientadora)

FICHA CATALOGRÁFICA

CIP - Catalogação na Publicação

Machado, Lucas Antunes
Oficinando psicologia na escola:
problematizações a partir das políticas cognitivas e
da pedagogia engajada / Lucas Antunes Machado. --
2022.
123 f.
Orientadora: Vanessa Soares Maurenente.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal
do Rio Grande do Sul, Instituto de Psicologia,
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e
Institucional, Porto Alegre, BR-RS, 2022.

1. Ensino. 2. Aprendizagem. 3. Políticas
Cognitivas. 4. Pedagogia Engajada. 5. Oficinas. I.
Maurenente, Vanessa Soares, orient. II. Título.

DEDICATÓRIA

Esta pesquisa foi realizada e está sendo finalizada no momento da pandemia do Sars-Cov-2/Covid-19. Dedico este estudo à ciência e a todos e todas pesquisadoras/es deste país que venceram a ignorância, o retrocesso e o negacionismo através de muito estudo e pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Aos meus queridos alunos do Instituto de Educação Estadual Rubén Darío (IEE Rubén Darío), que contribuíram e contribuem para o meu amadurecimento pessoal e profissional. Vocês são a primeira razão desta pesquisa existir;

Aos meus queridos colegas do IEE Rubén Darío por me ensinarem tanto sem nem ao menos terem a intenção em várias partilhas. Em especial, à galera do “*Fundão do Rubén*”, Patrícia Arceno (Paty), Rita, Cesar da Silveira (Ébano), Carolina Neugebauer (Carol), Thauana de Miranda (Thau), Matheus Roliano (Matheuzinho) e Denilson Teixeira (melhor ex-vice-diretor);

Aos colegas, amigos e parceiros do noturno José Farias (Zé) e Rosane do Santos (Rô) pelos tantos momentos em que nos fortalecemos em noites cansativas de trabalho.

Ao Eduardo Ferreira e a Suzana Rodrigues (Susi), respectivos diretores do IEE Rubén Darío, nos meus primeiros anos como educador. É fascinante ver gestores comprometidos com uma educação democrática e como prática de liberdade. Que honra ter conhecido vocês;

Às minhas amadas mãe (Claudia Regina) e avó (Terezinha Antunes). Vocês deram as condições de possibilidade para essa dissertação acontecer. Eu amo vocês;

Aos meus irmãos João Henrique e Arthur Machado, por fazerem parte da minha vida.

À minha família querida, Márcia, Isabel, Roberto, Júlia, Joana, Rodrigo e Joaquim.

Às minhas amigas e irmãs do coração, Treicy e Vanessa. Esta dissertação-trabalho-sonho tem um pouco de vocês, dos olhares, das risadas e da força de uma amizade que sempre nos impulsionou a nos fortalecermos uns nos outros;

Aos "parentes", como chamo carinhosamente amigos que considero da minha família e que contribuíram, de forma indireta, para a minha formação e amadurecimento pessoal: Luiza, Matheus (amados), Ana (parente), Bia, Niltinho, vó Edie, Mari, Déia (comadre), Henrique (compadre) e Cadu (afilhado);

À minha amiga e colega de profissão Ana Caroline. A experiência de PUCRS não teria sido tão prazerosa sem a tua companhia, gargalhadas e críticas. Acho que comecei a me interessar pelo feminismo por tua causa. Eu insisto!

À minha amiga, colega e mãe de alma Andréia Bessega (Deinha). Contigo aprendi a ser uma pessoa mais afetuosa e amorosa nas minhas relações pessoais e profissionais;

Ao Gabriel Leonardo, meu companheiro no período da pandemia e parceiro de risadas e fofocas. Entendi um pouco do que a bell hooks falava quando dizia que o amor é muito mais uma ação do que um sentimento ao teu lado;

À minha querida e doce orientadora, Profa. Dra. Vanessa Soares Maurenre, por me receber no Oficinando em Rede (NUCOGS/UFRGS) com tanto carinho e delicadeza; pelas orientações e escutas sempre atentas, sensíveis e amorosas;

Ao Núcleo de Estudos em Ecologias Cognitivas (NUCOGS/UFRGS), famoso "Oficinando em Rede" pela acolhida. Em especial, às amigas e companheiras de conversas e escritos Camila Alves, Erika Neres e Gabriele;

À Profa. Dra. Cleci Maraschin e à Profa. Dra. Ângela Soligo por aceitarem ler e contribuir com essa dissertação;

Às professoras Adriana Wagner, Miriam Pires Corrêa de Lacerda, Mary Sandra Carlotto e Maria Inês Côrte Vitória por me ensinarem a fazer pesquisa na universidade;

Aos queridos professores e hoje também amigos e companheiros de pesquisas e projetos, Prof. Dr. Lineu Norio Kohatsu (USP) e Profa. Dra. Patrícia Krieger Grossi (PUCRS), pela acolhida em seus grupos de estudos e pesquisa; por me ensinarem que pesquisa, docência e excelência universitária coexistem com a humildade, generosidade, paciência e carinho. Parte do que aprendi e vi com/de vocês estão nestes escritos. Vocês fizeram toda a diferença na minha formação como educador e pesquisador;

Ao Núcleo de Estudos e Pesquisa em Violência (NEPEVI/PUCRS), e aos colegas e integrantes das antigas: Ana Rita, João Vitor, Roberto, Tamires e Maria Inês. Quanta saudades dos nossos cafés e lanches do Núcleo;

Ao Tessituras: Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas do Cuidado e Feminismos Contra-Coloniais. Em especial, à Profa. Dra Luciana Rodrigues, por aceitar ler e compor a banca desta dissertação. À Bruna, Diônvera, Diângeli, Eduarda, Gabriela e Bárbara, companheiras de estudos sobre feminismo e bell hooks (Belzinha);

À CAPES pelo apoio financeiro por meio da bolsa concedida.

EPÍGRAFE

O amor sempre nos afastará da dominação em todas as suas formas. O amor sempre nos desafiará e nos transformará.

Escolher políticas feministas é, portanto, escolher amar.

Uma preocupação central para mim, como professora e pesquisadora, é essa última questão - a educação como prática de liberdade.

bell hooks

** 1952 - † 2021*

RESUMO

MACHADO, L. A. **Oficinando psicologia na escola:** problematizações a partir das políticas cognitivas e da pedagogia engajada. 2022. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

O ensino de psicologia está presente na educação básica nas modalidades de educação profissional e formação de professores de nível médio. Estudos historiográficos apontam a presença da psicologia na educação escolar desde o século XIX, mantendo-se presente como componente curricular de forma intermitente atualmente. A Resolução CNE/CES nº 5/2011 prevê a formação do professor de psicologia para a educação básica através de projeto pedagógico complementar. Esta dissertação teve como objetivo geral refletir sobre as contribuições do uso de oficinas como dispositivo de encontro para um ensino e aprendizagem de psicologia em salas de aula da educação básica sustentado por políticas cognitivas inventivas e pedagogias engajadas. Como objetivos específicos procuramos: i) pensar como narrativas imersivas no contexto de uma oficina podem ser potentes no ensino-aprendizagem de psicologia; ii) contribuir para a proposição de temas/conteúdo a serem debatidos na disciplina de psicologia; e iii) analisar a contribuição de narrativas imersivas, através de acoplamentos tecnológicos, para a experimentação de políticas inventivas nas salas de aula. Para isso, recorreremos aos pressupostos teórico-metodológicos de bell hooks (2017, 2019, 2020); Virgínia Kastrup (2005, 2007, 2009) e Donna Haraway (2013, 2018). A metodologia proposta foi a da pesquisa-intervenção, através do método da cartografia. A pesquisa-intervenção proposta previu a realização de narrativas imersivas figuradas através de uma oficina intitulada *Indústria do Gênero*, proposta como disparador para a discussão e problematização sobre marcadores sociais da diferença (gênero, raça, classe social e sexualidade) e produção de subjetividades. Participaram da oficina 16 estudantes de uma turma de educação profissional técnica de nível médio. A realização da oficina conduziu a um modo de ensinar e aprender inventivos e engajados em que professor e estudantes puderam experienciar uma forma de aprender psicologia em que o lugar do *eros* e das experiências sociais de ambos os participantes puderam ser compartilhados na experimentação de uma comunidade de aprendizagem. A oficina como dispositivo de encontro se mostrou potente como fio condutor para o trabalho com temas antirracistas e antissexistas e aprendizagens inventivas moduladas por *breakdowns* nas aulas de psicologia na escola básica.

Palavras-chave: Ensino; aprendizagem; políticas cognitivas; pedagogia engajada.

ABSTRACT

PSYCHOLOGY WORKSHOP AT SCHOOL: problematizations from cognitive policies and engaged pedagogy. 2022. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

The psychology teaching is present in basic education in the modalities of professional education and training of high school teachers. Historiographic studies point to the presence of psychology in school education since the 19th century, remaining present as a curricular component intermittently today. The CNE/CES nº 5/2011 resolution foresees the training of psychology teachers for basic education through a complementary pedagogical project. This dissertation aimed to reflect on the contributions of the use of workshops as a meeting device for teaching and learning psychology in basic education classrooms supported by inventive cognitive policies and engaged pedagogies. As specific objectives we seek to: i) think about how immersive narratives in the context of a workshop can be potent in the teaching-learning of psychology; ii) contribute to the proposition of themes/content to be debated in the discipline of psychology; and iii) analyze the contribution of immersive narratives, through technological couplings, to the experimentation of inventive policies in classrooms. For this, we resort to the theoretical-methodological assumptions of bell hooks (2017, 2019, 2020); Virginia Kastrup (2005, 2007, 2009) and Donna Haraway (2013, 2018). The proposed methodology was the intervention research, through the cartography method. The proposed intervention research foresaw the realization of immersive narratives figured through a workshop entitled Gender Industry, proposed as a trigger for the discussion and problematization about social markers of difference (gender, race, social class and sexuality) and the production of subjectivities. Sixteen students from a high school technical vocational education class participated in the workshop. The workshop led to an inventive and engaged way of teaching and learning in which the teacher and students could experience a way of learning psychology in which the place of eros and the social experiences of both participants could be shared in the experimentation of a community of learning. The workshop as a meeting device proved to be a powerful guideline for working with anti-racist and anti-sexist themes and inventive learning modulated by breakdowns in psychology classes at elementary school.

Keywords: Teaching; learning; cognitive policies; engaged pedagogy.

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 12 |
| 1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA | 14 |
| 1.2 PROBLEMA DE PESQUISA | 17 |
| 2 OBJETIVOS | 19 |
| 2.1 OBJETIVO GERAL | 19 |
| 2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS | 19 |
| 3 REFERENCIAL TEÓRICO | 21 |
| 3.1 PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA QUESTÃO POLÍTICA | 22 |
| 3.1.1 A relação entre psicologia e educação: um percurso moderno-colonial | 22 |
| 3.1.2 O ensino-aprendizagem de psicologia como uma questão política..... | 27 |
| 3.2 POLÍTICAS COGNITIVAS INVENTIVAS E PEDAGOGIA ENGAJADA | 36 |
| 3.2.1 A enação e as políticas cognitivas no processo de aprender e ensinar..... | 36 |
| 3.2.2 A pedagogia engajada como modo de transgredir o ensino tradicional | 46 |
| 3.3 ENSINAR E APRENDER: CONTRIBUIÇÕES DO FEMINISMO NEGRO INTERSECCIONAL..... | 52 |
| 3.3.1 O contexto escolar e a manifestação de políticas de dominação | 52 |
| 3.3.2 Pedagogia engajada e práticas curriculares como prática de liberdade | 56 |
| 3.3.3 Feminismo negro interseccional e educação: alguns apontamentos..... | 64 |
| 4 PERCURSOS METODOLÓGICOS | 70 |
| 5 OFICINANDO NA ESCOLA BÁSICA | 79 |
| 5.1 A OFICINA INDÚSTRIA DO GÊNERO..... | 79 |
| 5.2 O CONTEXTO DA PESQUISA-INTERVENÇÃO | 84 |
| 5.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA-INTERVENÇÃO | 84 |
| 6 OFICINANDO PSICOLOGIA NA ESCOLA: DISCUSSÃO-PROPOSIÇÃO | 85 |
| 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: POR UM ENSINO DE PSICOLOGIA INVENTIVA E ENGAJADA NAS ESCOLAS | 110 |
| REFERÊNCIAS | 115 |
| ANEXO A | 125 |

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos temos nos deparado com modificações intensas no âmbito das políticas e discursos em torno da educação no Brasil. O Plano Nacional de Educação (2014-2020) prevê a inserção de discussões sobre relações étnico-raciais, gênero, inclusão e meio ambiente em todos os níveis da educação. A implementação do referido plano corrobora outros documentos oficiais que inserem temáticas relacionadas aos marcadores sociais e aos direitos humanos no campo curricular, vide as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação escolar básica (Resolução CNE/CES 1/2004).

A reforma do ensino médio (Lei 13.415/2017) e a implementação da atual Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) trazem impactos importantes sobretudo na área de Ciências Humanas e Sociais no currículo escolar. Contrapõe-se a essas reformas discursos de ódio e preconceito contra minorias sociais; discursos que reforçam um suposto maniqueísmo por parte de professores de humanidades – área que se atém à discussões mais questionadoras sobre questões sociais e que comumente problematiza representações estenotipadas ou naturalizadas das relações humanas e sociais – em torno do que determinadas correntes político-partidárias vêm denominando de "marxismo cultural e "ideologia de gênero", asseverando e reforçando um discurso político de verdadeiro cerceamento da liberdade de expressão e trabalho de professores de disciplinas de história, sociologia, filosofia e psicologia no currículo escolar.

Um exemplo deste atual cenário é o Projeto de Lei (PL nº 193/2016) apresentado ao Senado Federal no ano de 2016 intitulado “Programa Escola sem Partido”¹, aumentando a tensão em torno da aprendizagem no ensino de humanidades de conteúdos e temáticas relacionadas a gênero, desigualdades, racismo, preconceito e diversidades, considerados perniciosos e "ideológicos" segundo a proposta. A proposta teve repercussão em território nacional sendo

¹ Em redação atualizada o PL nº 193/2016 intitula-se “Programa Escola sem Partido”. Disponível em: <
https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1707037&filename=PL+246/2>.

apresentada em 19 estados e diversos municípios brasileiros (GUILHERME; PICOLI, 2018).

Não obstante, o que se observa no âmago do “Programa Escola Sem Partido” é o avanço de um projeto maior de criminalização da docência impactando sobremaneira o sentido mais profundo do processo educativo que envolve o estímulo ao pensamento crítico e a capacidade de reflexão crítica (MIGUEL, 2016). De fato, a obstrução de discussões relacionadas com a realidade social e política que perfazem a vida de todos os estudantes têm impactos diretos na constituição da democracia. Negar ou simplesmente assumir uma conduta neutra frente às injustiças às quais uma diversidade de grupos sociais vêm passando implica em uma conduta de cumplicidade e normatização da violência e dos preconceitos (BIROLI, 2018; MIGUEL, 2016).

Entretanto, neste preâmbulo, encontra-se possibilidades de ruptura com o institucionalizado e imposto. Tendo em vista o caráter crítico e disruptivo que as ciências humanas e sociais têm em suas diversas possibilidades de materialização e desterritorialização em um currículo escolar, propomos uma discussão em torno das possibilidades de um ensino e aprendizagem de psicologia no currículo e salas de aula da educação escolar básica.

No campo das políticas de educação, mesmo frente aos retrocessos que vêm ganhando proporção nos cenários político e social, é possível perceber condições de possibilidade para um ensino e aprendizagem de psicologia, mesmo que a disciplina não seja mencionada em documentos oficiais. A atual Base Nacional Comum Curricular, proposta pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2017), prevê que a formação em nível médio deve proporcionar, no mínimo, dez competências aos estudantes. Dentre estas competências, chama atenção as de número 8, 9 e 10 que consideramos ser pertinentes para se pensar um ensino e aprendizagem de psicologia na educação básica:

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017, p. 10).

A efetivação das competências gerais para a educação básica só se concretizará, conforme o documento, frente a propostas curriculares flexíveis no novo ensino médio, rompendo com a centralidade das disciplinas curriculares clássicas e das propostas curriculares da educação básica. Para tanto, propõe-se que os itinerários formativos englobem situações de trabalho colaborativas e com base nos interesses dos estudantes, favorecendo seu protagonismo. Dentre as possibilidades que a base propõe estão: núcleos de estudos, laboratórios, clubes, núcleos de criação artística, incubadoras, observatórios e oficinas (BRASIL, 2017).

No Brasil, o ensino médio constitui uma etapa da educação básica voltada para formação para cidadania e mercado de trabalho de adolescentes, jovens e adultos trabalhadores. Portanto, perfaz a formação de estudantes do ensino médio regular, educação profissional integrada e/ou subsequente ao ensino médio, cursos profissionalizantes e cursos de magistério para a formação de professores da educação infantil. Este trabalho versa sobre o ensino e aprendizagem de psicologia na educação básica, ou seja, na formação geral de adolescentes-jovens-adultos trabalhadores que não estão fazendo um curso de psicologia, mas tem acesso aos conhecimentos da psicologia como componente do currículo escolar².

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA

O ensino de psicologia esteve presente nos currículos de escolas secundárias e de cursos normais desde o século XIX (PFROMM NETTO, 2001; MASSIMI, 1993). Nos cursos técnicos e profissionalizantes manteve-se intermitente como disciplina em cursos técnicos e profissionalizantes antes e após a ditadura civil-militar (SOLIGO, 2010). Atualmente, as diretrizes curriculares de psicologia preveem a formação pedagógica de professores de psicologia para educação básica na forma de projeto pedagógico complementar (BRASIL, 2011).

Estudos recentes têm apontado que o ensino de psicologia vem sendo tomado como objeto de estudos e reflexões nos últimos anos (KOHATSU, 2013, 2015; KOHATSU; MACHADO, 2018; MACHADO, 2016; MACHADO; VITÓRIA, 2018), concentrando-se em uma diversidade de cursos da educação básica

² Neste trabalho em específico, tratamos de refletir sobre o ensino e aprendizagem de psicologia numa escola da rede pública de ensino estadual que oferta a psicologia como componente curricular nas modalidades da Educação Profissional e no Curso Normal de Formação de Professores de Nível Médio (Magistério).

(KLINKO; SEKKEL, 2010; KOHATSU, 2013, 2015; KOHATSU; MACHADO, 2018; PANDITA-PEREIRA, 2012).

Contudo, as experiências de ensino de psicologia disponibilizadas na literatura estão, de modo geral, concentradas na rede pública estadual de ensino do Estado de São Paulo, como verificado nos estudos de Kohatsu (2013, 2015), Kohatsu e Machado (2018) Dadico (2009), Klinko e Sekkel (2010), Pandita-Pereira e Sekkel (2012). Poucos trabalhos têm se dedicado a estudar a situação do ensino de psicologia na rede pública de ensino do Estado do Rio Grande do Sul (RS). Mello (2013) aponta que, ao realizar um estudo sobre ensino de psicologia na rede estadual do RS, não encontrou escolas que dispunham do componente em sua grade curricular. A nível de produção acadêmica, duas dissertações de mestrado produzidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) dedicaram-se a estudar o tema (PIRES, 2009; SOUZA, 2007). Além disso, alguns estudos de cunho historiográficos deram conta de discutir aspectos relativos à presença e contribuições do ensino de psicologia em cursos normais de formação de professores para a educação infantil no Rio Grande do Sul (GOMES; LHULLIER; LEITE, 1999; LHULLIER, 1999).

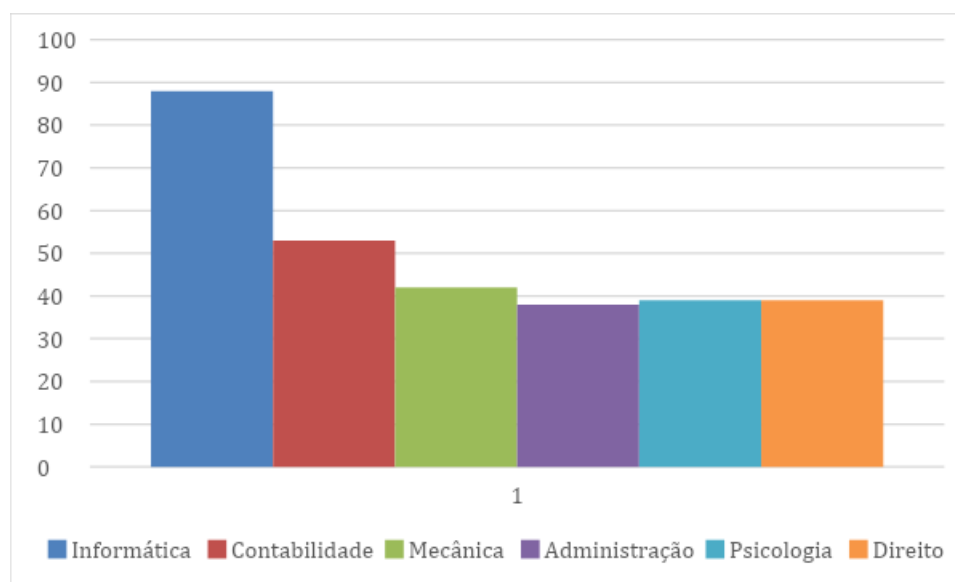
No RS, a situação do ensino de psicologia pode ser compreendida a partir de dados constantes no site da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS), que nos ajudam a contextualizar a atual situação da disciplina de psicologia como componente curricular de cursos de ensino médio da região. Entendemos que estes dados também são significativos, pois remetem a uma realidade pouco conhecida entre profissionais da área de psicologia e podem dar uma dimensão do alcance que a presente proposta intenta.

Os dados disponibilizados no site da SEDUC/RS são referentes aos dois últimos concursos para professores efetivos do Estado realizados no ano de 2012 e 2013, no qual constavam vagas para professor de psicologia distribuídos nas trinta e nove Coordenadorias Regionais de Educação (CRES)³ do Estado. As vagas para docente de psicologia foram distribuídas na grande área de Educação Profissional e suas Tecnologias, no Eixo Interdisciplinar.

³ As Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) são estruturas regionais sob coordenação direta do Estado do RS. Ao todo, a SEDUC/RS conta com 39 coordenadorias responsáveis pelas políticas relacionadas a suas regiões, coordenação, orientação e supervisão de escolas, oferecendo suporte administrativo e pedagógico para a viabilização de políticas criadas pela secretaria de educação.

Nos concursos de 2012 e 2013 foram disponibilizadas 39 vagas para professor de psicologia efetivo. No caso do componente curricular psicologia, foi ofertada uma vaga para cada CRE em ambos os concursos. Abaixo, o gráfico 1, demonstra a distribuição das vagas entre os seis componentes com maior distribuição de vagas no último concurso de 2013.

Gráfico 1: Distribuição de vagas de concurso para professor da Educação Profissional efetivo da rede pública de ensino do Estado do RS (2013)



Fonte: Gráfico criado pelo autor com base nos dados constantes no site da SEDUC/RS.

As vagas para professores efetivos de cursos técnicos não demonstram uma distribuição equitativa na rede estadual de ensino do RS, pois, mais da metade dos componentes curriculares ofertava menos de dez vagas por CRE. As disciplinas com maior oferta de vagas foram informática (88), contabilidade (53), mecânica (42), administração (38), e psicologia e direito (39, respectivamente).

Tratamos de modo geral sobre a situação do ensino de psicologia na rede de ensino pública do Estado do RS. Ademais, nosso foco é pensar sobre o ensino e aprendizagem de psicologia em contextos curriculares de salas de aula do ensino médio. Os cursos de formação de professores para a educação infantil de nível médio apresentam uma situação interessante com relação aos saberes da psicologia em seu currículo. Conforme a Resolução CEB nº 2, de 19 de abril de 1999⁴, que estabelece as diretrizes curriculares para os cursos de formação de docentes da

⁴ Resolução CEB 2/99: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_99.pdf>.

educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, em nível médio, a proposta pedagógica dos cursos de formação de professores em cursos normais devem garantir aos futuros professores domínio de conteúdos curriculares relacionados aos “os conhecimentos de filosofia, sociologia, história e **psicologia educacional**, da antropologia, da comunicação, da informática, das artes, da cultura e da linguística, entre outras” (BRASIL, 1999, p. 2, grifos do autor).

1.2 PROBLEMA DE PESQUISA

A partir do breve contexto sobre os estudos e pesquisas da área de ensino de psicologia no ensino médio e de sua caracterização no Estado do Rio Grande do Sul é que se insere a presente dissertação de mestrado. De inquietações que vem surgindo de minha prática como professor de psicologia em uma escola da rede pública de ensino estadual há cinco anos, localizada na região metropolitana de Porto Alegre, RS, Brasil. Mais especificamente, tenho questionado que ensino de psicologia tenho feito em sala de aula? Será que existe um ensino de psicologia unívoco? Devo ensinar teorias prontas, temas ou as duas coisas nas aulas de psicologia? O que pode a psicologia no currículo do ensino médio? Algumas situações vivenciadas na escola como professor têm contribuído para esses questionamentos. Não pretendemos dar conta de todas essas questões, mais retóricas e relacionadas à nossa práxis na escola básica, porém achamos importante apresentá-las como pano de fundo de nossas práticas de ensino e pesquisa.

Em 2016, um movimento organizado por duas alunas do 3º ano do Curso Normal de magistério pró uso de *shorts* na escola culminou em uma discussão sobre relações de gênero na aula de psicologia da educação⁵. Devo ressaltar que não era esse o conteúdo planejado para a aula, mas tornou-se a partir do tensionamento produzido pelas alunas no conflito com a equipe diretiva da escola em razão das roupas que algumas alunas vestiam. Em outro momento, na hora do intervalo, uma colega chegou na sala dos professores sorridente dizendo que os alunos estavam “apavorados” decorando os conteúdos de psicologia para um trabalho que eu havia marcado com eles. Essas duas situações, uma sobre os conteúdos/temas a serem trabalhados na disciplina de psicologia; e a outra, sobre como se dá o ensino e

⁵ Esta situação será melhor debatida no referencial teórico intitulado: *Ensinar e aprender: contribuições do feminismo negro interseccional*.

aprendizagem de psicologia propriamente ditos constituem o pano de fundo desta pesquisa.

A partir do que nos ensina Michel Foucault (2014) sobre a escola moderna constituir-se como principal dispositivo do poder disciplinar para o aumento da capacidade produtiva dos corpos e redução de sua capacidade política de resistência; e levando-se em consideração que é através do currículo, instaurado e corporificado na maquinaria escolar, que se instituem práticas cotidianas de distribuições temporais e espaciais dos corpos (VEIGA-NETTO, 2002), bem como compreendendo o currículo escolar como criação e produção de uma teia de relações históricas, sociais e políticas é que passamos a nos questionar sobre o que pode uma aprendizagem de psicologia no currículo e nas salas de aula de cursos de ensino médio na formação de adolescentes-jovens-estudantes-trabalhadores que não fazem um curso de psicologia, mas têm acesso aos conteúdos de psicologia. Também me questiono sobre o potencial do ensino de psicologia na perspectiva de temas que emergem das experiências sociais dos estudantes.

Vale ressaltar que a presente dissertação de mestrado foi realizada a partir de um projeto de pesquisa guarda-chuva, proposto pelo Núcleo de Ecologias e Políticas Cognitivas (NUCOGS/UFRGS)⁶, intitulada *“Oficinando em Rede: Figurações Corporificadas”*, que teve como objetivo produzir, compartilhar e avaliar narrativas imersivas ou figurações através de acoplamentos tecnológicos. O contexto em que se produziu essa pesquisa-intervenção, num primeiro momento, foi junto a alunos/as da Educação Superior, em cursos de graduação em psicologia, pedagogia, ciências sociais e um grupo de pesquisa que trabalha com o tema da sexualidade e gênero. Contudo, o projeto guarda-chuva também previa a produção de narrativas imersivas e figurações em contextos da educação básica - em escolas da rede pública e privada. Assim, esta dissertação de mestrado apresenta a produção de narrativas imersivas e figurações em uma escola da rede pública estadual de nível médio, que oferta como componente curricular obrigatório a disciplina de psicologia no currículo da educação profissional subsequente ao ensino médio.

Nesse sentido, consoante com o atual contexto das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de psicologia (BRASIL, 2011), em que a licenciatura em

⁶ O NUCOGS ficou conhecido como *“Oficinando em Rede”* dado o seu histórico de pesquisa-intervenção a partir de oficinas através de jogos.

psicologia comparece como eixo de formação complementar da formação de psicólogos, bem como da presença da psicologia como disciplina no currículo de diversos níveis e modalidades da educação básica em diferentes momentos da história da educação nacional propomos com essa dissertação de mestrado problematizar a seguinte questão de pesquisa: *quais as contribuições do uso de oficinas como dispositivo de encontro para um ensino e aprendizagem de psicologia nas salas de aula da educação básica sustentado por políticas cognitivas inventivas e pedagogias engajadas?* Dito isto, propomos como objetivos da presente proposta de estudo:

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

- Refletir sobre as contribuições do uso de oficinas como dispositivo de encontro para um ensino e aprendizagem de psicologia em salas de aula da educação básica sustentado por políticas cognitivas inventivas e pedagogias engajadas.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Pensar como uma narrativa imersiva sobre indústria do gênero pode contribuir para o ensino e aprendizagem de psicologia *no* currículo e nas salas de aula da educação básica;
- Contribuir na proposição de temas/conteúdos voltados ao ensino e aprendizagem de psicologia na educação básica;
- Analisar como a utilização de narrativas imersivas ou figurações, moduladas através de acoplamentos tecnológicos, podem contribuir para a construção e experimentação de políticas cognitivas inventivas em sala de aula.

A fim de dar conta das questões acima apresentadas, a presente dissertação de mestrado organiza-se em quatro eixos principais. O referencial teórico é dividido

em três partes. No subcapítulo *“Psicologia na educação básica: uma questão política”*, traçamos um panorama geral da inserção e presença da psicologia nos currículos da educação básica, com enfoque na dimensão política que esta presença teve no decorrer dos últimos cem anos. Tendo em vista estudos e reflexões que já trazem uma historiografia sobre o ensino de psicologia nas escolas brasileiras, trazemos à tela a discussão sobre como a reinserção e presença da psicologia enquanto componente curricular é também um problema político. Em *“Políticas cognitivas inventivas e pedagogia engajada”*, apresentamos as principais noções que sustentaram nossas práticas no decorrer do ensino da disciplina de psicologia no currículo de uma turma de educação profissional subsequente ao ensino médio. A noção de que o ensinar e aprender podem ser norteados pela experiência subjetiva e corporificada dos estudantes e educadores é um dos princípios que norteiam esse capítulo. Além disso, o capítulo faz uma aproximação entre a noção de políticas cognitivas inventivas, aventada pela pesquisadora Virgínia Kastrup, e a pedagogia engajada, de autoria da educadora e escritora feminista bell hooks. O referencial teórico é finalizado com o capítulo *“Ensinar e aprender: contribuições do pensamento feminista negro interseccional”*, a fim de se refletir junto ao pensamento feminista negro modos de ensinar e aprender psicologia que levem em consideração os impactos que gênero, classe, raça, sexualidade e outros marcadores têm nas vidas de nossos alunos e alunas. A partir da definição do conceito-ferramenta interseccionalidade também tivemos a intenção de levar a cabo práticas de ensino e aprendizagem concatenadas com a diversidade que se manifesta sobretudo em contextos de escolas públicas como ocorre no contexto brasileiro. Por isso, nos aproximamos do pensamento feminista negro, por suas possibilidades de práticas escolares de conscientização crítica.

No capítulo *“Percurso metodológico”*, apresentamos as orientações teórico-metodológicas que sustentaram a produção da pesquisa e escrita desta dissertação. A metodologia que nos orientou no estudo esteve ancorada em uma política cognitiva inventiva ao abordar o processo de aprendizagem de psicologia na educação básica através de uma oficina intitulada *“Indústria do Gênero”*. Optamos pela realização de uma oficina dentro da aula psicologia por ser um dispositivo grupal que acolhe a distração ou dispersão, movimentos atencionais frequentemente criticados no contexto de sala de aula. A figuração também compõe uma escolha metodológica

de estudo e prática docente pelo seu potencial lúdico como instrumento potente para processos de aprendizagem inventivos.

A partir do capítulo denominado “*Oficinando na escola básica*”, apresentamos os resultados oriundos da oficina sobre relações de gênero (*Indústria do Gênero*), realizada junto a uma turma do curso técnico subsequente de nível médio em administração de uma escola pública. O capítulo é subdividido em quatro partes: i) A oficina *Indústria do Gênero*; ii) o contexto da pesquisa-intervenção; iii) os participantes da pesquisa-intervenção; e iv) *oficinando psicologia na educação básica*. Em “*Oficinando psicologia na educação básica: discussão-proposição*”, discorreremos sobre os efeitos da pesquisa-intervenção nos alunos que participaram da oficina, bem como nosicineiros-pesquisadores⁷ do estudo. Incurremos à discussão-proposição a fim de pensar e propor outros modos de fazer psicologia na escola, através de um ensino e prática pedagógica atento às demandas, sobretudo da escola pública, que demanda de professores e professoras não só novos métodos e técnicas de ensino, mas epistemologias e uma ética-política outra que abarque salas de aula multiculturais e multifacetadas.

Nas considerações finais, “*Por uma política inventiva e engajada na educação básica*”, retomamos o argumento da importância política da presença da psicologia como disciplina no ensino médio regular e técnico, bem como discorreremos sobre suas possibilidades e limites através de um ensino mediado por políticas cognitivas inventivas e pedagogias engajadas. Reiteramos a potência do uso de narrativas imersivas através de oficinas como forma de contribuição para o ensinar e aprender psicologia nos currículos. O tema das relações de gênero, classe e raça são propostos como temas a serem debatidos e problematizados no ensino de psicologia na educação básica.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Primeiramente, apresentaremos uma breve exposição sobre a história do ensino de psicologia na educação básica brasileira e sua relação com uma luta política que vem sendo desmembrada desde os anos oitenta quando, no Estado de São Paulo, ocorreram os primeiros encontros e discussões entre a categoria

⁷ Na ocasião da pesquisa-intervenção, participaram comoicineiros o mestrando autor desta dissertação e, à ocasião, a mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Erika Neres Markuart.

profissional sobre os rumos da disciplina de psicologia na educação secundária à época. Após, propomos discutir os pressupostos teóricos que embasam nossa proposta de ensino e aprendizagem de psicologia. Para isso, problematizamos as definições enação e políticas cognitivas que ecoam em nossas práticas e ações no universo de salas de aula, com ênfase para as políticas cognitivas inventivas. Por fim, atentos ao compromisso social e político que deve prescindir as práticas de psicologia, sobretudo no contexto da educação na América Latina, dialogamos com os pressupostos teóricos da pedagogia engajada e das contribuições da pedagogia feminista negra interseccional na perspectiva de um ensino e aprendizagem de psicologia antirracista e decolonial.

3.1 PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA QUESTÃO POLÍTICA

3.1.1 A relação entre psicologia e educação: um percurso moderno-colonial

Em trabalhos recentes, fora possível revisitarmos, do ponto de vista cronológico, a histórica presença da psicologia no currículo da escola básica no Brasil (KOHATSU; MACHADO, 2018; MACHADO, 2016; MACHADO; VITÓRIA, 2018). Portanto, não pretendemos apresentar neste capítulo a história cronológica do ensino de psicologia na educação básica. Ao contrário, optamos por realizar uma incursão nos momentos que consideramos chave desta presença inconstante, intermitente e difusa da psicologia nos currículos escolares.

A relação entre a psicologia e a educação no Brasil remonta ao período da modernidade colonial. Podemos afirmar que a psicologia, entendida como disciplina científica, inicia seu percurso no país em escolas normais de formação de professoras da educação infantil no final do século XIX. A bem verdade, a psicologia é chamada a atender as demandas da população brasileira no momento de expansão populacional e industrial do país no século XX. Com a migração da população para as grandes cidades e, conseqüente, aumento da demanda de escolarização e disciplinarização dos corpos para o chamado mercado de trabalho que se instaura no país, a recente ciência psicológica, nascida e praticada no continente europeu e norte-americano, é convocada para atender, organizar e disciplinar os corpos escolares. Sobre o contexto social em que a recém nascida ciência psicológica se instaura podemos afirmar o seguinte:

Um dos meios através do qual essa tendência à racionalização se atualiza nas sociedades ocidentais é a organização burocrática. Da administração pública à gestão dos negócios privados, da máfia à polícia, dos cuidados com a saúde às práticas de lazer, escolas, clubes, partidos políticos, igrejas, todas as instituições, tenham elas fins ideais ou materiais, estruturam-se e atuam através do instrumento cada vez mais universal e eficaz de se exercer a dominação que é a burocracia (QUINTANEIRO; BARBOSA; OLIVEIRA, 2003, p. 131).

É em uma sociedade cada vez mais racionalizada e com tendência à uma organização técnica e burocrática que a psicologia é convocada enquanto tecnologia humana envolvida no processo de conhecer, decifrar e fornecer as bases e princípios do seu comportamento humano. Nicolas Rose (2008) destaca que a psicologia ganha poder em instituições como a indústria, escola, exército e prisão justamente pela necessidade desses órgãos de administrar os sujeitos que habitam estes locais à luz de um conhecimento de sua natureza.

De acordo com Maria Helena Souza Patto (2007) a psicologia como ciência e profissão tem suas raízes nos princípios norteadores na lógica do conhecimento e da razão científica. Nesse sentido, a especialização e a neutralidade científica perfazem os princípios basilares do projeto de psicologia como ciência na modernidade colonial, pois, legitimada por procedimentos científicos, a psicologia passa a constituir-se em instrumento político de reprodução da ordem social vigente. Nas palavras da autora, quando a psicologia é convocada a produzir determinados discursos que legitimam que é normal quem trabalha e obedece; é inteligente quem pensa de acordo com os “preconceitos, os estereótipos, a moral e a instrumentalidade reinantes” (p. 4).

Michel Foucault (2006) destaca que, desde seu surgimento, a Psicologia⁸ herda do antigo projeto da *Aufklärung*⁹ uma preocupação em estar alinhada aos pressupostos científicos das ciências naturais. A partir deste alinhamento com os paradigmas que orientavam os estudos e pesquisas no campo das ciências naturais, a psicologia ancora seu projeto de ciência nos pressupostos de uma metodologia

⁸ Utilizamos o termo “Psicologia” com letra inicial maiúscula neste trecho do para nos referir ao campo da ciência psicológica reconhecida como ciência a partir de um determinado paradigma científico. Para Kuhn (1997), os paradigmas são as “realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (p. 13). Bertelmebs (2012) complementa o conceito de paradigma ao afirmar que o mesmo determina, também, até onde se pode pensar, tendo em vista que os dados e teorias utilizados em determinado campo científico confirmam ou refutam determinadas posições.

⁹ *Aufklärung* designa o movimento filosófico setecentista mais conhecido como o período histórico denominado de Iluminismo. É um período fortemente marcado pelos pressupostos da razão e da ciência, doravante à época das luzes e do esclarecimento.

quantitativa de investigação, optando por desenvolver leis e regras invariantes sobre o comportamento e que pudessem ser mensuradas e testadas hipoteticamente (FOUCAULT, 2006). Desta maneira, “toda a história da Psicologia até meados do século XX é a história paradoxal de contradições entre este projeto e estes princípios, prosseguindo com o ideal de rigor e precisão das ciências naturais foi levado a abandonar os seus princípios” (p. 146).

Dentro desta prerrogativa que a psicologia se constitui como tecnologia de individuação pautada pelos métodos e técnicas da ciência positivista e experimental (FOUCAULT, 2006; ROSE, 2008). Conforme afirmam Hüning e Guareschi (2014) é no século XIX que a produção de testagens, medidas e previsões do comportamento toma forma no campo da psicologia reverberando em práticas e discursos institucionalizadas no campo da psicologia que legitimam práticas baseadas em uma ciência pretensamente objetiva e neutra, pois:

A psicologia acharia seu lugar em todos esses sistemas nos quais indivíduos deveriam ser administrados, não por um poder arbitrário ou negligente, mas partindo de julgamentos que buscavam objetividade, neutralidade, e desta maneira, efetividade. Isso forneceria uma tecnologia para tornar o individualismo utilizável como um conjunto de programas específicos para a regulação da existência (ROSE, 2008, p. 158).

Porém, a partir do pensamento foucaultiano, problematizam uma psicologia que se posicione desde um olhar desassossegado e desnaturalizado das práticas institucionalizadas, numa perspectiva que não reconhece a psicologia como “desenvolvimento inevitável” do campo científico, mas como efeito de determinadas articulações discursivas” (HÜNING; GUARESCHI, 2014, p.166). Corrobora com esta perspectiva as críticas que vêm sendo feitas as atividades profissionais e científicas da psicologia que tem se revestido de um caráter meramente técnico e instrumental justificada pela pretensão de uma neutralidade política (PATTO, 1997).

A psicologia que chegava nas escolas das normalistas e secundaristas tinha um objetivo muito específico. Estudar e compreender os processos psicológicos envolvidos no desenvolvimento de crianças e adolescentes. Para isso, recorria-se a um modelo de ciência positivista baseado na observação e avaliação, através de testes psicológicos, constantes dessa clientela. Assim, inaugurou-se, para a psicologia, um território fértil de atuação e intervenção profissional. Contudo, essa atuação no campo da educação tem se mostrado frágil e pouco ou nada comprometida com as classes populares haja vista que:

A formação dos psicólogos faz-se na ausência de teorias que lhes permitam conhecer as bases epistemológicas e refletir sobre as implicações ético-políticas das ideias e das técnicas que adotam. Com isso, a maioria dos psicólogos tem sido reduzida a mero objeto da ciência que pratica (PATTO, 1997, p. 465)

A educação escolar ocidental moderna colonial fora forjada na perspectiva de uma escolarização massiva da população em que uma variedade de ideais e filosofias educacionais são construídas a fim de estruturar uma concepção de sujeito e, por conseguinte, uma noção de sujeito escolar unitário, autoconscientemente engajado na busca pela razão e verdade de uma realidade fora de si e pronta para ser descoberta (DEACON; PARKER, 2011). Portanto, surge na teoria do conhecimento representacional uma concepção de um sujeito moderno unitário, homogêneo e autônomo que se estende para o âmbito escolar:

o conhecimento é conceptualizado como razão dirigida a descobrir a verdade inerente na realidade, representando-a à consciência através do meio referencial da linguagem; o sujeito é concebido como unitário, coerente, auto presente, racional, autônomo, ativo e intencional e o poder é tratado como negativo, homogêneo e centralizado, algo externo ao conhecimento e à ação e inclinado a distorcê-los – o produto intencional de um sujeito soberano que o possui e o exerce de uma forma repressiva sobre outros (relativamente) menos poderosos (DEACON; PARKER, 2011, p. 99).

É neste âmbito que a psicologia da educação e da aprendizagem ganham destaque no campo educacional, sobremaneira através das teorias da aprendizagem behavioristas, cognitivistas e humanistas. A psicologia da aprendizagem apresenta para educação conhecimentos sobre a natureza do comportamento e os padrões evolutivos considerados normais do desenvolvimento e aprendizagem humana naquele período; contribuindo para a formulação e execução de projetos e programas de recuperação e assistência àqueles sujeitos escolares que não se encaixavam na pretensa normalidade (NETTO; COSTA, 2017).

Netto e Costa (2017) ainda apontam que à psicologia da aprendizagem cabia o estudo com foco no indivíduo e no desenvolvimento intelectual de suas habilidades e capacidades; enquanto que à psicologia experimental aplicada à educação visa a normalização dos comportamentos dos escolares, imputando-os toda culpa pelo não desenvolvimento e aprendizagem das habilidades esperadas. Em uma visão crítica da psicologia no âmbito escolar, Maria Helena Souza Patto, no livro “*A produção do Fracasso Escolar*”, na década de oitenta, apontava para a contribuição que as teorias da carência e deficiência cultural desempenharam para uma visão negativa que

professores e psicólogos desenvolveram sobre os alunos. Na concepção de Patto (1997), no Brasil, ainda é fortuita a crença entre psicólogos que atuam no campo da educação na crença da resolução do problema da pobreza sem que ocorram modificações no âmbito social e estrutural.

É neste contexto que, no Brasil, em 27 de agosto de 1962, o então presidente da República, João Goulart, sancionou a Lei 4.119, que regulamenta a profissão de psicólogo no país. Embora figure como conteúdo ou disciplina nos currículos escolares da educação básica desde o final do século XIX, podemos considerar como marco político que o ensino de psicologia passa a ter reconhecimento legal através da regulamentação da profissão de psicólogo pela Lei nº 4.119:

Art. 11. - Ao portador do diploma de Bacharel em Psicologia, é conferido o direito de ensinar Psicologia em cursos de grau médio, nos termos da legislação em vigor. Art. 12. - Ao portador do diploma de Licenciado em Psicologia é conferido o direito de lecionar Psicologia, atendidas as exigências legais devidas. Art. 13. - Ao portador do diploma de Psicólogo é conferido o direito de ensinar Psicologia nos vários cursos de que trata esta lei, observadas as exigências legais específicas, e a exercer a profissão de Psicólogo (BRASIL, 1962, p. 2).

Em todas estas habilitações - bacharelado, licenciatura e psicólogo - há a prerrogativa do ensino de psicologia seja na educação média ou atendendo às exigências legais específicas da lei. Cirino e Miranda (2013), em um recorte historiográfico sobre a licenciatura e o ensino de psicologia, apontam que a profissão de professor e o ensino de psicologia podem ser consideradas vetores importantes de articulação do campo da psicologia com a educação na primeira metade do século XX. Este dado, segundo os autores, se sustenta a partir da participação de professores de psicologia na formação de normalistas; na presença dos “especialistas” em psicologia ensinando na formação de outras profissões na educação superior; e, sobretudo, pela presença e destaque dados ao ensino de psicologia em atribuições legais para o exercício profissional no país (2013, p. 58). Nesse ínterim, embora o ensino de psicologia figure como disciplina dispersa e intermitente na educação básica escolar ao longo do século XX no Brasil, sua presença se sustenta, sobretudo, em cursos de formação técnica e magistério neste período, concatenado à própria regulamentação da profissão que já previa a atuação do psicólogo como docente.

O fato de a disciplina psicologia como componente curricular não gozar de uma transparência desde seu percurso de formação – nos cursos de bacharelado e

licenciatura em psicologia – e apresentar-se de forma dispersa e intermitente em diversos momentos da educação escolar brasileira apresenta-se, para nós, mais como uma questão política do que propriamente histórica. Por isso, optamos por desenvolver uma incursão mais política, resgatando quando necessário momentos históricos decisivos no percurso do ensino de psicologia no Brasil nos últimos anos. Explicamos, a literatura disponível sobre licenciatura e ensino de psicologia já vem fazendo o que se pode considerar um estado da arte sobre a histórica presença da psicologia no ensino médio (MASSIMI, 1993; PFROMM NETTO, 2001; SOLIGO, 2010; MACHADO, 2016; MACHADO; VITÓRIA, 2018; SOUZA, 2007). Contudo, esta dissertação de mestrado, escrita por um professor de psicologia da rede estadual de ensino, que defende o ensino e aprendizagem desta disciplina na formação dos sujeitos escolares a partir de uma perspectiva crítica, engajada e decolonial de psicologia; e inventiva do ponto de vista das políticas cognitivas, é, para além de uma produção acadêmica, um projeto político. Um ato político a favor do ensino-aprendizagem de psicologia na escola básica.

3.1.2 O ensino-aprendizagem de psicologia como uma questão política

Ao que parece, a luta política pela (re)inserção da psicologia na educação básica esteve mais dispersa e inconstante ao longo dos anos. Pode-se compreender que vem se constituindo uma luta política minoritária de discussões e reflexões em torno do ensino de psicologia nas escolas básicas entre os profissionais da área. Não se trata de compreender a minoria aqui como aquilo que se distingue da maioria em número. A definição do que é maioria tem relação com o modelo ao qual se precisa estar de acordo (DELEUZE, 1990). No caso da psicologia, como afirma Mrech (2007), é constante a ideia de que o fazer psicologia está relacionado sobretudo aos campos da psicologia clínica ou organizacional. Modelo este que é preconizado nos cursos de psicologia em que a licenciatura e docência na área raramente são mencionadas.

Em estudo sobre as áreas de atuação de psicólogos brasileiros, Bastos e Gomide (2010) apontavam a docência como área de atuação de 11,5% dos psicólogos brasileiros, atrás das áreas clínica, organizacional e escolar. O estudo sobre a trajetória profissional dos psicólogos brasileiros concluiu que, ainda que a

docência tenha atingido um percentual importante da categoria, é vista entre os profissionais como complementar às outras áreas. É importante ressaltar que o estudo de Bastos e Gomide não discrimina o percentual de psicólogos atuantes na docência quanto ao nível a qual os psicólogos atuam, se na educação superior ou educação básica. A bem verdade, embora o ensino de psicologia na educação básica seja uma realidade no contexto educacional brasileiro, mesmo que de maneira intermitente e dispersa, são inexistentes balanços ou estatísticas sobre o percentual de psicólogos atuantes nesse neste nível de ensino ou nas modalidades da educação profissional técnica de nível médio.

É importante situar que, do ponto de vista cronológico, é a partir dos anos oitenta que se retoma a discussão sobre a (re)inserção da psicologia como disciplina no currículo do ensino médio brasileiro com maior constância. Este interesse tem relação com discussões maiores em torno da questão das ciências humanas e sociais na escola promovida por entidades representativas de disciplinas como Filosofia e Sociologia que, à época, lutavam politicamente pela (re)inserção e obrigatoriedade destas disciplinas no currículo do ensino médio, outrora retiradas da recente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/1997 (LDBEN).

No que se refere às políticas de inclusão da psicologia na educação básica brasileira mais recentes, pode-se tomar como referência a promulgação da Lei nº 13.395, de 11 de dezembro de 2019, que dispôs sobre a prestação de serviços de psicologia e serviço social nas escolas públicas. Esta inserção oficial da psicologia se dá no âmbito de sua prática profissional, sobretudo para os especialistas em psicologia escolar. Trazemos este dado porque é resultado de anos de uma luta profissional e política da categoria profissional; porém deve ser visto com ressalva e crítica, uma vez que não é a primeira e única vez que a psicologia figura na rede pública de educação¹⁰, e, tampouco, na forma de prática profissional através da psicologia escolar. Anterior ao projeto de lei supracitado, o PL 105/2007, de autoria à época da deputada Luíza Erundina, propunha alteração no artigo 36, da Lei de

¹⁰ Atuo como professor de psicologia numa escola da rede pública estadual na região metropolitana de Porto Alegre, RS. Minha atuação na rede estadual é no regime de contrato temporário para o componente curricular 'Psicologia das Relações Humanas' para a Educação Profissional. No Estado do Rio Grande do Sul, como já discutido na introdução do projeto, o último concurso para professores ocorreu nos anos de 2012 e 2013 e contou com vagas para professor de psicologia em todas coordenadorias regionais do Estado.

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1997), incluindo as disciplinas de filosofia, sociologia e psicologia no currículo do ensino médio¹¹ (MACHADO, 2016).

A década de oitenta constituiu período profícuo e, talvez, o ponto de partida para discussões e defesas do ensino de psicologia no ensino secundário da época. Na mesma década ocorrem uma série de ações visando ao reconhecimento da importância da psicologia como componente curricular da escola básica: i) um concurso público para professor de psicologia no Estado de São Paulo; ii) um seminário que reuniu docentes de psicologia atuantes no ensino secundário e pesquisadores/intelectuais em defesa da psicologia no currículo do ensino médio; e iii) um curso que culminou no lançamento do livro *“Psicologia no ensino de 2º grau: uma proposta emancipadora”* organizado pelo Conselho Regional de Psicologia de São Paulo e publicado pela Editora Educon no ano de 1986. Neste livro, é traçada uma linha cronológica do ensino de psicologia, bem como reúnem-se artigos que versam sobre temas mínimos a serem trabalhados no ensino de psicologia no currículo de nível médio na época. Destaca-se que, dentre os temas ou conteúdos sugeridos no livro estão: a adolescência, a psicologia e o comportamento, a ciência e a questão da neutralidade, a relação entre genética e ambiente no comportamento, noções de normal e anormal, motivação, alienação, comunicação, emoção e afetividade, agressividade e trabalho e profissão.

Ainda referente ao período que compreende a década de oitenta, destaca-se o Estado de São Paulo como principal *lócus* político em defesa do ensino de psicologia na escola básica. Dados divulgados pelo Conselho Regional de Psicologia apontavam para uma presença consistente da psicologia em várias escolas públicas no período que apontavam que “em 1984, 454 escolas de 2º Grau do Estado de São Paulo tinham a disciplina Psicologia em seu currículo; em 1985, 445; em 1986, 603; e em 1987, 593” (MRECH apud BARROS, 2007, p. 34). Estes dados apresentados pelo pesquisador Carlos César Barros em artigo sobre formação de professores de psicologia que corroboram uma presença intermitente da psicologia nos currículos escolares do Estado de São Paulo.

¹¹ O Projeto de Lei 105/2007 aguarda parecer do relator na Comissão de Educação. A última tramitação do referido projeto consta como apensado ao PL 3.479/2020 e está sujeito à apreciação conclusiva pelas comissões. Retirado de: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=340480>>. .

Na perspectiva de Ângela Soligo (2010), a década de oitenta mostrou-se profícua para o avanço de discussões em torno do ensino de psicologia no ensino médio, sobretudo no Estado de São Paulo, onde ocorreu o concurso para professores de psicologia da rede estadual:

em 1986, com a inclusão da Psicologia nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio do Estado de São Paulo, como disciplina obrigatória, que envolveu debates e trabalho conjunto envolvendo a CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo), o CRP e o Sindicato dos Psicólogos e resultou na produção de conteúdos que até hoje são referência para o ensino de Psicologia no nível médio.

Sérgio Antônio Leite ecoa as palavras da autora supracitada ao mencionar que o retorno do ensino de psicologia ao currículo do ensino médio passou a fazer constante presença nas agendas de entidades representativas da categoria profissional de forma muito intensa na década de oitenta, na ocasião da articulação de outras categorias profissionais envolvidas na defesa do retorno de disciplinas das áreas de humanas ao currículo secundarista (LEITE, 2007). O autor reporta ainda que foi criada à época a Comissão de Ensino de Psicologia (CENP), responsável por uma série de ações junto à categoria de psicólogos/as e outras entidades representativas das ciências humanas na escola da época.

Na década de noventa se dá continuidade às discussões e ao movimento político gerado pela categoria na década anterior; agora no intento de consolidar o ensino de psicologia no ensino médio. Neste âmbito, cria-se, na rede pública estadual de educação do Estado de São Paulo o documento com os conteúdos a serem trabalhados no ensino de psicologia. A proposta de oficializar conteúdos mínimos a serem trabalhados na disciplina de psicologia na rede estadual de São Paulo caracterizou, a nosso ver, uma tentativa de institucionalizar e consolidar o ensino de psicologia na rede de ensino do Estado. Todavia, Leite (2007) descreve a década de noventa como período de nítido refluxo e regresso das discussões e pautas políticas em torno da psicologia no currículo. As mudanças na governança estatal do Estado de São Paulo e consequentes mudanças de cunho ideológico político contribuíram significativamente para esse retrocesso. Sem supor uma demarcação de causa e efeito para a situação do ensino de psicologia nesta década, o autor aponta pistas:

Além disso, deve-se observar que, a partir dos anos 90, a ação dos psicólogos na Educação sofreu um refluxo geral, observado pelos dados de pesquisas produzidos pelos Conselhos de Psicologia, envolvendo os psicólogos escolares e os professores de Psicologia. Simultaneamente, no

mesmo período, amplia-se o mercado na área da Saúde, no qual os psicólogos passam, gradualmente, a atuar nas diversas instâncias públicas (LEITE, 2007, p. 17).

No que se refere às políticas públicas de educação, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN), não contemplou, entre as disciplinas de humanidades, as disciplinas de filosofia, sociologia e psicologia, historicamente presentes e alvo de lutas políticas entre suas respectivas categorias por inserção nos currículos escolares. Ocorre que, após pressões advindas sobretudo de categorias e entidades representativas dos profissionais da sociologia e filosofia, estas disciplinas retornam ao currículo do ensino médio através da Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008, que trata de uma alteração do artigo 36 da LDBEN e incluem a obrigatoriedade do ensino destas disciplinas no ensino médio. O mesmo não ocorreu com a psicologia que, mesmo após atividades intensas de entidades representativas, vêm há anos tentando a (re)inserção da psicologia no currículo do ensino médio. De acordo com o que assevera Leite (2007), não ocorreu por parte das entidades de representação da categoria e da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo uma posição política que priorizasse o fortalecimento de disciplinas de humanidades na escola.

No ano de 2001 é promulgado o Parecer CNE/CES 1.314/2001, que apresenta uma proposta de substituição da tradição curricular organizada por disciplinas e conteúdos programáticos para os cursos de psicologia através de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Nesta proposta de diretrizes para os cursos de psicologia apresenta-se uma estrutura de curso organizada em três perfis: bacharel em psicologia, professor de psicologia e psicólogo. Nos artigos 15 e 16 apresenta-se as orientações para a formação do professor de psicologia que deverá:

Propiciar o desenvolvimento das competências e habilidades básicas constantes no núcleo comum do Curso de Psicologia, daquelas previstas nas Diretrizes Nacionais para a formação do professor da Educação Básica, em nível superior, e o domínio dos conhecimentos articulados em torno dos eixos estruturantes (BRASIL, 2001, p. 15).

A proposta de parecer tomou forma no projeto de Resolução CNE/CES 8/2004 que instituiu as Diretrizes Nacionais para os Cursos de graduação em psicologia. Neste projeto de resolução a formação do professor de psicologia aparece no artigo 13 como *projeto pedagógico complementar diferenciado*, porém ainda em conformidade com as legislações que regulamentam a formação de professores do país. Como resultado de alterações solicitadas pela categoria profissional, em 16 de

março de 2011 são implementadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de psicologia em que constam as normas para elaboração do projeto pedagógico complementar de formação de professores de psicologia para a educação básica. No documento, fica explicitado que a atuação do licenciado em psicologia se daria na educação básica, com ênfase nos cursos de nível médio, curso normal e educação técnica e profissionalizante (BRASIL, 2011).

Outro aspecto que consideramos relevante e que é atravessado pela dimensão política é o que ensinar e aprender na disciplina de psicologia na escola. A questão do que ensinar e aprender nas salas de aula de psicologia do ensino médio tem ganhado destaque em diversos trabalhos teóricos e empíricos (DADICO, 2009; KOHATSU, 2013, 2015; KOHATSU; MACHADO, 2018; MACHADO, 2021; SOLIGO; AZZI, 2008; KLINKO; SEKKEL, 2010). Na verdade, esta questão já era debatida entre especialistas da área na década de oitenta, na ocasião do concurso público para professores da rede pública do Estado de São Paulo, em que a disciplina de psicologia constava na formação de alunos do ensino secundário da época. Frente a essa situação, inédita para a época, houve uma comoção por parte de entidades representativas da categoria profissional a fim de organizar um evento que congregasse professores de psicologia que atuassem na educação básica e especialistas na área para se pensar na organização de um currículo comum para o ensino de psicologia no ensino secundário. Como exposto acima, esta comissão gerou a produção de um livro e um documento oficial da secretaria de educação do Estado de São Paulo.

Soligo (2008) traz à tona a discussão sobre se no ensino de psicologia deveria se ensinar e aprender temas/conteúdos ou teorias/abordagens psicológicas. No ensino por temas, privilegia-se questões e demandas da adolescência como a sexualidade, as relações amorosas, a drogadição, a gravidez, a violência, dentre outros. Já na teoria/abordagem psicológica, o docente ficaria responsável por apresentar aos alunos as principais teorias psicológicas e seus representantes de modo que pudessem recorrer às diversas abordagens da psicologia para uma compreensão do funcionamento da mente e dos comportamentos humanos. Na concepção da autora em tela, ambas as visões dicotômicas não contribuem para o debate em torno do que ensinar e aprender psicologia.

Frente ao exposto, as relações entre a (re)inclusão da psicologia nos currículos escolares e sobre o que ensinar e aprender nos conteúdos de psicologia

temos nos questionado sobre qual é, afinal, o objetivo do ensino de psicologia no ensino médio? Qual tema ou os temas que a psicologia pode abordar na educação básica? Quais as metodologias ou práticas que deve subjazer o ensinar/aprender psicologia na escola? Estas perguntas se fazem pertinentes uma vez que não é raro que o ensino de psicologia seja colocado em questão quando discutimos questões relativas à formação de professores de psicologia e seu ensino na educação básica.

Em trabalhos recentes, temos discutido alguns resultados de práticas de ensino de psicologia na escola (KOHATSU; MACHADO, 2018; MACHADO, 2021) que demonstram potencial para produção de ambientes e práticas de ensino engajadas e que transgridam as lógicas de ensino tradicionais e concatenadas à lógica de educação neoliberal, assentadas em perspectivas imperialistas e supremacistas brancas¹² em sala de aula. Consoantes com as ideias de que o ensino de psicologia deve buscar compreender as subjetividades em suas mediações com a cultura e a sociedade (SOLIGO, 2010) algumas têm demonstrado a potência que o ensino de psicologia transgressor e concatenado com questões relacionadas à revisão e crítica das políticas de dominação (sexismo, machismo, patriarcado, homofobia e outros) têm na formação dos sujeitos escolares.

Segundo Machado (2021) é preciso que educadores e educadoras assumam e compreendam o ensino de psicologia na educação básica como uma questão política e não somente burocrática. Para isso, é necessário que educadores e educadoras que ensinam psicologia na escola dialoguem com concepções epistemológicas de educação críticas e progressistas a fim de dar vazão a um ensino-aprendizagem de psicologia crítico e transgressor. A problematização de nossas epistemologias docentes e consequentes práticas, bem como a problematização dos conteúdos/temas a serem trabalhados na disciplina de

¹² A escritora e educadora feminista bell hooks denomina como “supremacia branca” uma estrutura de dominação e opressão difundida na sociedade como ideologia e comportamento. A opção por essa nomenclatura e não “racismo” ou “racismo institucional” é justificada pela autora por compreender que a supremacia branca prevê a “cumplicidade de pessoas não brancas em sustentar e manter hierarquias raciais que não envolvem força” (hooks, 2019, p. 233). A autora ainda completa afirmando que além de pessoas negras serem socializadas para a incorporar valores e crenças de uma supremacia branca, também podem exercer controle e poder supremacista branco sobre pessoas negras. No Brasil, recentemente, temos ouvido discursos, algumas vezes ecoados por homens e mulheres negras, sobre a ideia de um suposto “racismo reverso” contra brancos. O exemplo mais emblemático de como se constitui uma ideologia supremacista branca em uma sociedade é o ocorrido com a reportagem veiculada por um dos principais jornais eletrônicos do país. O artigo intitulado “Racismo de negros contra brancos ganha força com o identitarismo”, foi duramente criticado por pesquisadores e integrantes do Movimento Negro e, mesmo assim, a referida revista teve lucros. <<https://theintercept.com/2022/01/22/folha-debate-falso-racismo-reverso/>>.

psicologia na escola em tempos de retrocessos no âmbito de políticas e práticas educacionais a nível político nos parece ser uma forma de manter dentro do campo da psicologia seu compromisso ético-político com corpos e histórias marginalizadas. O compromisso político do ensino de psicologia é retratado desde os primeiros movimentos de luta por sua inserção no currículo escolar:

O desafio, portanto, que se coloca para a disciplina Psicologia, no ensino médio, também está posto: trata-se de participar do esforço de recuperação das dimensões humanizantes e humanizadoras, que sofreram um duro golpe no período pós-64, e, atualmente, com a disseminação da visão do neoliberalismo. Acreditamos que a Psicologia, como área de conhecimento acumulado e de prática social comprometida, tem contribuições relevantes para a constituição dos jovens como seres humanos críticos e transformadores (LEITE, 2007, p. 19).

Barros (2013) também tenciona o compromisso político do ensino de psicologia ao propor que ensinar psicologia na escola é tratar de questões relativas aos direitos humanos e aos modos de subjetivação que levam indivíduos a assumir comportamentos e atitudes preconceituosas e discriminatórias contra minorias sociais. O autor propõe que o ensino de psicologia possa fornecer aos alunos um entendimento das bases psicológicas para comportamentos autoritários. É nestes termos que a preocupação com relação a reinserção da psicologia no ensino médio deve considerar a reflexão e proposição de epistemologias e metodologias que abarque a relação entre a construção social da realidade, a subjetividade e as transformações sociais (BOCK, 2014). Ademais, para atuar numa perspectiva ético-política é necessário que a categoria de psicólogos/as assuma coletivamente e “organizadamente o desafio histórico de (re)construção do sistema educacional como um espaço de formação da consciência crítica e da cidadania transformadora” (LEITE, 2014, p. 99).

Colocar o ensino de psicologia na educação básica como um problema político no interior da categoria remete a repensar as práticas coloniais e supremacistas brancas que durante muito tempo estiveram e ainda estão presentes na formação de psicólogos de um modo geral. Retomar e problematizar o lugar da psicologia na escola básica para além das práticas já tradicionais de escolar - e não queremos com essa afirmação incorrer no equívoco de que a psicologia escolar é uma área de grande valorização e procura de profissionais, pois este também é um campo que, há tempos, vem sendo discutido e problematizado no interior da profissão -, nos coloca no compromisso de implicarmos e assumirmos posturas outras dentro de nossas formações e práticas que rompam com lógicas coloniais. A

psicologia tem um importante lugar histórico e político enquanto ensino na educação básica, porém ainda pouco explorado entre estudantes, profissionais e pesquisadores. Ainda assim, mesmo frente a este atual estado de coisas, não perde seu valor social e educativo enquanto contribuição para a formação de sujeitos críticos e livres:

No ensino médio, a psicologia tem lugar de disciplina complementar. Isso tem esvaziado e fragilizado sua presença nesse nível de ensino. O jovem do ensino médio pode encontrar, na Psicologia, uma disciplina que o ajuda a ampliar sua visão de mundo, dando visibilidade a uma dimensão nem sempre conhecida ou reconhecida: a dimensão subjetiva da realidade (BOCK, 2014, p 111).

Conforme também nos lembra Barros (2013), a psicologia se mostra um elemento essencial para debates em torno das questões atinentes aos mecanismos psicológicos envolvidos nos preconceitos e discriminações. Contudo, é importante que não se assuma uma epistemologia psicologista nas salas de aula. A contribuição da psicologia deve ser para o fortalecimento do reconhecimento dos direitos humanos e da convivência para com as diferenças. O autor evoca algumas grandes áreas da psicologia que vem produzindo conhecimentos pertinentes sobre a realidade social e as imbricações entre sociedade e sujeito. Áreas como a psicologia social, a psicologia dos grupos, a psicologia institucional e comunitária, dentre outras, são alguns dos exemplos evocados para tratar de temas como:

a personalidade, moral, atitudes, valores, identificação com o sofrimento do outro, reconhecimento da dignidade do diferente, estereótipos, preconceitos, escuta, acolhimento, relações entre grupos, dentre tantas outras, de forma clara e aberta na formação de nossos cidadãos é imprescindível e urgente (BARROS, 2013, p. 39).

A partir do panorama histórico e político aventado acima, propomos nos dois capítulos que seguem propostas teórico-epistemológicas que entendemos trazerem contribuições para se pensar o ensinar e aprender psicologia nos contextos de sala de aula. Em nossa perspectiva, poucos trabalhos têm se dedicado a contribuir para se pensar quais as epistemologias ou metodologias que norteiam o trabalho e prática de professores de psicologia na educação básica. Propomos a discussão a partir da contribuição da teoria da enação e do pensamento feminista negro interseccional para a educação em psicologia nas escolas.

A psicologia como ensino não se apresenta num estado regular no currículo, não possui conteúdo programático, base comum ou livro didático. Em suma, não

possui uma identidade curricular na escola básica, muito embora esteja presente na grade curricular de cursos de ensino médio técnico e educação técnica e tecnológica¹³. Esta situação se dá, em parte, pela peculiaridade de ser um componente considerado interdisciplinar, perfazendo a formação geral de uma diversidade de cursos e áreas de conhecimento distintas na educação básica, em cursos de nível médio, e na educação superior. Por outro lado, este atual estado irregular de ensino de psicologia no currículo da educação básica se dá, também, pela ausência de um lugar de discussão e problematização sobre os fazeres do professor de psicologia no interior da formação em psicologia. É preciso que psicólogas/os licenciados ou não em psicologia discutam o lugar político que a psicologia ocupa na sociedade.

3.2 POLÍTICAS COGNITIVAS INVENTIVAS E PEDAGOGIA ENGAJADA

Neste capítulo da dissertação apresentamos os principais conceitos que norteiam a teoria da enação no intuito de problematizar as políticas cognitivas engendradas no campo escolar, bem como apresentamos as possibilidades de um encontro entre a enação e o campo da educação. No primeiro momento, problematizamos as possibilidades do uso da teoria enativa e das políticas cognitivas inventivas nas práticas de ensino e aprendizagem nas salas de aula. Na segunda parte, recorreremos às definições de pedagogia engajada e comunidade de aprendizagem (hooks, 2017; 2020) a fim de pensar de que forma uma análise e intervenção mais localizadas e engajadas pode produzir potências nos modos de ensinar e aprender globalizantes de matriz liberal e colonizadora.

3.2.1 A enação e as políticas cognitivas no processo de aprender e ensinar

A teoria da enação surge a partir dos estudos desenvolvidos pelo neurobiólogo chileno Humberto Maturana que, posteriormente, serão desdobrados nos trabalhos do biólogo e filósofo Francisco Varela. Por sua vez, a definição do

¹³ A presença e contribuição da disciplina de psicologia na Educação Básica Técnica e Tecnológica (EBT) é um ponto importante de receber mais atenção para futuras pesquisas no campo do ensino de psicologia. É sabido que muitos cursos de educação profissional de nível médio ofertados por Institutos Federais ofertam alguma disciplina de psicologia em sua grade curricular.

conceito de políticas cognitivas surge a partir de pesquisas realizadas pela psicóloga e professora universitária Virgínia Kastrup. Enquanto Francisco Varela e Humberto Maturana contribuem para a problematização das representações da cognição advindas da metáfora do cognitivismo como processamento computacional, sobretudo com advento da produção de conhecimento no período da Modernidade, Virgínia Kastrup, por sua vez, tem contribuído para a discussão das políticas cognitivas inventivas e representacionais no âmbito da educação e da aprendizagem. Este capítulo apresenta as concepções de cognição e políticas cognitivas de ambos os autores.

A despeito da teoria da enação e todas as suas reverberações no campo acadêmico, não raro ouvimos de colegas vinculados a grupos de pesquisa e pós-graduação a seguinte afirmação: “eu sempre ouvi sobre essa enação, mas nunca entendi o que significa”. Gostaria de situar brevemente, e sem ser raso nas considerações a respeito da teoria, que a enação se refere a uma teoria que pretende definir a cognição para além das noções tradicionais, sobretudo as vinculadas à tradição clássica da filosofia platônica (dicotomia corpo e mente) e teorias psicológicas tradicionais¹⁴. Portanto, a enação propõe uma cognição que seja vista não somente a partir de sua estrutura e funcionamento, mas pelas suas possibilidades moventes que podem se manifestar no corpo e fora dela¹⁵.

A compreensão dos processos cognitivos através das teorias representacionais, vigentes e hegemônicas entre as décadas de setenta e oitenta é o alvo de estudos de Francisco Varela (BAUM; KROEFF, 2019; DIAS, 2019). A problematização em torno das concepções de cognição vigentes era de que o funcionamento da mente poderia ser equiparado com a de um computador, em que informações de um fora (*inputs*) estimulariam o organismo a dar respostas comportamentais (*outputs*) ao meio. Compreendida como processamento de informações, a concepção cognitivista pressupõe que o mundo e as coisas ao seu redor são preexistentes ao sujeito, dotado, por sua vez, de uma realidade externa que deve ser capturada (objeto) e uma concepção de que o mundo pode ser

¹⁴ No campo das teorias da psicologia da educação, não raro, nos cursos de formação de professores, aprende-se uma noção de cognição como estrutura fixa/rígida da mente, sendo o desenvolvimento cognitivo explicado a partir de noções de estrutura e gênese.

¹⁵ As teorias da enação divergem substancialmente da noção de cognição como estrutura fixa ou como sistema de regras invariantes ao tempo. Na teoria/epistemologia piagetiana assimilação e acomodação são invariantes ao tempo. Portanto, a concepção de cognição aqui apresentada diverge da de Jean Piaget.

explicado através de representações de seus objetos (BAUM; KROEFF, 2019). Este modelo representacional da cognição, com base nas filosofias de Kant e Descartes, propõe a existência de uma relação intencional entre um sujeito e um objeto; e tudo que está dentro da cognição seria correlato de uma realidade preexistente fora da cognição. Nessa acepção, a função da cognição seria a de projetar dentro do sujeito tudo aquilo que está do lado de fora:

O que prevalece é o entendimento da cognição como processamento de dados: o sistema cognitivo recebe inputs, realiza seu processamento por regras lógicas e os transforma em outputs. A cognição é identificada com a inteligência – agora encampando o domínio da inteligência artificial – e é, em última análise, um processo de solução de problemas. Nosso diagnóstico foi que tais ideias concorriam para uma concepção extremamente limitada e mesmo inadequada do que seja conhecer (KASTRUP; TEDESCO; PASSOS, 2008, p. 9-10).

De acordo com Dias (2019) essa concepção de cognição advinda do modelo representacional interfere na tendência de docentes replicarem as lógicas e práticas representacionais em sala de aula. Não raro, observamos aulas na Educação Básica ou Superior em que os alunos são convidados a leitura prévia de uma apostila, livro didático ou artigo e, na aula seguinte, o docente representa os principais conceitos e definições presentes no material didático no quadro ou slides. Isso acontece porque os professores já trazem de sua formação concepções explícitas ou implícitas sobre como funciona a cognição e a aprendizagem, pois “prevalece aí o entendimento da cognição como processamento de informação. O funcionamento da cognição humana é equivalente ao funcionamento do computador” (DIAS, 2019, p. 209). Em sua maioria, essas concepções de cognição e aprendizagem advém das contribuições da psicologia na formação de professores. Kastrup (2001) alerta que a noção de aprendizagem calcada na pesquisa científica moderna frequentemente tem contribuído para essa noção. Não raro, cursos de formação inicial de professores apresentam em seus currículos disciplinas de Psicologia¹⁶ que afirmam a noção de um indivíduo escolar dotado de uma cognição humana a ser compreendida pelo educador. Essas disciplinas, geralmente elencadas na área de “fundamentos da

¹⁶ O termo “Psicologia” em maiúsculo neste trecho e em outros momentos deste texto demarca a noção de um discurso *psi* calcado nas noções de ciência moderna. Esta ciência *psi*, como bem demarcou Michel Foucault no texto “A Psicologia de 1850 a 1950”, revela um alinhamento com a noção de sujeito moderno calcada em estudos e pesquisas das ciências naturais e experimentais. Em outros momentos opto pelo uso do termo “psicologia” em minúsculo para fazer menção às diversas psicologias que engendram o campo *psi*, em particular o ensino de psicologia na educação básica.

educação”, apresentam ao aluno em formação noções iniciais e fundamentais de um sujeito escolar naturalizado e essencializado em seu processo de aprendizagem. A respeito da predominância do modelo de cognição representacional:

O modelo da representação caracteriza sistemas psicológicos diversos, como a psicologia da gestalt, a psicologia genética de J. Piaget, bem como o cognitivismo computacional que surge no campo das ciências cognitivas. No caso deste último, o que prevalece é o entendimento da cognição como processamento de informação (KASTRUP, 2005, p. 1275).

Portanto, a noção que se tem da cognição implica diretamente nas concepções que professores têm sobre os processos de ensino e aprendizagem. A questão da noção da cognição é importante para se pensar processos educacionais, sobretudo porque é a partir dela que surgem as políticas cognitivas, materializadas em práticas de ensino nas salas de aula. Para compreender de que forma as concepções de cognição se “materializam” nas práticas de ensino em aula, recorreremos à noção de políticas cognitivas, termo largamente empregado por Kastrup (2001; 2005) para referir não só ao modo de produção do conhecimento, mas na forma em que este é corporificado a atuado não só na cognição, mas no corpo em sala de aula.

Estudos recentes vêm relacionando a ideia de cognição com as políticas cognitivas recongnitivas e inventivas (GAVILLON; MARASCHIN, 2016; KASTRUP, 2001; 2005; KASTRUP; TEDESCO; PASSOS, 2008). Em geral, estes trabalhos ecoam as ideias defendidas pelos estudos clássicos da psicologia da cognição e defendem uma postura que problematize a noção da cognição como equiparada ao funcionamento do computador. Dito de outra forma, nessa concepção a cognição é entendida como uma estrutura fixa/rígida em que se processam, de forma representativa, os acontecimentos do mundo. Diferente desta noção, Kastrup, Tedesco e Passos (2008), propõe uma alternativa para pensar a cognição através da criação, da invenção de problemas e de modulações da cognição na contemporaneidade.

Assim, amplia-se o conceito de cognição e reafirma-se a ideia de que conhecer não é sinônimo de representar, tampouco uma atividade oriunda de uma estrutura ou sistema com regras fixas e invariantes ao tempo. Pelo contrário, assumir esse ponto de vista divergente é tomar a cognição em seus limites moventes, onde ela se dá como processo criador (KASTRUP; TEDESCO; PASSOS, 2008, p 10). Kastrup (2011; 2005) propõe um deslocamento nos estudos sobre cognição na sua

estrutura e funcionamento, enfocando a cognição nas relações concretas que a constituem. Dito de outra maneira, temos uma relação com o conhecimento das coisas ao nosso redor que é assumido a partir das políticas recognitiva e inventiva. A política recognitiva está assentada na visão da cognição como um computador que funciona a partir de inputs e outputs, como já mencionado anteriormente. Neste sentido, “a experiência da cognição envolve uma síntese convergente entre as faculdades. No caso da percepção, trata-se da síntese da sensação e da memória” (KASTRUP, 2001, p. 17).

As políticas inventivas, por sua vez, podem ser compreendidas pelo pressuposto do mecanismo da circularidade criadora como chave para o entendimento dos processos de aprendizagem. Kastrup (2001) explica que a aprendizagem acontece não quando reconhecemos ou apreendemos um objeto específico, pelo contrário, é quando não reconhecemos e estranhemos os objetos à nossa volta que a política cognitiva inventiva está em processo. Em outro texto, propõe que a invenção destoa dos processos cognitivos por não se tratar de um processo psicológico, mas sim uma potência de se diferenciar dela mesma. Ademais, não considera a invenção como um processo a ser atribuído a um sujeito - àquele que seria o seu portador, o inventor -, a despeito da noção tradicional do cognitivismo que coloca sujeito e objeto em pólos prévios ao processo do aprender/conhecer. Ao contrário, defende a política cognitiva como resultante de um processo em que agir/fazer/praticar constituem e configuram sujeito e objeto do conhecimento (KASTRUP, 2005). Afirma também que noção do tempo de aprender inventivo não constitui um tempo linear calcado em uma estrutura cognitiva pronta para conhecer o objeto de estudo:

A transformação temporal da cognição não segue um caminho necessário, não leva a uma seqüência de estruturas cognitivas e estágios que seguiriam uma ordem invariante, como nas teorias do desenvolvimento cognitivo, mas é antes uma deriva, criada a partir dos acoplamentos com as forças do mundo (p. 1275).

Gavillon e Maraschin (2016) destacam que podemos depreender da expressão 'política cognitiva' que o conhecer e o conhecimento sempre envolvem uma posição em relação a si e ao mundo. Nesse sentido, a posição por uma política cognitiva implica na recusa de um mundo dado e estável, em que apenas podemos fazer representações para uma outra posição que leve em consideração que o mundo que nos rodeia é efeito de práticas cognitivas (GAVILLON; MARASCHIN,

2016). Deste modo, pensar o ensinar e aprender a partir da perspectiva da política cognitiva é levar em consideração que conhecer é sempre um processo ativo e dinâmico que envolve uma série de fatores que não só os processos mentais. Portanto, pensar a cognição como efeito de práticas é compreender que existe um posicionamento ativo do sujeito em relação ao mundo. Nesses termos, a noção de cognição pode ser ampliada e não mais atrelada apenas às noções de inteligência ou solução de problemas, pois:

Separar o que existe de cognitivo do que os cognitivistas denominam de "fatores extra cognitivos", trabalhar, desde o início, com uma cognição isolada, é perder a possibilidade de entender como ela pode operar de maneira inquieta, ou seja, inquietada por algo que a force a inventar (KASTRUP, 1999, p. 197).

As ecologias cognitivas, neste entendimento, podem ser muitas, pois dependem dos espaços em que são agenciadas e constituídas; dependem das relações e dos sujeitos que constituem essas relações. É nos espaços de agenciamentos que se conservam ou se criam novas formas de se conhecer e pensar, bem como novas tecnologias e modos institucionalizados de conhecimento (MARASCHIN; AXT, 1998). É por isto que pensar a partir de uma política cognitiva inventiva implica uma posição/postura assumida pelo sujeito em sua relação com o conhecimento. Não se trata de captar o conhecimento para si e/ou transmiti-lo a outrem. Mais do que isso, trata-se de conceber a relação que se estabelece entre sujeito e conhecimento a partir de uma ecologia cognitiva que "constitui espaço de agenciamentos, de pautas interativas, de relações constitutivas, no qual se definem e redefinem as possibilidades cognitivas individuais, institucionais e técnicas" (MARASCHIN; AXT, 1998). É através das ecologias cognitivas que pensamos juntos com e dentro de determinados espaços grupais e institucionais que tendem a reproduzir e constituir em nós determinados climas emocionais e funcionamentos cognitivos (LÉVY, 2010). Em síntese, práticas que levam a cognição mais inventiva.

Por isso, a noção de uma cognição enativa pressupõe o coengendramento de sujeito e do objeto pela ação na perspectiva de que a cognição ocorre nas práticas (MATURANA; VARELA, 2002) e não dentro do sujeito, como supunha a noção computacional da cognição. Sujeito e objeto, ao invés de serem compreendidos como preexistentes à atividade cognitiva, são considerados efeitos emergentes deste processo (DIAS, 2019). Nesta perspectiva, observa-se uma certa ontologia da

cognição, no sentido de que esta deve ser considerada como incorporada a partir das experiências que os sujeitos engendram com os objetos. Esta noção de cognição tem repercussões, como já mencionado acima, nas representações que educadores e educandos têm do que seja uma aula.

Para pensarmos a questão das políticas cognitivas inventivas no contexto de sala de aula e sua relação com uma atenção cartográfica, tal qual nos ensina Kastrup (2019), é importante que nos questionemos sobre o que constitui uma aula. Existe uma aula ideal? Deleuze, em seu *Abecedário* (2007), nos ajuda a pensar uma proposta provisória para essa questão e que pode nos ser útil para discutir a questão da política inventiva e sua relação com uma ecologia da atenção concentrada e aberta nas salas de aula:

Para mim, uma aula não tem como objetivo ser entendida totalmente. Uma aula é uma espécie de matéria em movimento. É por isso que é musical. Numa aula, cada grupo ou cada estudante pega o que lhe convém. Uma aula ruim é a que não convém a ninguém. Não podemos dizer que tudo convém a todos. As pessoas têm de esperar. Obviamente, tem alguém meio adormecido. Por que ele acorda misteriosamente no momento que lhe diz respeito? Não há uma lei que diz o que diz respeito a alguém. O assunto de seu interesse é outra coisa. Uma aula é emoção. É tanto emoção quanto inteligência. Sem emoção, não há nada. Não há interesse algum. Não é uma questão de entender e ouvir tudo, mas acordar em tempo de captar o que lhe convém pessoalmente. É por isso que um público variado é muito importante. Sentimos o deslocamento dos centros de interesse, que pulam de um para outro. Isso forma uma espécie de tecido esplêndido, uma espécie de textura (DELEUZE, 2007, p. 63).

Neste trecho de uma entrevista concedida por Deleuze, temos algumas importantes pistas sobre a realidade de muitas salas de aula. Não raro, deparamo-nos com queixas de professores sobre os alunos que não acompanham o ritmo do conteúdo trabalhado em aula; da dificuldade que docentes têm em manter a atenção dos alunos na hora da explicação; da falta de motivação para aprender; os dados oficiais e oficiosos sobre o rendimento de estudantes que apontam para uma curva ascendente no índice de reprovação e evasão escolares, sobretudo no ensino médio.

O que Deleuze (2007) propõe é exatamente o contrário de se estipular uma lei invariante sobre como ensinar de forma a captar a atenção de todos os alunos. Pelo contrário, o filósofo deixa claro a impossibilidade do professor em ensinar todos os alunos ao mesmo tempo. Por conseguinte, a proposta de um ensino e aprendizagem calcados na perspectiva das políticas cognitivas inventivas não se destina a ensinar uma atenção cartográfica ao aluno ou professor, pois, como afirma

Pozzana (2014), a formação do cartógrafo se dá frente a abertura atenta do corpo ao plano coletivo de forças do mundo. Não obstante, não se trata de ensinar teoricamente uma atenção cartográfica e, tampouco, confundir concentração com a focalização, investindo intencionalmente num foco pré-definido, mas considerar que a atenção é sempre “constituída por vetores heterogêneos e coletivos – materiais, midiáticos, tecnológicos, políticos, econômicos e estéticos” (KASTRUP, 2019, p. 102).

De modo geral, algumas críticas vêm sendo tecidas sobre como professores ensinam em suas aulas e, como forma de superação do que vem se entendendo como ‘aulas tradicionais’ ou ‘pouco atrativas para os alunos’, algumas alternativas de ensino inovador vêm sendo amplamente divulgadas na mídia e entre educadores e educadoras. É o que tem se chamado de metodologias ativas de ensino. Todavia, o que propomos pensar é: modificar os métodos de ensino e aprendizagem seria suficiente para uma aula de sucesso? O que seria uma aula de sucesso? Talvez uma resposta calcada em uma política recognitiva e capitalística poderia dizer que, sim, pois a mudança no método atrairia um quantitativo maior de alunos que, por sua vez, sendo protagonistas do processo de ensino aprenderiam mais. Essa política do pensamento ainda leva em consideração que todos os alunos querem (e devem) aprender tudo.

Aprendemos também com Deleuze (1996/2006), em *Proust e os Signos*, que nem sempre aprendemos tudo que se destina a nos ser ensinado. Pelo contrário, aprende-se, às vezes, justamente aquilo que nem imaginávamos que iríamos aprender. A bem verdade, nunca se sabe como e quando alguém aprende, pois é “sempre por intermédio dos signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos” que a aprendizagem ocorre (DELEUZE, 1995/2006, p. 21). Ademais, não se trata de aprender fazendo *como* alguém – no caso o professor – faz ou apresenta o conteúdo ou objeto de estudo –, mas, sim, fazer *com* alguém alguma coisa. Não se trata de negar o papel e a importância da representação no processo de ensinar e aprender, mas, sobretudo, propor que cognições inventivas possam coexistir com as práticas recognitivas nas salas de aula.

Destarte, é através da implicação, da prática, da experiência com os signos que professores, alunos e os objetos de aprendizagem emitem e criam as condições

de possibilidade de ensino e aprendizagem de algo. Desta feita, afirma Kastrup (2019), que, se o exercício da atenção aberta à problematização for praticado pelo professor, há possibilidade de ser compartilhado com o aluno, pois:

Há um tônus atencional a ser permanentemente calibrado, evitando os extremos de tensão e de relaxamento. Embora façamos um esforço para descrevê-la, tais sutilezas não podem efetivamente ser ensinadas por um professor que transmite informações. O professor pode, todavia, atuar como um mediador, acompanhando a prática do aprendiz de cartógrafo (KASTRUP, 2019, p. 102).

Embora remeta à formação do cartógrafo/pesquisador, entendemos que as pistas para a prática do aprendiz de cartógrafo podem ser destinadas àqueles que se interessam por uma formação inventiva. A noção do aprender como reconhecimento no pensamento educacional e pedagógico contemporâneo tem sua matriz no pensamento ocidental platônico. De acordo com essa concepção, o conhecimento seria uma função natural da alma racional e, sendo essa alma racional eterna, participa do “mundo das ideias”, as contendo em si. Ocorre que quando em relação com o mundo das ideias, a alma racional vai recordando aquilo que já soube em algum momento (GALLO, 2017). Nessa perspectiva, “o aprender constitui-se, pois, numa reconhecimento, em voltar a saber algo que já se sabia. Esse processo pode ser “acelerado” e aprimorado com treino – o processo educativo – e culmina com o exercício da filosofia, o conhecimento das puras ideias (p. 104). Importante frisar que nessa concepção de aprendizagem, corpo e mente não se confundem, estando separados em “mundo das ideias” (pensamento) e “mundo material ou sensível” (físico). Portanto, a aprendizagem só pode ocorrer pela via do pensamento, das ideias, da cognição.

Segundo Gallo (2017) em oposição à noção de aprendizagem cognitiva, Deleuze proporá uma “quase-teoria” da aprendizagem que a compreenderá como uma política cognitiva que comporte a noção de signos, processualidade e corporeidade no aprender. Ou seja, ao invés de entender o processo de aprendizagem a partir da dualidade sujeito/objeto, em que há um sujeito que deve conhecer um objeto que está do lado de fora e, portanto, deve ser internalizado, o autor concebe a aprendizagem a partir da experiência, daquilo que o corpo sente e vivencia a partir da relação com o mundo.

Em *Proust e os Signos*, Deleuze (1995/2006), faz uma crítica ao modelo de aprendizagem calcado no modelo binário sujeito-objeto para conceber a aprendizagem, em que a memória se torna o único modo de acessar informações que culmina na aprendizagem, pois “é certo que a memória intervém como um meio da busca, mas não é o meio mais profundo; e o tempo passado intervém como uma estrutura do tempo, mas não é a estrutura mais profunda” (p. 3). Ainda sobre a memorização como modo de evocar a aprendizagem, o filósofo evoca o platonismo do personagem Proust, para quem o aprender compreende o processo cognitivo de relembrar. Novamente, o autor coloca que, por mais importante que seja o papel da memória no processo de aprendizagem, sua intervenção neste processo só ocorre como meio e não como fim.

Nessa perspectiva, afirma Deleuze (1995/2006), aprender diz respeito essencialmente aos signos e que todo ato de ensinar é um ato de emissão de determinados signos que serão aprendidos a partir da interpretação destes:

Aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados. Não existe aprendiz que não seja “egiptólogo” de alguma coisa. Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença. (DELEUZE, 1995/2006, p. 4).

Em Deleuze (1995/2006) também se observa que todo o aprendido é temporal, portanto, todas as verdades que são extraídas, interpretadas e decifradas dos signos emitidos pelo objeto estão situadas em espaço-tempo específico. Portanto, a relação com o aprender muitas vezes pode ser trilhada num caminho obscuro até que se dê a revelação final da verdade que os signos do objeto em estudo

Nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos. Quem sabe como um estudante pode tornar-se repentinamente “bom em latim”, que signos (amorosos ou até mesmo inconfessáveis) lhe serviriam de aprendizado? Nunca aprendemos alguma coisa nos dicionários que nossos professores e nossos pais nos emprestam (p. 21).

Em outras palavras, Deleuze propõe um aprendizado que se dê com alguém e não para alguém – no sentido da pedagogia tradicional ou bancária em que se ensina algo para alguém que não sabe; que leva a uma aprendizagem que leva a

fazer como alguém – aprende-se o conteúdo emitido pelo professor, por exemplo, e passa-se a repeti-lo tal e qual aprendido.

Deleuze (2018) apresenta a reconhecimento como modo de conceber o pensamento a partir de uma filosofia da objetividade e da representatividade. Para o filósofo, o pensamento foi concebido por parte da filosofia ocidental a partir de uma perspectiva recognitiva que separa corpo e mente. Parte da representação que a escola contemporânea tem sobre cognição e aprendizagem levam em consideração uma epistemologia representacional para as salas de aula. Dito de outra forma, ainda se concebe que o ensino e aprendizagem de um aluno ocorre a partir de decifração de um objeto que está fora dele e, portanto, deve ser decifrado, descoberto, desvelado.

Seja qual for a concepção de educação que se tenha, é através das políticas cognitivas – representacional ou inventiva – que se corporificam no currículo e nas salas de aula as intenções e prerrogativas das políticas educacionais. Portanto, são condições de possibilidade que se concretizam na relação do professor com seus alunos em sala de aula que permitem a produção de determinadas políticas da cognição no processo de ensino e aprendizagem.

3.2.2 A pedagogia engajada como modo de transgredir o ensino tradicional

Pensando a partir das definições de enação e aprendizagem inventiva, gostaríamos de articular essas noções à algumas produções vinculadas ao pensamento feminista negro, sobretudo a partir na noção de pedagogia engajada e comunidade pedagógica, de autoria feminista e crítica cultural bell hooks (2017; 2020). Temos defendido até aqui o papel que as concepções de cognição têm nas práticas escolares. A partir das pesquisas de Virgínia Kastrup, fora possível vislumbrar duas políticas cognitivas - recognitiva e inventiva -, a primeira ainda dominante nas práticas educacionais; a segunda, com possibilidades de ascensão.

Destacamos, ainda, que o diálogo com o pensamento feminista aqui aventado é sustentado a partir das críticas feministas aos sistemas explicativos globais e neutros e sustentado pelo que Juliana Góes (2019) denomina como uma substituição por uma “objetividade localizada e corporificada” (p. 8). Entendemos que os sistemas

explicativos sobre o aprender e ensinar estão calcados, em sua maioria, em explicações globais sobre a estrutura e funcionamento da cognição e aprendizagem, não levando em conta os contextos locais de grupos oprimidos. Em se tratando de educação, é comum que políticas educacionais sustentadas por lógicas verticais tenham que ser apropriadas por escolas de forma homogênea. Portanto, longe de se pretender propor um modelo ideal de política cognitiva, pretendemos demonstrar que o ensinar e aprender psicologia na rede pública pode ser sustentado por epistemologias que privilegiem saberes localizados. Pensar por uma lógica localizada impede que o modelo universal e geral do liberalismo científico oriente os modos de fazer e pesquisar, além de atender a algumas necessidades de grupos subalternos, propondo um modo de fazer e conhecer engajado ético e político (GÓES, 2019).

É importante recordar que a noção de poder está relacionada à forma como as políticas cognitivas se manifestam nos contextos de sala de aula. Não raro, encontramos teorias e definições de educação inovadora que negam e pretendem extinguir relações de poder entre professores e alunos. Recorrendo a noção de Michel Foucault - que diverge fundamentalmente da definição repressiva de poder de Max Weber -, compreendemos a forma sutil com que o poder se desdobra em nossas relações:

O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir (FOUCAULT, 2015, p. 45).

Não obstante, diferente da noção clássica de poder advindo de uma instância repressiva e autoritária, Foucault (2015) nos convida a pensar o poder tecido a partir de uma rede circular de interações em que uma série de procedimentos bem articulados pudessem permitir fazer circular o poder de forma contínua, ininterrupta, adaptada e individualizada sobre os corpos. A essa configuração o autor vai denominar de economia do poder e ela vai facultar toda uma nova forma de exercício de poder nas sociedades modernas. Sendo a escola uma invenção da modernidade e até de novos regimes de verdade-poder, será ela o alvo principal desta nova economia do poder. Compreender que o poder permeia e faz parte de nossas relações pedagógicas é importante, sobretudo para aqueles educadores que

ensejam práticas pedagógicas, engendradas por políticas inventivas, progressistas e comprometidas por justiça social e direitos humanos.

Guacira Lopes Louro (2014) reporta sobre a importância de se compreender que o poder está presente nas relações pedagógicas, inclusive naquelas que se pretendem progressistas - como é o caso das salas de aulas feministas -, e que a invisibilidade dada a esta característica de qualquer relação pedagógica não seria eficaz e saudável. Entender que todo ato de educar é um ato político, como já nos alertou Paulo Freire, já é um passo importante para a compreensão de qualquer aula que pretendamos, estará permeada pelo poder. O que diferencia uma aula tradicional de uma aula progressista seja, talvez, a compreensão de que estas relações de poder existem e a forma como este poder é utilizado pelo educador.

Sobre as dinâmicas de poder que envolvem os processos educativos e sua relação com uma prática educativa feminista negra e enativa, ponto que passamos a articular e discutir nesta altura do trabalho, Guacira Lopes ainda nos alerta que, por fazermos parte das tramas de poder que envolvem todo o sistema educacional, sejamos educadores progressistas, feministas, antirracistas, antissexistas ou não, é importante que possamos tomar nossas práticas a partir de dentro dos jogos de poder:

Ao se conhecer a sociedade atravessada por múltiplas relações de poder, fica absolutamente impossível atuar de cima ou de fora dessa rede. A/o nova/o intelectual terá, necessariamente, de se perceber como participando das relações de poder e isso implicará no exercício constante da autocrítica. Atenta/o às “manobras”, às “táticas”, às “técnicas” e aos “funcionamentos” de produção e de nomeação das desigualdades, a/o intelectual precisará descobrir formas de interferir mais viáveis e próximas (LOURO, 2014, 128).

bell hooks nos aponta algumas pistas sobre a relação entre poder e educação que poderão nos ajudar a relacionar a aprendizagem inventiva a uma educação como prática de liberdade. Em seu *“Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática”* utiliza com recorrência o termo “dominação patriarcal imperialista capitalista supremacista branca” para se referir a uma sociedade dominada pelo pensamento do colonizador. Ademais, afirma o poder de subjetivação ao qual as sociedades estão imputadas em função das relações de poder entre colonizadores e colonizados:

Somos bombardeados diariamente por uma mentalidade colonizadora - poucos de nós conseguimos escapar das mensagens oriundas de todas as áreas de nossa vida -, uma mentalidade que não somente molda

consciências e ações, mas também fornece recompensas materiais para submissão e aquiescência que superam em muitos quaisquer ganhos materiais advindos da resistência, de modo que precisamos estar constantemente engajados e novas maneiras de pensar e ser (hooks, 2020, p. 57).

Portanto, sendo resultado de relações patriarcais imperialistas capitalistas supremacistas brancas, a educação escolar não está isenta da produção de mentalidades colonizadas. Inclusive, é a partir de sua experiência como aluna de escolas segregadas no *Apartheid* norte-americano, que bell hooks propõe sua pedagogia engajada, calcada nos pressupostos da educação como prática de liberdade, do educador brasileiro Paulo Freire, e da espiritualidade budista do monge vietnamita Thich Nhat Hanh. A noção de pedagogia engajada é tributária de uma experiência marcada por exercícios de poder autoritários que enfraqueciam e esmagavam o espírito de alunos e alunas, desumanizando mentes e corpos (hooks, 2020). Em outras palavras, uma política do medo atravessava/atraversa o entendimento de uma relação pedagógica e de aprendizagem profícuas. Não raro, um sentimento ambivalente com relação à educação é encontrado entre grupos oprimidos pela constatação de que o alcance do sucesso na educação equivaleria a um rompimento com sua cultura e comunidade de origem e consequente assimilação dos valores e culturas da supremacia branca (hooks, 2019). bell hooks traz um exemplo que, a nosso ver, é emblemático da situação de muitos jovens em suas experiências de ensino e aprendizagem. Remetendo à sua educação básica segregada, lembra da aprendizagem da cultura negra de modo positivo, em que a história do povo negro era contada com o intuito de orgulhar e elevar a raça. Com o fim da segregação, frequentar escolas em que dominava a cultura da supremacia branca, fez com que sentimentos de depressão e sofrimento passassem a habitar as salas de aula:

Nós não éramos mais ensinados por pessoas que falavam a nossa língua, que compreendiam a nossa cultura; **éramos ensinados por estranhos**. Além disso, dependíamos daqueles estranhos para nos avaliar, para sermos aprovados. Aprendemos a não desafiar o seu racismo, pois eles exerciam poder sobre nós (hooks, 2019, p. 209, grifo nosso).

Não é incomum que encontremos em salas de aula da escola básica ou universidade: alunos deprimidos, revoltados, chorosos com relação a professores e disciplinas que, embora obrigatórias perpassassem praticamente todo seu percurso escolar, lhe causem afetos de medo, nojo e até raiva. Embora convivendo por um

longo período com os mesmos professores, estes lhe parecem estranhos e ainda detém o “poder da caneta”¹⁷ sobre as avaliações do alunado. Estes exemplos e outros que não cabem neste momento demonstram de que forma as relações de poder e autoridade estão entranhadas e institucionalizadas no processo pedagógico. Institucionalizadas porque casos de humilhação, violência, assédio e perseguição com alunos não são incomuns em diversas instituições, mas é comum que alunos e professores normalizem situações como essas através de justificativas do tipo “a disciplina ‘x’ é recorde de reprovações”; “o professor ‘y’ é muito brincalhão, não levem a sério”; “na matéria ‘x’ é preciso ir com um dicionário, pois não se entende nada do que se fala”. Em suma, temos institucionalizado em nossas mentes e corpos escolares salas de aula mais pautadas por políticas do medo e menos por políticas do cuidado.

Propondo uma alternativa para se pensar e agir nas salas de aula, a pedagogia engajada (hooks, 2017; 2020) se propõe como estratégia de ensinar e aprender que visa resgatar a vontade dos estudantes em pensar e alcançar sua auto realização em salas de aula. Através do exercício contínuo do pensamento crítico - que envolve problematizações do tipo: “o quem”, “o quê”, “o quando”, “o onde” e “o como” das coisas - os estudantes são convidados constantemente a se implicarem e engajar no seu próprio processo de ensinar e aprender (hooks, 2020). Esta estratégia de ensino exige sobretudo do professor/educador uma postura de suspensão temporária de seu poder absoluto sobre o objeto de conhecimento, pois, como explica bell hooks, “[...] devemos estar dispostos a reconhecer o que não sabemos. Um compromisso radical à abertura mantém a integridade do processo do pensamento crítico e seu papel essencial na educação” (p. 35).

Sem embargo, a pedagogia engajada pode ser uma forma de repensar a educação na medida em que propõe a importância da participação mútua de educadores e educandos. Além dos pressupostos da pedagogia feminista e crítica, a pedagogia engajada se pretende progressista e holística, na medida em que propõe aos professores/educadores um compromisso ativo com sua autorrealização

¹⁷ Este é um termo que aprendi com uma ex-colega de graduação. Ela utilizava esta expressão com certa frequência para se referir a situações em que não podíamos contestar professoras/es, mesmo que estivéssemos com razão, tendo em vista que os mesmos poderiam “pegar implicância” e dificultar nossa aprovação ao final do semestre. Embora eu tenha conhecido o termo com esta colega ao início de minha graduação, me espanta que essa sensação de medo ou vergonha em expressar sentimentos de contrariedade em relação aos professores universitários só se intensificou ao longo de toda minha graduação.

e o bem-estar de seus alunos (hooks, 2017). Além disso, não dá ênfase à cognição como única forma de se ensinar e aprender em uma sala de aula, pois mente, corpo e espírito também são partícipes do processo de aprender. Explica que a pedagogia engajada pressupõe um trabalho conjunto e que prevê riscos:

Quando todos nos arriscamos, participamos mutuamente do trabalho de criar uma comunidade de aprendizagem. Descobrimos juntos que podemos ser vulneráveis no espaço de aprendizado compartilhado, que podemos nos arriscar. A pedagogia engajada enfatiza a participação mútua, porque é o movimento de ideias, trocadas entre todas as pessoas, que constrói um relacionamento de trabalho relevante entre todos e todas na sala de aula (hooks, 2020, p. 49).

Não se trata, portanto, de ignorar a dimensão intelectual do processo pedagógico, mas sim acoplá-la a busca da “união de mente, corpo e espírito” (hooks, 2017, p.29), a fim de substituir a noção corrente no âmbito educacional de que a demonstração de afetos é contrária ao trabalho acadêmico/intelectual.

Nesta medida, a definição de comunidade pedagógica ou de aprendizagem são importantes para a compreensão do tipo de política cognitiva que defendemos/praticamos em sala de aula. Pensar uma sala de aula a partir de política cognitiva inventiva é pensar que o processo de ensinar e aprender não se dá unicamente pela via da cognição, mas pelos afetos que atravessam o corpo no momento da explicação de conteúdo ou debate. A forma como o espírito se encontra naquele momento, tem interferência no engajamento ou desengajamento deste ou daquele estudante. Em trabalho dedicado a pensar o lugar do corpo e da sexualidade em sala de aula (*Eros, erotismo e o processo pedagógico*), hooks (2017) nos adverte sobre a exclusão do corpo nas relações pedagógicas e denuncia como nossa formação no contexto filosófico do dualismo metafísico ocidental insiste na cisão entre corpo e mente¹⁸. Este atual estado de coisas fica evidente quando observamos a forma como educadores e educadoras lidam com a expressão de emoções em sala de aula:

Professores não foram treinados para saber como reagir de maneira construtiva quando confrontados por demonstrações de sentimentos de seus estudantes angustiados. Se fôssemos treinados para valorizar a inteligência emocional como parte do que é ser professor, talvez fôssemos mais capacitados para usar com habilidade as emoções em classe (hooks, 2020, p. 132).

¹⁸ No capítulo “*Discussão: por um ensino enativo de psicologia nas escolas*”, retomamos essa questão à luz dos dados obtidos através da oficina realizada na disciplina de psicologia numa escola da rede pública de ensino.

Sobre esta questão, é importante destacar que dificilmente em sua formação inicial ou continuada, professores são preparados para gerenciar todo e qualquer tipo de conflito em sala de aula. Esses conflitos, a depender do tipo de conteúdo em aula e condução do docente, podem gerar deveres que são “[...] experiências novas, inéditas, que nos colocam em contato com a alteridade do mundo e da própria cognição [...]” (KASTRUP, 2005, p. 1284). bell hooks menciona que em uma sala de aula em que professores e alunos estejam abertos ao encontro e ao pensamento crítico pode se tornar o lócus para formação de uma comunidade pedagógica ou de aprendizagem.

3.3 ENSINAR E APRENDER: CONTRIBUIÇÕES DO FEMINISMO NEGRO INTERSECCIONAL

Neste último capítulo, aventamos sobre os impactos das últimas legislações e diretrizes educacionais (Plano Nacional da Educação [PNE, 2014-2014], Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana [Lei nº 10.639/2014], Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos [Resolução CNE/CP 1/2012], Base Nacional Comum Curricular [BNCC]) no que se refere ao ensinar e aprender em salas de aula multiculturais. Cotejam-se as legislações em tela com os recentes debates acadêmicos e sociais em torno do pensamento feminista e interseccional negro.

3.3.1 O contexto escolar e a manifestação de políticas de dominação

Algumas alunas foram mandadas embora da escola por estarem de short (não ‘extremamente curto’ como elas mencionaram nas ligações para os responsáveis) e não estamos mais nos séculos antigos para aceitarmos caladas! (Postagem de uma aluna da rede pública de ensino na rede social Facebook)

Além de ensinarmos conteúdo, o nosso papel é esse, mostrar o caminho da justiça social, da igualdade, dos direitos para todos, dentre tantos outros pontos que lutamos, somos uma geração de professores que queremos alunos pensantes, críticos e que saibam a realidade em que vivemos! (Postagem de uma professora da rede pública de ensino na rede social Facebook)

Eu, como mãe, estou na batalha com vocês meninas. Não vamos aceitar e dizer porque uma roupa curta alguém pode violar o direito de ir e vir de outra pessoa, ou por um short curto, ou saia, algum homem pode tocar em vocês sem o

consentimento. Vamos dizer não à discriminação e ao preconceito. (Postagem de uma mãe da rede pública de ensino na rede social Facebook).

Os excertos que iniciam este capítulo foram extraídos de uma postagem feita por uma ex-aluna do terceiro ano do ensino médio da rede pública de ensino. Ao final do ano letivo de 2019, após uma semana de uma aula em que tratei do tema das relações de gênero e contribuições do feminismo para análise das relações de opressão de gênero na sociedade, fui notificado na rede social Facebook com a seguinte postagem de um ex-aluna: *“O problema começou quando alguém resolveu nos ensinar a como nos defendermos. Se um professor não sabe se comportar, nós quem devemos nos privar? Lugar machista, até aceitaríamos se não tivéssemos o entendimento dos nossos direitos. Agora tudo faz sentido”*. Consoante a postagem da estudante seguiu-se respostas de outra aluna da mesma turma, uma mãe e uma ex-professora da escola, que iniciam o capítulo.

Após a publicação da postagem, seguiu-se uma manifestação na escola reivindicando o direito das estudantes mulheres de se vestirem da forma que quisessem. A postagem e manifestação foi impulsionada após uma fala de uma das integrantes da gestão escolar na sala da turma frente ao uso de *shorts* curtos feito por alguns estudantes no período de verão na escola. As estudantes se revoltaram com o discurso da gestora, pois não concordavam que sua vestimenta, seja ela qual fosse, devesse motivar ou estimular comportamentos de assédio por parte dos meninos e, tampouco, uma fala que endossasse tal prática discriminatória.

Na mesma semana, outras/os alunas/os da escola se juntaram à turma e fizeram uma reivindicação pela escola em que todas/os vestiram *shorts* e elaboraram cartazes com dizeres referentes à “não violência de gênero”; “meu corpo, minhas regras”, dentre outros. A manifestação gerou preocupação da gestão escolar que comunicou aos professores da escola o fato, mas permitiu que a manifestação ocorresse de forma pacífica. No mesmo dia do comunicado, uma docente me solicitou entrar na turma para conversar com as alunas sobre a questão. Percebendo a repercussão do tema, fiz uma fala inicial com a turma a respeito do assunto e passei a palavra para a professora dar continuidade. No início, a conversa inicia tensa, pois as alunas temiam a possibilidade de uma retaliação, porém, após alguns minutos de uma fala mais experiencial/pessoal da docente, as alunas fizeram

exposições e relatos sobre assédios que já passaram e do quanto estavam cansadas de ouvir falas como a da gestora. Além das exposições sobre as situações de assédio, duas alunas se emocionaram ao ouvir os relatos das demais colegas.

A coragem das alunas em se posicionar e reivindicar nas redes sociais e na escola seus direitos, não se calando frente a opressão advinda de uma situação de assédio e violência institucional nos remetem ao que bell hooks¹⁹ denomina de “erguer a voz” e sobre a potência do pensamento e postura feminista para o trabalho coletivo e colaborativo no enfrentamento às opressões de raça, classe e sexo como sistemas interligados de opressão. O engajamento de outras turmas e a inclusão de meninos na reivindicação pró-short reforça a solidariedade e o aprendizado de uma masculinidade feminista²⁰ entre os estudantes. As políticas autoritárias engendradas no campo da educação, tributários de uma cultura da dominação, com frequência solapam condições de possibilidade de que alunas e alunos ergam suas vozes. A este respeito bell hooks coloca que:

“erguer a voz”, “responder”, “retrucar” significava falar como uma igual a uma figura de autoridade. Significava atrever-se a discordar e, às vezes, significava simplesmente ter uma opinião. Na educação à moda antiga, crianças deviam ser vistas, não ouvidas. Meus bisavôs, avôs e pais eram todos dessa escola. Se você fosse uma criança, fazer-se ouvir era um convite à punição, à palmatória, ao tapa na cara que te pegaria desavisado, ou à sensação de varetas queimando seus braços e pernas” (hooks, 2020, p. 31).

A despeito da reivindicação e revolta das alunas da escola acontecerem em um período de efervescência da discussão em torno do uso de shorts e roupas curtas em escolas e ser seguida de um período próximo das manifestações e ocupação dos alunos secundaristas às escolas públicas em diversas regiões do país, mobilizadas frente à Lei nº 13.415/2017 que previa a reforma do Ensino Médio, compreendemos que a fala da gestora e repercussão que a questão de gênero teve entre as alunas demonstra o papel do feminismo e da Educação em Direitos Humanos não só na formação cognitiva dos alunos, mas na sua formação ético-política e corporal. A aula

¹⁹ A utilização do nome da autora em caixa baixa advém de uma postura ético-política da escritora que solicita que seu nome seja escrito em minúscula para diferenciá-lo de sua avó, Bell Blair Hooks, de quem retirou o pseudônimo. A aposta da escrita do nome em caixa baixa também é justificada pela autora a fim dar ênfase ao conteúdo de seus trabalhos e não de sua pessoa acadêmica, prática comum na visão eurocêntrica de ciência.

²⁰ Expressão utilizada por bell hooks em *“O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras”* (2019).

sobre gênero e feminismo somada à fala "discriminatória" da gestora produziu não só uma compreensão teórica do conteúdo, mas uma práxis entre as estudantes que as mobilizou em torno do coletivo de aprendizado.

Nos últimos tempos, temos nos deparado com discursos de ódio, discriminação e preconceito contra minorias sociais em diversos contextos. No Brasil, com o avanço de governos conservadores e neoliberais, tem-se intensificado de forma vertiginosa e assustadora discursos que endossam e legitimam afetos de desrespeito contra negros, mulheres, homossexuais e transgêneros, sobretudo no que concerne ao avanço de direitos e à busca histórica protagonizada pelas militâncias destes grupos minoritários. O que temos observado, inclusive, é o retrocesso de alguns dos avanços que tivemos em termos de políticas públicas voltadas aos direitos humanos no Brasil nos últimos anos.

Dentre estes discursos conservadores, a escola tem sido alvo de discussões e críticas por parte de alguns políticos, sobretudo no que se refere ao seu potencial político de discussões em torno de temas relativos à sexualidade, gênero, raça e etnia. De acordo com estas críticas, não seria função da escola – principalmente a pública – fazer discussões e debates com os alunos a respeito do tema de gênero, por exemplo, pois este seria um tema exclusivo da vida privada e familiar de crianças e jovens e, portanto, não cabendo à escola esta função. A propagação destas discussões tornou-se mais premente e presente a partir do ano de 2014, com o avanço considerável de evangélicos e conservadores no cenário político brasileiro e com a publicação do Plano Nacional de Educação ([PNE], 2014-2024), que prevê a discussão das temáticas de gênero, sexualidade, raça, etnia, meio ambiente, dentre outros, como temas transversais a serem trabalhados na escola básica (BRASIL, 2014).

De acordo com Flávia Biroli (2018) a contestação e pressão em torno das políticas de educação e cerceamento de conteúdos nas escolas brasileiras vêm sendo orquestradas sobretudo por grupos religiosos nas assembleias legislativas e câmara de vereadores. Observa-se entre estes grupos a contestação e solicitação de eliminação das diretrizes educacionais orientações relativas à valorização e respeito para com a diversidade sexual na escola, sendo a própria palavra “gênero” contestada e eliminada de alguns documentos oficiais. Na perspectiva da cientista

política, sob a rubrica de “ideologia de gênero”, vem se intensificando no cenário político brasileiro movimentos sociais e agendas de políticas conservadoras que “tem servido para caricaturar os avanços e justificar a recusa de movimentos para igualdade de gênero e para a superação de preconceitos e violências” em defesa de um “familismo” que encarna no currículo escolar arranjos convencionais na perspectiva da moralidade e da economia (BIROLI, 2018, p. 163).

Todavia, se faz necessário compreender que a inclusão do debate de gênero, sexualidade e raça no PNE e em outras diretrizes educacionais se dá em uma perspectiva afirmativa de direitos, colaborando para a promoção de atitudes menos sexistas, homofóbicas e racistas no âmbito da escola (BIROLI, 2018). Segundo nos ensina a cientista política:

A importância da educação para a igualdade e a diversidade é, portanto, dupla. Ela pode orientar a atuação de professoras/es e alunas/os, de forma a diminuir o sofrimento dos indivíduos que veem reduzido o valor de sua vida – meninas sujeitas a estupro e abuso, meninas e meninos agredidos em razão de sua identidade sexual ou dos arranjos familiares de que fazem parte -, e podem aumentar as chances de que as crianças venham a ser agentes na construção de relações orientadas por critérios de justiça, ampliando o respeito e solidificando vínculos numa perspectiva democrática (p. 166).

3.3.2 Pedagogia engajada e práticas curriculares como prática de liberdade

A defesa de um modo e postura de ensinar e aprender que colabore com a construção de práticas de ensino e aprendizagem alinhadas ao ideal de justiça e igualdade social vem sendo debatidos criticamente na literatura nacional e internacional (FREIRE, 2016; hooks, 2017). bell hooks, escritora e educadora feminista norte-americana, a partir de sua experiência como aluna de escolas básicas segregadas na década de cinquenta e, posteriormente, como discente da graduação em universidades majoritariamente brancas nos Estados Unidos da América (EUA), propõe, à luz da educação como prática de liberdade, de Paulo Freire, uma pedagogia engajada nas salas de aula.

De acordo com a escritora, a pedagogia engajada é uma forma de ensinar em que qualquer pessoa tenha a possibilidade de aprender. O professor que adote esta perspectiva de pedagogia em sua sala de aula deve estar aberto para o compromisso ativo com o seu processo de auto realização, a fim de manter o seu bem-estar ao mesmo tempo em que fortalece e capacita seus alunos (hooks, 2017)

em um processo de engajamento e compromisso ético-político constantes no ato de aprender em sala de aula. Ademais, uma sala de aula engajada presume, segundo a autora em tela, a produção de conhecimentos significativos que tratem das ligações entre o que se aprende e o que se experiencia pelos educandos. Portanto, a sala de aula engajada é aquela em que se valoriza a expressão do aluno” (p. 34).

Paulo Freire, em sua obra de revisão à pedagogia do oprimido, *“Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido”*, problematiza a linguagem machista ao repensar a alma e o corpo de sua própria obra. Desta feita, denuncia a discriminação da mulher, expressa através de uma linguagem pretensamente neutra, mas que se reporta ao gênero masculino como medida de todas as coisas como: “uma forma colonial de tratá-la, incompatível, portanto, com qualquer posição progressista, de mulher ou de homem” (FREIRE, 2011, p. 61). Ao recusar a ideologia machista, é preciso revisar e problematizar os parâmetros linguísticos e culturais que permeiam nossa formação:

Em certo momento de minhas tentativas, puramente ideológicas, de justificar a mim mesmo, a linguagem machista que usava, percebi a mentira ou a ocultação da verdade que havia na afirmação: “Quando falo homem, a mulher está incluída.” E por que os homens não se acham incluídos quando dizemos: “As mulheres estão decididas a mudar o mundo.”? (FREIRE, 2011, p. 61).

Portanto, frente ao contexto atual de avanços de discursos conservadores, machistas, homofóbicos, racistas, transfóbicos e xenofóbicos, surge a necessidade de reavivarmos, no campo da educação, a discussão sobre os direitos civis e humanos constantes, inclusive, na Constituição Federal do Brasil (1988). Defendemos neste capítulo, através de um referencial teórico pautado no pensamento feminista negro interseccional de Kimberlé Crenshaw, Patrícia Hill Collins e bell hooks, uma proposta de ensino e aprendizagem de psicologia na escola que seja pautado pela perspectiva do ensino em salas de aula multiculturais - ou seja, permeada pelas diferenças sociais, culturais, econômicas e políticas que caracterizam sobretudo o território brasileiro. Neste sentido, as aulas de psicologia na educação básica deverão não só perfazer discussões e reflexões em torno de temas vinculados ao cotidiano e processos de subjetivação que englobam as vidas e experiências dos sujeitos escolares, mas contemplar a práxis do professor e dos alunos no dia a dia da prática escolar.

A escola não se constitui em um campo neutro, livre de ideologias e relações de poder. Pelo contrário, é nas escolas e nas salas de aula que o currículo acontece na prática. Apesar das reflexões e denúncias que as teorias críticas e pós-críticas do currículo têm feito com relação ao compromisso histórico e político do currículo tradicional com a manutenção do *status quo* e das relações de poder verticalizadas e hierárquicas, compreende-se a importância e necessidade de que o currículo das escolas coloque em tela para seus alunos discussões e reflexões em torno de temas que estejam relacionados ou que abordem diretamente os direitos humanos. Parte-se da compreensão, também, de que os temas ligados aos direitos humanos na escola não devem ser restritos a datas comemorativas – tal qual nossas experiências escolares comprovam com “o dia do índio”; homenagem às mulheres no dia da mulher”; “comemoração do dia da consciência negra”, dentre tantos outros exemplos. A reflexão mais profunda sobre os temas de direitos humanos na escola e sua relação com o currículo nos aponta que assuntos como racismo, xenofobia, direitos da mulher, relações de gênero, homossexualidade e questões de classe tem ocorrido em uma perspectiva eminentemente de tolerância e aceitação da diferença. Ou seja, ao invés de trabalhar com a educação *em/com/para* os direitos humanos, a escola insiste em propor uma prática eminentemente expositiva da situação de grupos vulneráveis, quando muito, apresentando algumas das violações aos seus direitos ou como sujeitos passivos frente a sua realidade.

Sobre a questão da invisibilidade dada ao tema da diversidade na escola, o educador e pesquisador Tomaz Tadeu da Silva, no livro *“Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais”*, nos traz algumas corroborações de nossa hipótese inicial – de que os currículos escolares apenas ensinam uma postura de benevolência e tolerância com as questões dos direitos humanos e não uma formação teórico-prática que implique em uma educação *em/com/para* os direitos humanos. Para Silva (2014), embora as questões do multiculturalismo e da diferença tenham ganhado destaque nas pedagogias oficiais e teoria educacional crítica dos últimos anos, ainda se observa a “forma marginal” (p. 73) com que temas vinculados ao multiculturalismo e as minorias é tratado no currículo oficial. Ainda sobre o tema do multiculturalismo percebe-se que, quando trabalhado no currículo oficial, apoia-se na perspectiva da benevolência, tolerância e respeito para com a diversidade e diferença (SILVA, 2014).

Sem embargo, nas teorias tradicionais do currículo, as quais já estamos habituados a praticar em nossas experiências escolares como docentes e discentes, encontramos a aceitação sem crítica e reflexão do *status quo*, em que a transmissão técnica de conhecimentos e saberes dominantes constitui um dado óbvio na constituição do sujeito escolar. Na contramão, as teorias críticas e pós-críticas argumentam as relações de poder implicadas no contexto educacional. Ademais, advogam que “nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada” (p. 16).

Não obstante, Silva (2014), nega a abordagem do multiculturalismo na educação como simples comportamento de respeito e tolerância para com a diversidade. O pesquisador nos convida a ter uma outra postura:

Gostaria de argumentar em favor de uma estratégia pedagógica e curricular de abordagem da identidade e da diferença que levasse em conta precisamente as contribuições da teoria cultural recente, sobretudo aquela de inspiração pós-estruturalista. Nessa abordagem, a pedagogia e currículo tratariam a identidade e a diferença como questões de política. Em seu centro, estaria uma discussão da identidade e da diferença como produção (SILVA, 2014, p. 99).

Embora não faça menção a uma disciplina ou componente curricular específico que possa realizar tal feito, consideramos que o autor propõe, com essa ideia, o fermento que poderá fermentar e germinar a produção de ideias e intervenções em um currículo que esteja disposto a propor problematizações em torno do multiculturalismo e da diferença nas salas de aula e, com isso, culmina em uma educação *em/para/com* os direitos humanos na sala de aula. Acreditamos que este seja um desafio para um educador que esteja comprometido com a efetiva transformação e justiça social. O educador e pesquisador ainda nos lembra que antes da tolerância, respeito e admissão da diferença, precisamos explicar como ela é ativamente produzida em nossa sociedade. Neste sentido, “uma política pedagógica e curricular da identidade e da diferença tem a obrigação de ir além das benevolentes declarações de boa vontade para com a diferença (SILVA, 2014, p. 100).

Ademais, observa-se na literatura acadêmica um compromisso cada vez maior com a luta antirracista e por justiça social. Esta postura vem alargando cada vez mais as relações entre universidade/pesquisa acadêmica com os movimentos sociais e políticos. Ou seja, além de uma perspectiva epistemológica que oriente

nossos fazeres em educação, é necessário apreendermos práticas de ensinar e aprender menos colonizadoras.

Patrícia Hill Collins, pesquisadora e socióloga norte-americana, ao retomar a trajetória do conceito-ferramenta “interseccionalidades” aponta que o mesmo não emerge como uma categoria acadêmica inscrita na universidade para, a posteriori, ser apropriado pelos movimentos de luta por justiça e igualdade social. Ao contrário, é a academia que se apropria do conceito-ferramenta “interseccionalidade” a partir da análise e crítica que mulheres negras e não brancas faziam não só à sociedade, mas ao próprio movimento feminista que, à época, não considerava os anseios de mulheres negras e pobres pela luta não só contra o patriarcado, mas contra o sexismo e racismo (COLLINS, 2017; hooks, 2019) que, combinados e entrecruzados, estruturavam uma lógica de poder e dominação sobretudo contra mulheres negras e pobres.

Os recentes trabalhos do filósofo Renato Nogueira (2012) também vêm apontando pistas para um pensamento decolonial no âmbito de práticas e fazeres educativos antirracistas e decoloniais. Em sua afroperspectiva o filósofo e educador propõe uma reflexão filosófica fundamentada no que denomina de pedagogia da pluriversalidade, que define como sendo o reconhecimento das “modificações e reacomodações das relações de poder e do modo como os atores e atrizes entram em cena nas disputas em torno dos cânones, dos currículos, dos critérios de exame e afins” (NOGUEIRA, 2012, p. 71). Outro ponto a se destacar da filosofia afroperspectivista é o uso do conceito “denegrir” a educação em que, mais do que reconhecer a existência de diferenças, é necessário revitalizar perspectivas esquecidas, problematizar cânones, refazer e ampliar currículos e repensar “os exames e as tramas que colocam um suposto saber estabelecido como regra e norma para o enquadramento das pessoas que desconhecem o que “deveriam” saber para o seu próprio bem (p. 71).

Em outros termos, Nogueira (2012) nos convida a uma reflexão afroperspectivada que tenciona modos de pensar e praticar educação concatenados com a visão cartesiana de educação tomada como regra no mundo ocidental. Esta visão, que de várias formas tem tido impacto em legislações e modelos educacionais/pedagógicos, além de operar para a cisão cada vez maior entre corpo e mente no território escolar (hooks, 2017; NOGUEIRA, 2012), também opera em um distanciamento cada vez maior das filosofias africanas e indígenas do campo da

educação. Segundo bell hooks (2020), o primeiro passo para a descolonização da educação é a descolonização das mentes. Por isso, reporta a contribuição dos questionamentos feministas ao patriarcado, ao racismo, à classe social acrescida das questões de gênero como principais motores ao pensamento crítico em relação ao que denomina como sociedade patriarcal imperialista capitalista supremacista branca. Como ensinamento para a produção de sociedades e educações decoloniais sustenta o argumento de que as lutas contra o racismo, machismo e exploração de classe devem pressupor a ideia de “libertação” como um processo contínuo e não um fim em si mesma.

Assim, tendo em vista a organização e estrutura da mentalidade colonizadora que nos bombardeia e orienta a todo momento – legislações educacionais, diretrizes, currículos no âmbito da educação -, é preciso que busquemos oportunidades de descolonizar nossas mentes e corpos (hooks, 2020). Na esteira deste pensamento e propondo alternativas que denomina como pluriversais e de enegrecimento da educação, Nogueira (2012) reporta como os diversos setores do Movimento Social Negro, através de estratégias, disputas, negociações e ponderações, protagonizaram vitórias no que concerne à introdução, em âmbito legal, da Lei nº 10.639/2003 (Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana) e da Lei 11.645/2004 (Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena).

Outros movimentos sociais tem produzido rupturas e tensionamentos na lógica colonial que predomina nos pensamentos e práticas educacionais brasileiros. Ainda na esteira do pensamento de Renato Nogueira (2012), acrescentamos a Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012 (Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos); Lei nº 13.005/2014 (Plano Nacional de Educação) e a própria Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012 (Diretrizes Nacionais para Educação Escolar Quilombola). Estas e outras diretrizes se inscrevem no que vem se denominando de propostas de descolonização e enegrecimento da educação escolar.

Por esta razão que tomamos como base para pensar o ensino de psicologia a partir da proposta da escritora e feminista bell hooks (2017; 2020). Ao propor a concepção de uma pedagogia engajada, discutida anteriormente, a autora afirma que professores progressistas que tem o compromisso de transformar o currículo oficial, propondo uma redefinição e crítica dos conteúdos e temas dominantes, precisam ser indivíduos dispostos a correr os riscos que uma postura engajada

implica para a prática de ensino com foco na resistência (hooks, 2017). Além disso, ao propor um ensino engajado, a autora dá visibilidade para o tema dos marcadores sociais da diferença em sala de aula e suas possibilidades de manifestação no currículo, seja na forma de tema e conteúdo a ser trabalhado, seja na própria relação entre professor-aluno ou aluno-aluno na escola. Sobre sua concepção de pedagogia engajada a autora continua:

A pedagogia engajada é essencial a qualquer forma de repensar a educação, porque traz a promessa de participação total dos estudantes. A pedagogia engajada estabelece um relacionamento mútuo entre professor e estudantes que alimenta o crescimento de ambas as partes, criando uma atmosfera de confiança e compromisso que sempre está presente quando o aprendizado genuíno acontece (hooks, 2020, p. 51).

O professor que trabalhe na perspectiva de uma pedagogia engajada precisa estar atento às suas próprias convicções e concepções sobre o que é o conhecimento e a inteligência de seus alunos. Isto porque, num ensino engajado, a inteligência é concebida como um recurso que pode fortalecer o bem comum e as experiências em comunidade pedagógica (hooks, 2020), sendo consideradas as inteligências emocionais, corporais e espirituais partícipes importantes do processo de construção e condução da comunidade pedagógica. Em síntese, a pedagogia engajada se propõe como estratégia de ensino que visa recuperar a vontade dos estudantes de pensar e alcançar sua auto realização (hooks, 2020) e, por isso, rejeita a ideia pela qual se compreende que ensino e aprendizagem só ocorrem através da cognição²¹ e do processamento de informações que vem de fora da experiência do aluno.

Nesta perspectiva, a pedagogia engajada pode levar ao que bell hooks (2020, p. 33) denomina de pensamento crítico. Concebendo a ideia de que pensar é uma ação, o pensamento crítico é o anseio e a paixão que as crianças demonstram por saber, conhecer e compreender os fatos da vida. É justamente essa paixão das crianças pelo saber que a vida adulta elimina pela busca de uma educação conformista e obediente (hooks, 2020). Porém, a educadora não é pessimista quanto às possibilidades do pensamento crítico nas salas de aula, pois há professores comprometidos com a educação como prática de liberdade e que podem envolver

²¹ Cognição atrelada a ideia de processamento de informações e representacional de um mundo dado objetivamente. Como mencionado no capítulo anterior, as teorias educacionais em sua grande maioria estão pautadas sob a ideia de cognição como representação.

seus estudantes com questões sobre “o quem, o quê, o quando, o onde e o como das coisas” abrindo condições de possibilidade de se “utilizar o conhecimento de modo a sermos capazes de determinar o que é mais importante” (p. 33).

Em linhas gerais, podemos afirmar que a pedagogia engajada, enquanto uma estratégia de ensino, produz condições de possibilidade para professores e alunos exercitarem o pensamento enquanto ação na sala de aula; este pensamento leva em consideração não só os aspectos teóricos do aprender, mas as experiências de vida de ambos os sujeitos envolvidos no processo pedagógico (professor e aluno), culminando no exercício constante de compartilhamento de ideias que, associadas às leituras e textos da aula, engendram pensamentos e pedagogias críticas entre os educandos e educadores.

Por fim, a pedagogia engajada como estratégia de ensino, aliada ao exercício constante de pensamento crítico cria uma atmosfera de cooperação e engajamento dos alunos, tornando as relações em sala de aula mais que uma relação de ensinar-aprender, mas uma comunidade de aprendizagem em que os afetos compartilhados entre professores e alunos crie possibilidades de tornar a educação como processo de cuidado e não apenas de compartilhamento de informações. Sobre comunidade pedagógica, bell hooks (2020) ainda nos ensina que: “quando todas as pessoas na sala de aula, professores e estudantes, reconhecem que são responsáveis por criar juntos uma comunidade de aprendizagem, o aprendizado atinge o máximo de sentido e utilidade (p. 36).

Frente às ideias defendidas até aqui, fica clara a importância e potência que a criação de espaços escolares com intencionalidade pedagógica tem não só para uma formação em direitos humanos, mas para uma ação que contemple a Educação *em/para/com* Direitos Humanos. Na esteira da proposta de uma pedagogia engajada forjada em comunidades pedagógicas compreendemos que o professor, ao adotar essa postura em sala de aula, abre espaço para a produção e emergência de experiências mais localizadas e interseccionais. Dito de outra forma, professores e alunos passam a compor uma relação mais dialógica e colaborativa em que conteúdos e vivências se interseccionam com o conteúdo estudado, dando mais sentido e significado ao processo de ensinar e aprender.

3.3.3 Feminismo negro interseccional e educação: alguns apontamentos

Na esteira da contribuição do pensamento negro e feminista para se refletir sobre uma educação e currículo menos opressores e mais abertos à diferença e multiculturalismo, a filósofa e escritora Ângela Davis, em *Mulheres, raça e classe*, retrata com nítida lucidez a contribuição de mulheres negras e brancas para a construção e delineamento de uma educação pública para homens e mulheres negros. Relatar a contribuição das mulheres na defesa da educação na égide da escravidão, mesmo que no contexto estadunidense, ao qual a escritora refere, nos ajuda a compreender a própria contribuição dos movimentos feminista e negro para uma educação decolonial.

Davis (2016) reporta que a sororidade entre mulheres no período de escravidão se mostrou importante, culminando em importantes transformações e realizações para escravizados/as negros/as no âmbito da educação. Inclusive, o acesso ao conhecimento negado aos negros se mostrava, já naquele período, um projeto de envergadura política, pois concebia a educação como promotora de crítica e emancipação que poderia fragilizar a estrutura escravocrata que subjetivava homens e mulheres negras a um processo de servidão voluntária. Na contramão deste estado de coisas, foi no desenvolvimento de uma profunda e intensa admiração mútua entre professoras brancas e negras e nas condições de possibilidade de alianças possíveis que negros e negras na condição de escravos viam, na educação, possibilidades de libertação de sua condição. Este pensamento não é à toa, pois: “as pessoas negras que recebiam instrução acadêmica inevitavelmente associavam o conhecimento à batalha coletiva de seu povo por liberdade” (DAVIS, 2016, p. 121). Nesse sentido, existia, pois, uma fé no poder da educação e do conhecimento por parte do povo negro.

A despeito da luta histórica do movimento negro pela educação, não podemos deixar de mencionar a contribuição do pensamento feminista para se pensar nas possibilidades de um currículo decolonial. bell hooks (2020) menciona que, no contexto norte-americano, de lutas por justiça social, os movimentos por direitos civis e feminista se destacam por causarem mudanças em aspectos culturais e pequenas, mas consideráveis, revoluções na educação. Tendo como principal lema o slogan da “libertação”, grupos estadunidenses privados de direitos articularam-se em torno de

uma nova linguagem com a qual pudessem articular novos modos de reivindicar e criticar o pensamento colonial. Sobre a contribuição substancial destes movimentos para o (re)pensar a cultura e a educação do período a partir de uma perspectiva decolonial:

Albert Memmi explorou o relacionamento entre o “colonizador e o colonizado” e Frantz Fanon observou a descolonização. Walter Rodney nos mostrou “como a Europa subdesenvolveu a África”. Léopold Sédar Senghor nos deu a “negritude” e Amílcar Cabral falou sobre a “descolonização da mentalidade”. Todo mundo estava lendo Marx. Algumas pessoas batalhavam para reunir raça, gênero e classe de maneira que pudéssemos realmente examinar nosso mundo a partir da compreensão de como a diferença se articulava politicamente em nossa vida diária (hooks, 2020, p. 55).

Destarte, se no período de escravidão à educação já era dada relevância por seu caráter político de desmantelamento dos processos de subjetivação que enfraqueciam, em homens e mulheres negras, a potência do pensamento crítico e libertador, o crescimento do movimento feminista faz aumentar os questionamentos ao patriarcado e acrescenta às críticas de preconceito de classe social e raça, o gênero e todas as outras formas de preconceito (hooks, 2020). Das contribuições dos movimentos feminista e de direitos civis, bell hooks ainda menciona a crítica que os movimentos fazem a educação, esta vista como ferramenta do processo de colonização das mentes. Porém, continua a acreditar que é a partir da formação de pensadores críticos e cientes de que o processo de libertação é contínuo que “[...] devemos buscar todas as oportunidades para descolonizar nossa mente e a mente de nossos estudantes” (p. 59).

Na perspectiva de Santiago e Faria (2021), o feminismo negro contribui de forma decisiva para o rompimento com o legado eurocêntrico, pois o ponto de partida das feministas é exatamente o alerta em assumir posições que representem ideias de totalidade e generalidade. Desta forma, o movimento feminista negro entende que, ao assumir uma postura de generalização sobre algum dado corre-se o risco de “reproduzir inúmeras vezes epistemologias que policiam qualquer posição que se desvie da experiência oficial do que seja mulher, branca, cis, heterossexual” (SANTIAGO; FARIA, 2021, p. 4).

Ainda sobre a contribuição do pensamento feminista para o campo da educação, Araldi (2017) acredita que a perspectiva feminista tem contribuições em pelo menos três âmbitos. No primeiro, haveria a necessidade de desconstrução do

sujeito do conhecimento forjado pelo pensamento colonial do homem branco, universal e dominante; no segundo, com forte contribuição do pensamento feminista, a ênfase na ação corpórea e coletiva na produção de saberes e conhecimentos. Por fim, a denúncia aos mecanismos de opressão e dominação presentes em nossas relações com a ciência, teorias e conceitos científicos fundamentalmente produzidos e inculcados pelo colonizador. A autora finaliza que são esses processos que organizam os nossos dispositivos educacionais e científicos. Não obstante, deve se creditar às mulheres negras o avanço nas discussões em torno dos direitos das mulheres e de outros grupos minoritários uma vez que:

“ao questionarem a lógica de pensamento até então legitimada dentro do feminismo branco, cisgênico e eurocentrado, revolucionaram o modo com o qual o próprio movimento construía sua agenda política e compartilhava suas experiências no que tange a ser mulher e às suas lutas pela desconstrução do patriarcado e do machismo (SANTIAGO; FARIA, 2021, p. 4).

Outro ponto que merece destaque é a contribuição do pensamento feminista negro para se colocar as interseccionalidades como ferramenta analítica dos processos de interdependência entre as opressões. Por isso, diversos trabalhos (CRENSHAW, 2002; COLLINS, 2017; COLLINS; BILGE, 2021; HERTZOG; MELLO, 2020; hooks, 2015; 2020) vêm apontando para a importância e relevância do pensamento interseccional como ferramenta teórico-analítica de compreensão da dinâmica relacional entre opressões de raça, classe social, gênero, capacidade, etnia, nacionalidade e orientação sexual.

bell hooks (2020) aponta que no início do movimento feminista contemporâneo era comum falar que mulheres negras vivenciavam um “risco duplo”, fazendo referência ao machismo e racismo a que estavam expostas. Com o avanço das discussões e análises do movimento equaciona-se ao machismo e racismo a questão da classe social, o que leva as mulheres ao que se denominou “risco triplo”. Na acepção adotada pela autora ambas as definições estão inadequadas, pois as mulheres estão expostas a tamanha desumanização que seria impossível os termos acima abarcarem com clareza a complexidade das explorações e opressões que vitimizam mulheres.

Porém, a equação de outras opressões ao universo relacional de mulheres negras pelo movimento feminista não se deu sem dilemas e controvérsias. No texto

“Mulheres negras: moldando a teoria feminista” (hooks, 2015), observa-se que o feminismo não surgiu das demandas e necessidades de mulheres vítimas da opressão patriarcal, sexista, classista e racista da época, mas do movimento de mulheres brancas de classe média e formação universitária inspiradas, sobretudo, pela obra *“A mística feminina”*, de Bety Friedam. Para bell hooks (2015) esta obra, além de desviar a atenção do classismo, racismo e sexismo que imperavam sobre a grande massa de mulheres do período, criou uma perspectiva “unidimensional da realidade das mulheres” (p. 195). Ao criticar o preceito feminista moderno de que “todas as mulheres são oprimidas”, afirmação esta que sugere que todas as mulheres passam pela mesma opressão e nega as estruturas de classe, raça, religião e outros, a autora adere aos termos exploração e discriminação para se referir a condição das mulheres negras que tem ausentes a possibilidade de exercício de poder.

No campo da educação, esta forma de análise pode-se mostrar fortuita, sobretudo por considerar e incluir as experiências sociais de opressão e violências vivenciadas por alunos e alunas, homens e mulheres, cis e trans, ao currículo corporificado em sala de aula. A primeira contribuição para uma definição sistemática de interseccionalidade foi da advogada e jurista Kimberlé Crenshaw. O conceito, nascido no campo das ciências jurídicas, é proposto inicialmente pela autora como uma metodologia a ser utilizada no enfrentamento à violência contra as mulheres nas comunidades negras emergindo dos movimentos sociais e da academia na convergência de estudos sobre raça, classe e gênero como iniciativa para mudanças sociais, legais e de justiça social (ASSIS, 2019; COLLINS, 2017).

De acordo com Crenshaw (2002), ainda que da existência de uma garantia formal na Declaração Universal do Direitos Humanos que garantisse a aplicação dos direitos humanos a todos, sem distinção de gênero, a proteção aos direitos humanos da mulher estava comprometida na medida em que era garantida somente a partir da perspectiva e das experiências de homens. A autora refere que não se levava em conta as especificidades das violações de direitos vivenciadas especificamente por mulheres como, por exemplo, violência no âmbito doméstico e estupro. Sendo assim, haveria necessidade de compreender que os direitos humanos das mulheres não poderiam estar limitados somente aos problemas, dificuldades e vulnerabilidades

sob o nome de “universais”, quando estes se assemelhavam somente às violações vivenciadas pelos homens.

Portanto, é importante que se identifique a discriminação interseccional como mediada por forças econômicas, culturais e sociais que moldam silenciosamente o pano de fundo das relações sociais (CRENSHAW, 2002). A autora refere esse pano de fundo como uma estrutura invisível que tem como efeito a percepção de que somente o aspecto imediato da discriminação seja considerado, invisibilizando o todo da estrutura que contribui para o processo de opressão vivenciado pelas mulheres. É por isso que hooks (2019), quando se refere ao movimento feminista, faz menção ao processo de conscientização justamente para enfatizar o fato de que para se mudar o sistema de dominação patriarcal, é imperativo aprender sobre como ele se estrutura, se institucionaliza, se dissemina e se mantém vivo no corpo social. Por isto, é premente que “antes que as mulheres pudessem mudar o patriarcado, era necessário mudar a nós mesmas; precisávamos criar consciência”. (hooks, 2019, p. 25).

Esta consciência a que bell hooks se refere está presente na análise que Kimberlé Crenshaw faz dos sistemas interligados de opressão em “*Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero*” (CRENSHAW, 2002). Neste trabalho, além de denunciar a negligência dos aspectos de gênero da discriminação racial e dos aspectos raciais da discriminação de gênero em documentos oficiais de direitos humanos, a autora procede a uma sistematização sobre os sistemas interligados de opressão experienciados sobretudo por mulheres. Para explicar sua noção de sistemas interligados de opressão, utiliza a metáfora da intersecção, se referindo aos eixos de poder raça, etnia, classe e gênero como “avenidas que estruturam os terrenos sociais, econômicos e políticos” (p. 177).

A fim de superar as visões unitárias de poder e opressão, aponta que os sistemas de dominação frequentemente se sobrepõem e se cruzam, “criando intersecções complexas nas quais dois, três ou mais eixos se entrecruzam. Pensando em uma mulher racializada posicionada neste tráfego em que se entrecruzam os diversos tipos de poder, é possível ela seja atingida por um intenso fluxo de tráfego em que opressões de raça, xenofóbicas e de gênero se encontrem.

A definição inicial de interseccionalidade conforme a autora supracitada pode ser definida da seguinte forma:

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras (CRENSHAW, 2002, p. 177).

Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge, no livro “Interseccionalidades”, por sua vez, compreendem a interseccionalidade como ferramenta analítica que pode ser utilizada por qualquer pessoa que esteja disposta a investigar e entender que as formas de poder, em um determinado período e sociedade, não se manifestam como entidades separadas e excludentes. Pelo contrário, essas relações de poder constituem um universo de modos relacionais e contextuais em que as opressões acontecem. As autoras definem interseccionalidade como modo de investigar:

como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionais e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas (COLLINS; BILGE, 2021, 35).

Hertzog e Mello (2020) compreendem que o uso das interseccionalidades serve para pensarmos como a vida das pessoas é composta de uma diversidade de camadas e que o desafio do uso teórico-analítico do conceito está justamente na busca do entrelaçamento das “complexidades do plano da experiência com os desdobramentos políticos atrelados a um tipo de engajamento científico e político” (p. 245). Como bem lembra Patrícia Hill Collins, como forma de investigação crítica e práxis, a interseccionalidade conecta a produção intelectual de indivíduos desprivilegiados de poder e a produção intelectual que emana sobretudo do meio acadêmico e que intenta legitimidade do saber (COLLINS, 2017). Em sua essência, a interseccionalidade pretende propor uma produção intelectual mais próxima da realidade dos grupos mais vulneráveis e uma ação/práxis política frente aos diversos sistemas de poder e opressão.

Como modo de entender e explicar a complexidade das relações entre as pessoas, compreendemos que o uso das interseccionalidade no campo da educação se faz potente na medida em que gera condições de possibilidade de análise, reflexão e intervenção mais crítica por parte do docente. A inclusão de categorias como gênero, raça, geração, nacionalidade e capacidade com suas consequentes intersecções faz emergir no próprio docente, em sua prática diária de sala de aula, condições de refletir não só em torno da produção material de desigualdades na escola, mas também nos modos como o pensamento colonial subjetiva os corpos escolares. Nesse sentido, o pensamento interseccional pode ser utilizado não só como ferramenta teórica, mas de intervenção para todos àqueles educadores comprometidos com uma educação libertadora, antirracista e defensora dos direitos humanos e justiça social.

4 PERCURSOS METODOLÓGICOS

As orientações teórico-metodológicas que sustentaram a produção deste estudo estiveram ancoradas em uma política cognitiva inventiva ao abordar o processo de aprendizagem de psicologia na educação básica. As fronteiras que separam pesquisador e objeto de estudo foram problematizadas, uma vez que a cartografia não prevê uma separação rígida entre esses dois termos. Além disso, a função da atenção ganha papel de destaque na pesquisa-intervenção, pois, ao pesquisador, é indicada uma “atenção à espreita” (p. 33) a fim de detectar os signos e forças circulantes que perfazem o processo de pesquisa; diferente de uma postura atencional focalizada na representação do objeto de pesquisa, o que tradicionalmente se espera de uma pesquisa científica. Kastrup (2009) ressalta que, no método cartográfico, a etapa da pesquisa tradicionalmente conhecida como “coleta de dados” não existe, pois, desde o início de uma pesquisa, já existe a produção de dados.

Neste trabalho, o percurso metodológico traçado constituiu-se na proposição de uma oficina intitulada “*Indústria do Gênero*”²² no âmbito da disciplina de Psicologia

²² A oficina *Indústria do Gênero* apresenta uma proposta de experiência situada no projeto de pesquisa guarda-chuva “Oficinando em Rede: *figurações corporificadas*”, realizado no âmbito do Núcleo de Estudos em Ecologias Cognitivas (NUCOGS/Oficinando em Rede) que tem por objetivo a produção de narrativas imersivas que deslocam afetos relativos aos modos hegemônicos de pensar questões referentes aos marcadores sociais da diferença raça/etnia, gênero, classe social na Educação Superior e Educação Básica. Neste estudo apresentamos a produção de uma oficina no

Organizacional e do Trabalho, ministrada junto a estudantes de um curso técnico em Administração subsequente ao ensino médio. A proposição de uma oficina que discutisse e problematizasse as questões de gênero e outras opressões como classe social, raça e sexualidade surgiram a partir de questionamentos e tensionamentos que vinham sendo provocados nas aulas. Ao nos depararmos com a demanda por parte da turma em discutir estas questões para além da teoria e leitura de textos, fomos provocados a produzir um material de imersão em sala de aula que pudesse provocar interrupções nos paradigmas já constituídos entre os alunos sobre relações de gênero, sexualidade, classe social e raça. Para isso, propusemos discutir os conteúdos a partir de oficinas em aula que pudessem deslocar afetos através de acoplamentos tecnológicos com os estudantes, para além da absorção de conteúdos, leitura de textos e aulas expositivas. Trabalhar com os afetos que uma oficina inventiva pode produzir nos alunos é dar lugar para a experimentação e atenção da cognição em sua acepção enativa e inventiva, qual seja, estender a cognição para o corpo e não só restringi-la à mente e ao papel representacional. Conforme nos ensina Kastrup (2019, p. 102):

A atenção é sempre constituída por vetores heterogêneos e coletivos – materiais, midiáticos, tecnológicos, políticos, econômicos e estéticos. A atenção não cabe no modelo da representação, que supõe a relação de duas realidades ou polos pré-existentes: o sujeito e o objeto.

As oficinas constituem dispositivos grupais que acolhem a distração ou dispersão, movimentos atencionais frequentemente criticados e considerados nocivos à aprendizagem de alunos em sala de aula (CALIMAN; CÉSAR; KASTRUP, 2020). Partimos do entendimento de que as oficinas na pesquisa-intervenção materializam um espaço potente para uma aprendizagem baseada em metodologias coletivas que favorecem a discussão e a produção cooperativa, potencializando a ação crítica e implicativa da cartografia (ROCHA; AGUIAR, 2003).

Em sua acepção tradicional, a cartografia é um método empregado na disciplina de geografia e propõe uma forma de investigação que traça, através de desenhos e mapas, territórios, relevos e distribuição populacional. Na cartografia social, proposta pelos filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari, propõe-se a realização de diagramas das tramas e enlaces sociais que perfazem os percursos

contexto da Educação Básica em uma disciplina de psicologia ministrada a estudantes de um curso técnico em Administração.

de relações, enfrentamentos, cruzamentos entre forças, jogos de verdade e poder, agenciamentos, enunciações, produções, estetização e práticas de resistência e liberdade (FILHO; TETI, 2013). Em seu emprego como método de pesquisa - que nesta investigação específica nos interessa enquanto professor-pesquisador-cartógrafo da educação básica -, Filho e Teti (2013, p. 45) ressaltam que o método cartográfico “presta-se à análise e desmontagem de dispositivos, ação que consiste em desemaranhar suas enredadas linhas, além de instrumentalizar a resistência aos seus modos de objetivação e subjetivação”.

Pensar e fazer oficinas no âmbito da formação escolar de estudantes é resistir e se prestar a analisar e desmontar as linhas já impostas e escritas pelas políticas educacionais e curriculares que delimitam cada vez mais o poder político²³ dos corpos escolares. Quando nos debruçamos sobre o cotidiano das salas de aula, nos deparamos com uma política curricular que restringe e esquadrinha linhas de fuga necessárias para produção de políticas cognitivas inventivas. Embora não anulem totalmente, as políticas curriculares/educacionais impõem, através da disposição de disciplinas, conteúdos, hora-aula, períodos e rotina escolar, toda uma política cognitiva que não vê outras alternativas, senão, a reprodução. E essa reprodução não só dos modos de ensinar e aprender como também das políticas de subjetivação de corpos que se alinham a jogos de verdade e enunciação que objetivam a sujeição e assujeitamento de corpos e mentes nas salas de aula. Em vista disto, coadunamos com Filho e Tati (2013) sobre a cartografia servir como instrumento para saberes e práticas “psi”:

A produção política da subjetividade é um dos focos centrais e estratégicos da análise cartográfica, implicando uma atenção especial a jogos de verdade e de enunciação, jogos de objetivação e subjetivação, modos de sujeição e assujeitamento, produção de corpos morais, sexuais, produtivos, estetizações e produções de si mesmo, formas de resistência, práticas de liberdade, o que faz dela um instrumento para as ciências de radical psi (FILHO; TATI, 2013, p. 56).

Desta feita, a análise no método cartográfico pode nos servir como instrumento de implicação social e política no âmbito da aprendizagem de psicologia nas salas de aula e como modo de pensar e fazer práticas de ensino-aprendizagem que desloquem saberes e fazeres hegemônicos que satisfaçam apenas às políticas

²³ Vale retomar a obra “*Vigiar e Punir: o nascimento da prisão*”, de Michel Foucault que, através do panóptico de Bentham e sua genealogia das prisões que podem nos servir de analogia para pensar os modos como as políticas educacionais e curriculares têm sido impostas às escolas como forma de esquadrinhamento e despotencialização das forças políticas de educandos e educadores.

de adestramento e subjetivação de corpos. Essa questão nos leva a outra possibilidade, de que a análise e a metodologia cartográfica nos permita/possibilite, qual seja, de aprender e ensinar a atenção cartográfica e manter-se com o problema (HARAWAY, 2017; KASTRUP, 2019) como possibilidade de invenção em sala de aula cada vez mais multiculturais.

Kastrup (2019) destaca que a utilização do método cartográfico não prevê a busca de solução de problemas ou é orientada pelo interesse, ao contrário, prevê uma atenção concentrada e aberta ao mesmo tempo. Ao pesquisador-cartógrafo cabe a realização de um rastreamento do campo sem um alvo pré-definido a partir de uma atenção flutuante, espalhada e distraída que possibilite uma varredura do campo até que encontre algo que cause estranhamento, tocando sua atenção e possibilitando a experiência de problematização (KASTRUP, 2019). A partir da experiência de problematização, o pesquisador-cartógrafo deverá pousar sua atenção sobre o objeto-experiência e fazer uma “suspensão do tempo cronológico” (p. 101) a fim de experimentar o acontecimento de aprendizagem.

Diante disto, em cartografia, fazer pesquisa ou atuar na prática profissional é cultivar uma atenção cartográfica que possibilite a abertura para a colocação e permanência com problemas que possibilitem a aprendizagem não só de conteúdos teóricos, mas a aprendizagem de uma atenção coletiva e produzida com/entre “nós”. Conforme explica Virgínia Kastrup (2019, p. 105):

Não se trata também de defender a prática em detrimento da teoria. Dar aula é uma prática, ler um texto é uma prática. Todavia, a linguagem não pode jamais substituir o corpo a corpo com o campo. Cabe inventar, no trabalho de campo e no trabalho de formação, espaços abertos e um tempo com pausas para o cultivo da experiência atenta, para que a aprendizagem inventiva possa ganhar corpo e para que, em última análise, possa advir o gosto pela problematização.

Trata-se, então, de encararmos a aprendizagem da cartografia como prática/ação e não como aquisição de conhecimento sobre cartografia em si. Entendemos, a partir de nossa experiência como pesquisador-cartógrafo-educador, que aprender e ensinar são ações que fazem menção ao passado, mas também dizem respeito ao presente. Em educação, embora o passado tenha sempre importância fundamental, é no presente que as experiências escolares deslocam afetos e produzem ações. Por isso, assinalam Passos, Kastrup e Escóssia (2009), que a formação do cartógrafo deve se fundamentar na experiência do presente, num refinamento da percepção e, sobretudo, de um aprendizado da sensibilidade ao

campo de forças. Os autores fazem ainda uma analogia da atenção como um músculo que, se exercitado, pode produzir regimes atencionais distintos e variados (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009).

Como a proposta metodológica deste estudo se ancora nos pressupostos da cartografia como método e análise dos processos de ensinar e aprender, é importante que delimitemos, de forma mínima, os pressupostos que devem orientar àqueles pesquisadores-educadores-cartógrafos interessados em propor espaços de ensino-aprendizagem inventivos e engajados em sala de aula. Sobre a formação do cartógrafo amparada por políticas cognitivas inventivas, a relação entre aprendizagem e atenção merece destaque, pois:

Habitualmente, quando se fala da relação entre aprendizagem e atenção, considera-se a atenção como condição do processo de aprendizagem. Entretanto, trata-se aqui de um aprendizado da própria atenção ao presente vivo que é suscitada pela experiência da pesquisa, que assume aqui uma dimensão estética - estética porque diz respeito aos processos de criação da realidade (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, p. 201).

Nesse íterim, ao invés de colocar a atenção como condição para que a aprendizagem ocorra, é necessário, antes, treinar a própria atenção através de uma prática/ação e modo de habitar o mundo e os territórios que coengendrem sujeito e objeto do conhecimento num mesmo movimento de produção de conhecimento e não os separe como elementos distintos do processo de aprendizagem. Na perspectiva de quem ensina/aprende em contextos escolares, a cartografia se mostra potente na medida em que propõe uma direção metodológica e também compromete o pesquisador-educador-cartógrafo com a produção de uma política cognitiva inventiva em sala de aula.

Em termos gerais, os trabalhos que tratam das políticas cognitivas (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009; KASTRUP, 2019; GAVILLON; MARASCHIN, 2016) têm assumido este conceito para evidenciar que a busca pelo conhecimento não deve se resumir a adoção de um modelo teórico-metodológico a ser aplicado em determinado contexto de ensino e aprendizagem. Ao contrário, a adoção do termo 'política cognitiva', inclusive, supõe que a aprendizagem, além de envolver uma relação constante entre sujeito e objeto do conhecimento, inclui uma determinada relação e posição/atitude em relação ao mundo e a si mesmo (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009; GAVILLON; MARASCHIN, 2016). Na perspectiva de Kastrup (2009), a crítica ao cognitivismo como modelo teórico explicativo se dá, sobretudo, para sua explicação representacional que pressupõe sempre a preexistência de um

sujeito cognoscente e de um mundo dado a priori que deve ser conhecido. Para a autora, esse não é só um problema teórico, mas também político, pois se trata da relação que o pesquisador estabelecerá com o mundo. Por isto, propõe que o método cartográfico seja orientado por uma política cognitiva - uma certa postura a ser adotada pelo pesquisador ao habitar seu território de pesquisa, atuação profissional e mundo que o rodeia - que “aproxime conhecimento e criação” e que afirme conhecer constitui sempre uma ação que configura, ao mesmo tempo, o coengendramento entre o sujeito e o objeto de pesquisa, o si e mundo (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, p. 202).

A oficina aqui apresentada foi proposta a partir de figurações narradas e corporificadas pelo professor e estudantes. Donna Haraway (2018) propõe uma epistemologia e uma metodologia de análise do mundo que contrasta com a noção tradicional e moderna do homem ocidental branco, heterossexual e masculino. De acordo com a autora, fomos ensinados a ler e a escrever a partir de narrativas contadas pela história cristã da salvação e pelo discurso progressista técnico-científico. Há nessas histórias e narrativas tradicionais uma figuração a que somos expostos e agenciados a figurar. É nesse sentido que a autora propõe a noção de outras figuras que multipliquem, inventem e modelam outras formas de relacionamento com as figuras já fabricadas e institucionalizadas pela tecnociência (RAMOS, 2017). Neste sentido, essas figurações devem buscar estabelecer outras “conexões e alianças possíveis com corpos desarticulados da narrativa ocidental branca, heteronormativa e masculina” (p. 87).

A ciência moderna com seus pressupostos metodológicos nos ensina e convoca a produção de pesquisas que intentem a resolução e solução de problemas. Fazendo uma analogia aos fios enrolados de um barbante, cabe ao cientista observar e aplicar métodos de pesquisa que possam desembaraçar os ‘nós’ do fio de barbante, solucionando, assim, o problema. Chiodi (2017), ao descrever o trabalho de Donna Haraway, aponta que a mesma lida com o problema dos ‘nós’²⁴ sem qualquer compromisso com a resolução deste problema. Pelo contrário, é o compromisso e interação com o problema em si que posiciona o trabalho desta autora em um lugar de fazer-pensar pesquisa próximo ao que denominamos neste

²⁴ Colocamos o ‘nós’ em destaque pois, na língua portuguesa, há um jogo linguístico com esta palavra. Nós pode significar o emaranhado de dois ou mais fios ou um pronome pessoa que indica primeira pessoa do plural.

trabalho de método cartográfico. A analogia do barbante e dos fios emaranhados nos dão uma indicação de que, para Haraway, “o encontro de linhas é o encontro de espécies e esses encontros são criativos e construções coletivas” (CHIODI, 2017).

Ao lembrar do contexto em que sua testemunha modesta – figuração criada pela autora - é forjada, qual seja no contexto da Revolução Científica, do Iluminismo e da tecnociência da Europa Moderna, com toda sua potência destruidora - racismo, colonialismo, capitalismo transnacional, miséria intensificada entre homens e mulheres -, e condições de possibilidades - sonhos, realizações, liberdades contingentes, conhecimentos situados, alívio de sofrimentos -, a bióloga posiciona sua testemunha modesta como filha-produto desta revolução científica e tecnocientífica. Ou seja, sua testemunha modesta é também agenciada pelo mundo que a fez, pelas figurações às quais esteve agenciada pois, “minha modesta testemunha nunca pode ser simplesmente de oposição. Pelo contrário, ela é suspeita, implicada, conhecedora, ignorante” (HARAWAY, 2018, p. 3). Trata-se de uma fazer-pensar pesquisa implicada e posicionada a partir de uma ética da implicação. Sujeito e objeto de pesquisa não se separaram, não pré-existem em relação a um ou outro, mas são co-produzidos no engendramento que a pesquisa ou prática possibilita:

Fios de redes e de jogos de barbantes (*string-figures*) só se encontram em nós. Não há “eu” possível nos nós. Os nós são fazer-com (*making-with*) e são eles que interessam àqueles que decidiram ficar com o problema (*staying with the trouble*). Fazer nós é fazer-nos. Fazer nós é fazer parentes (*kin*). Jogo de barbante é o nome pelo qual conheci em minha infância o que Haraway chama de *String Figures* (CHIODI, 2017, online).

Portanto, a opção pelo trabalho em sala de aula através de oficinas corporificadas vem ao encontro do que nos ensina Haraway (2017) sobre o brincar-jogar como uma forma de propor novas abstrações junto ao outro, perfazendo ‘nós’ com outros e não individualmente. Embora não se dedique a propor intervenções no campo da educação, pensamos ser este pensamento da filósofa e bióloga supracitada, um caminho a se pensar outras possibilidades de fazer-com em salas de aula multiculturais e que vem demandando de educadores e gestão escolar práticas pedagógicas cada vez mais concatenadas às suas realidades; em suma, exige-se das escolas, sobretudo as públicas, pedagogias menos tradicionais, calcadas em modelos coloniais, imperialistas e supremacista brancos; e mais corporificadas e descolonizadas. E, para isto, não basta que se modifiquem os paradigmas e epistemologias que orientam os pressupostos da educação, mas que

se orientem novos modos de habitar os territórios da sala de aula. Destarte, que se produzam a partir da experiência concreta e existencial dos sujeitos escolares outras políticas cognitivas.

Por isso, Gavillon (2019), defende que a criação de espaços lúdicos podem ser um instrumento potente para processos de aprendizagem inventivos. Junto à Donna Haraway, propõe que histórias especulativas e fabulações científicas (*SFs*) podem produzir espaços e experiências não representacionais e com caráter performativo. Assumindo que a escola de educação básica pública possui uma multiplicidade de sujeitos e corpos que tendem a contestar as políticas educacionais/curriculares enrijecedoras e neutralizadoras de seus potenciais políticos, assumir uma metodologia de pesquisa desde uma política cognitiva inventiva e engajada é apostar em um modo de fazer-pensar pesquisa que assuma o caráter político não só da educação, mas também do fazer ciência/pesquisa. Portanto, apostar em cartografar o ensino e aprendizagem de psicologia a partir de uma pesquisa-intervenção é convocar pesquisador-educador-cartógrafo e educandos-pesquisados-cartógrafos²⁵ a assumir algumas prerrogativas de aprendizagem:

1) importa o conhecimento anterior de quem aprende; 2) importa a experimentação, produzir experiências imersivas que afetem o corpo (em vez de resumir ao tratamento declarativo sobre o objeto de estudo); 3) importa convidar quem aprende a habitar um campo problemático, incluindo perguntas abertas que convide a explorar o campo, ao invés de buscar respostas prontas; 4) importa aprender a aprender com a diferença, enriquecendo mundos e posições de sujeito; 5) importa a ludicidade que pode ser obtida utilizando fabulações e figurações como forma de oferecer uma subjetividade alternativa, contando histórias *sf*, pois importa que histórias contem histórias; 6) importa alternar entre atividades ou intervenções mais participativas e mais orientadoras para ajudar a potencializar a aprendizagem ao mesmo tempo em que a direciona; (GAVILLON, 2019, p. 117).

O autor supracitado ainda aponta que a produção de saberes e práticas que rompam com as lógicas hegemônicas de saber podem possibilitar a construção de novos saberes; atividades e intervenções participativas e colaborativas - entre educadores e educandos - potencializam a aprendizagem; existe um protagonismo de quem aprende que deve ser suscitado e alimentado no processo de ensinar-aprender; ensinar é sempre um convite, cabendo ao educador promover espaços

²⁵ Proponho esse termo, pois em uma pesquisa-intervenção de orientação metodológica cartográfica, as fronteiras entre pesquisador-pesquisados, educador-educandos, sujeito-objeto são e devem ser contestadas. Ao invés de uma postura representacional de ambos, partimos do pressuposto do coengendramento e coexistência destes atores no processo de fazer-pensar a pesquisa cartográfica.

acolhedores e imersivos para os aprendizes; os desentendimentos fazem parte do processos de ensinar e aprender, devendo ser mobilizados como lócus de discussão e não moralizados ou condenados; o espaço para novidades deve ser reservado a fim de que novas problematizações possam surgir e manter o espaço da invenção em suspensão; e, por fim, como consequência das pistas outrora citadas, relações de maior autonomia podem ser cultivadas para quem aprende (GAVILLON, 2019). As pistas ora citadas nos parecem ser promissoras na perspectiva de pensar-fazer oficinas no âmbito da escola básica. Todas as proposições citadas podem suscitar diferentes modos de operar oficinas dentro do espaço de salas de aula.

De acordo com Ramos (2017) a proposta de figurações coaduna-se com a emergência de uma ciência feminista que se propõe a uma política de articulação que coloca em relação diferentes imagens que podem ser confusas e não-gramaticais. No ensino de psicologia ou ciências humanas e sociais na escola propomos a ideia de figurações nas oficinas com o objetivo de discutir temas relacionados aos marcadores sociais da diferença recorrendo o mínimo possível a política representacional do objeto, propondo para os estudantes uma reflexão a partir da imersão em determinado contexto por nós figurado. A produção de figurações pode ter como efeito a produção de novos corpos, estéticas, sexualidades e etnias que são incorporadas nas narrativas já existentes (RAMOS, 2017).

Destarte, em consonância com o método da pesquisa cartográfica, compreendemos a figuração como pressuposto teórico-metodológico potente para a produção de uma atenção coletiva e conjunta na aprendizagem de psicologia no ensino médio. Aliançar a estratégia de fazer pesquisa-intervenção utilizando o método da cartografia através de uma oficina que figure um futuro distópico denota um modo de fazer ciência e pesquisa que visa romper com cânones já institucionalizados da ciência objetivista e neutra que polariza sujeito e objeto de estudo em uma trama em que o “eles’ imaginado constitui uma espécie de conspiração invisível de cientistas e filósofos masculinistas, dotados de bolsas de pesquisas e de laboratórios; o ‘nós’ imaginado são os outros corporificados” (HARAWAY, 1995, p. 7).

Neste sentido, fazemos a opção metodológica da pesquisa-intervenção na perspectiva de aliançarmos novos modos de pensar-fazer pesquisas na escola básica que rompam com os cânones científicos já consolidados na universidade e que invadam as escolas a fim de requerer dados para suas pesquisas científicas

“neutras” e “imparciais”. Concordamos com Donna Haraway que no texto “*Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial*” (1995) critica os saberes que privilegiam uma pretensa neutralidade e ciência generalista:

Eles e seus patronos têm interesse em jogar areia em nossos olhos. Eles contam fábulas sobre a objetividade e o método científico para estudantes nos primeiros anos de iniciação, mas nenhum praticante das altas artes científicas jamais seria apanhado pondo em prática as versões dos manuais (HARAWAY, 1995, p. 9).

A oficina *Indústria do Gênero*, proposta no formato de figuração corporificada para a presente dissertação, será discutida como estratégia de aprendizagem de psicologia em cursos de educação básica²⁶ e teve como propósito elaborar narrativas imersivas visando deslocar afetos relativos aos modos hegemônicos de entendimento sobre questões relativas aos marcadores sociais da diferença - gênero, raça/etnia, classe social e inclusão através de acoplamentos tecnológicos.

5 OFICINANDO NA ESCOLA BÁSICA

5.1 A OFICINA INDÚSTRIA DO GÊNERO

A oficina foi criada com base na proposta epistemológica de Donna Haraway que aciona a produção de narrativas *SFs* - *string figures*, *science fiction*, *speculative feminism*, *speculative fabulation*. As *SFs*, em tradução livre, significam *figuras estranhas*, *ficção científica*, *feminismo especulativo* e *fabulação especulativa* e tratam de modos alternativos de narrar possibilidades de mundos diversos ao modo hegemônico de se viver e conceber o mundo. Segundo Chiodi (2017) a utilização de figurações possibilita que o brincar e contar histórias passem por todos os múltiplos sentidos que as *SFs* possuem:

String Figures são uma forma de representar o rico conceito de SF, que joga com as iniciais de vários termos em encontro. SF é fato científico (*science*

²⁶ Optamos por utilizar o termo “psicologia na educação básica” a fim de dirimir algumas confusões a respeito da ausência da psicologia como disciplina nos currículos do ensino médio regular. Pensar a psicologia na educação básica de um modo geral nos abre possibilidade de articular e pensar os vários espaços que essa disciplina pode ocupar na educação básica que vão, desde o ensino fundamental, ensino médio regular, até a educação profissional técnica de nível médio. No caso desta pesquisa, optamos por realizar as oficinas com estudantes do curso técnico em administração subsequente ao ensino médio. Porém, vale ressaltar, a escola locus da pesquisa também oferta a psicologia como componente curricular nos cursos de magistério e técnico em administração integrado ao ensino médio.

fact), fabulação especulativa (*speculative fabulation*), ficção científica (*science fiction*), feminismo especulativo (*speculative feminism*).

Nossa aposta é a de que, em se tratando de ensinar e aprender na sala de aula, a proposta das narrativas imersivas possam ser potentes formas de se desestabilizar os modos homogêneos de se aprender e ensinar consolidados pela lógica da reconhecimento, qual seja voltado para relação díspar professor-aluno, professor-conteúdo, aluno-conteúdo. Embora a narrativa ficcional apresentada nesta dissertação tenha sido produzida e pensada para contextos de intervenção mais gerais - escolas, universidades, organizações, centros comunitários e outros -, acreditamos que sua aplicação em escolas da educação básica contribua para processos de formação e subjetivação de jovens e adultos no que concerne a temas relativos às questões de gênero e sexualidade. Também apostamos na discussão e problematização dos marcadores sociais de raça, classe, gênero e sexualidade a fim de tensionar a questão das minorias sociais no campo do ensino de psicologia. Vale destacar que, embora no projeto original a oficina *Indústria do Gênero* tenha sido pensada para trabalhar questões de gênero, na experiência de aplicação de algumas das oficinas, percebemos que os temas sobre raça e classe social emergiram como questões tanto para os personagens, como para os participantes.

A fabulação criada contava a história de um futuro distópico, entre os anos de 2020 e 2030, em que a *Indústria do Gênero* criou alimentos com doses de hormônios e medicamentos psicotrópicos direcionados ao público infantil e jovem. Estes alimentos são direcionados e diferenciados quanto ao sexo e gênero do público-alvo. As meninas são motivadas a consumir e ingerir o *Cereal Zen-Banana*, que contém doses baixas de estrogênio, progesterona, risperidona e sertralina. Os meninos ingerem o *LactoBoys*, iogurte que inclui doses de somatotropina, metilfenidato e leucina. Essa indústria tem influência em instituições escolares, sendo consumida dentro e fora do ambiente escolar, constituindo-se como parte importante dos processos de subjetivação no período.

A infertilidade havia sido um problema para as gerações anteriores, o que justificou o uso da progesterona desde a infância, a fim de corrigir o problema de saúde pública. O estrogênio estava justificado por ser o hormônio responsável por “acentuar a feminilidade natural”, também agindo sobre o crescimento das células, aumentando o tamanho das mamas, quadris, coxas, dando um formato ovóide a essa região. Uma de suas justificativas era aumentar a autoestima das meninas,

assim como prevenir situações de bullying na infância e adolescência. A risperidona era usada para controlar os transtornos do comportamento tais como agressão verbal e física, desconfiança doentia e agitação, entendidos como típicos do comportamento feminino e considerados como um transtorno, na medida em que impedem as mulheres de serem levadas a sério em alguns momentos. Em doses baixas "se acreditava" que seria uma prevenção para "condutas inadequadas", transtornos mentais e problemas escolares.

Os estudantes convidados para realizar as oficinas foram apresentados a narrativa através de um vídeo²⁷ de aproximadamente 8 minutos de duração, três cartazes (Figura 1) de publicidade da *Indústria do Gênero* e três amostras fictícias que representaram os alimentos.

Figura 1 - Cartazes de divulgação da Oficina *Indústria do Gênero*.



Fonte: Cartaz de caráter ilustrativo produzido pela equipe de pesquisadores.

A narrativa em vídeo conta a história de seis personagens: Ana, Alex, Flor, Liz, Beatriz e Daniel. Cada um destes personagens apresenta características relacionadas a questões de classe social, raça, gênero e sexualidade. O quadro abaixo retrata algumas características (nome do personagem, idade e história de vida) dos personagens que foram apresentadas aos alunos participantes da oficina.

Tabela 1 - Personagens da Indústria do Gênero

| Personagem | Idade | História do Personagem |
|------------|-------|------------------------|
| | | |

²⁷ Vídeo de abertura da Oficina Indústria do Gênero. Para assistir ao vídeo apresentado aos alunos na oficina esse o link: <https://drive.google.com/file/d/1HEmZe1tqSjxJe4Awh3e2ihubqYh7Axl/view?usp=sharing>

| | | |
|---------|---------|---|
| Alex | 23 anos | Estudante de direito em uma universidade privada. Sua família é de classe média alta. Quando pequeno, gostava de ingerir o máximo que podia de Lactoboy's. Os pais achavam que se ele ingerisse bastante do psicotrópico aumentaria as chances dele virar hetero, por isso compravam bastante. Alex é homossexual e acha engraçado os pais terem dado Lactoboy's a vida toda para ele achando que ele seria hetero. Mas Alex acha bom ter ingerido o produto, pois ganhou muita massa muscular, deixou sua voz mais grossa e o ajudou a ser versátil nas relações amorosas/sexuais com outros homens. Inclusive, afirma que seu tem sucesso nos aplicativos por causa do seu corpo. |
| Flor | 22 anos | Massoterapeuta de 22 anos foi garota propaganda dos iogurtes da <i>Indústria do Gênero</i> , porém sempre vomitou ao ingerir um produto de gênero. Pode ser para meninos ou meninas, não interessa. Eles não passam no seu estômago. Na pré-adolescência passou maus momentos. Era a estranha que levava lanches diferentes no recreio, enquanto todos se deliciavam com suas bananinhas, Flor não podia botar um pingão na boca, se não passava mais vergonha ainda. E depois, na adolescência, era a única que tinha pelos por todo o corpo, os meninos a achavam feia, porque não tinha muito peito nem bunda, era toda peluda e meio irritada (tinha um corpo meio andrógino). No verão, quando a sensação térmica era de 46 graus, tinha que ir pra escola de calça, porque mesmo que se depilasse, os pelos começavam a crescer, o que gerava incômodo. |
| Liz | 21 anos | Mulher branca, 21 anos, lésbica e estudante do curso de psicologia. Sempre tomou com frequência os alimentos para meninas: o Bananinha, o Cerejinha e também o Cacauzinho azul turquesa, que tinha o canudinho de morango comestível. Seu interesse não era nos hormônios femininos, mas, sim, na sertralina e na risperidona em doses baixas. Naquela época estava descobrindo sua sexualidade e não sabia como lidar. Só queria que sua libido diminuísse, mas descobriu que os antidepressivos tinham esse efeito colateral de diminuir seu desejo sexual por outras meninas. Era uma forma de me anestésiar. |
| Beatriz | 22 anos | Mulher negra, 22 anos de idade, estudante de jornalismo e sempre foi incentivada pelo pai a tomar os iogurtes para meninos e para meninas. Era filha única e seu pai sempre disse para ela que queria "fosse alguém na vida". Dizia que precisava estabilizar os transtornos típicos do feminino, mas também incrementar seu rendimento escolar, ser assertiva, ter iniciativa e segurança. Ele dizia que Beatriz precisava ser melhor que a média para sobressair em um mundo de brancos. |
| Daniel | 23 anos | Homem branco, 23 anos de idade e estudante de administração. Vou ser bem sincero com vocês. Acho que o pessoal demoniza muito os alimentos da Indústria do Gênero. Daniel acha que as pessoas ficaram mais equilibradas depois de utilizar os alimentos da indústria. As meninas começaram a |

| | | |
|-----|---------|---|
| | | sofrer menos com as variações de humor e puderam ter um melhor planejamento familiar e de carreira, com a diminuição dos índices de gravidez na infância e adolescência e aumento da fertilidade na vida adulta. Além disso, elas ficaram mais seguras com a sua aparência física desde cedo. É um sofrimento que os avanços das indústrias farmacológica, estética e alimentícia juntas puderam eliminar das nossas vidas. O metilfenidato em doses baixas de LactoBoys me ajudou a passar direto em todas as matérias e entrar pra faculdade. |
| Ana | 21 anos | Mulher branca, de classe média baixa, 21 anos, trabalha num petshop. Sua história com os alimentos de gênero foi e continua sendo um pesadelo. Começou a consumir com nove anos os iogurtinhos Bananinha e Cerejinha. Era muito pobre, mas seu padrasto resolveu comprar um dia. No início se animou, porque aquilo faria ela se sentir incluída, até mesmo em conversas com as meninas da mesma idade. Foi abusada pelo padrasto na adolescência e isso acontecia todos os dias, pois ele trabalhava de casa, como marceneiro. Um dia ele disse a ela que não poderia parar de tomar os iogurtinhos, pois se não engravidaria e ele iria embora. Eu já tinha lido na embalagem que tinha efeito contraceptivo. Então ele parou de me trazer os Bananinhas. E eu tinha que dar um jeito para conseguir dinheiro e comprar, o que não era fácil. Cheguei a roubar dele um dia e da minha mãe no outro. |

Fonte: criado pela equipe de pesquisadores.

Após serem apresentadas as histórias dos personagens, os estudantes foram adicionados a um grupo de *WhatsApp* criado pelos pesquisadores e convidados para conversar e interagir com os seis personagens²⁸. Após a conversa no grupo de *WhatsApp*, os estudantes foram convidados a compartilhar e afetações frente a conversa com personagens. Neste momento da pesquisa-intervenção, procurou-se compreender mais especificamente de que forma as narrativas imersivas propostas através das histórias e conversas com cada um dos personagens impactaram e contribuíram para experiências de *breakdown*²⁹ entre os estudantes da turma. A

²⁸ Os personagens foram criados e figurados pelos pesquisadores participantes do grupo de pesquisa Oficinando em Rede – Núcleo de Pesquisa em Ecologias Cognitivas (NUCOGS/Oficinando em Rede - UFRGS). Cabe salientar que, conforme as narrativas foram sendo figuradas com os estudantes, alguns personagens foram sendo modificados ou até propostos pelos oficinairos. Essa aposta em uma narrativa imersiva que afeta os participantes da oficina faz parte do processo de pesquisa como política cognitiva construtivista, uma vez que não existe uma etapa exclusiva de coleta de dados na pesquisa de campo em cartografia; mas antes um processo de produção de dados que perfaz todo o as etapas da pesquisa, da escrita a análise dos dados (KASTRUP, 2009). A autora ainda propõe que seria necessário o pesquisador cartógrafo socializar o material de pesquisa junto aos interessados/participantes da pesquisa, pois existe uma “contribuição dos participantes da pesquisa na produção coletiva de conhecimento” (p. 48).

²⁹ Este conceito será discutido de forma mais aprofundada nas páginas que seguem.

discussão sobre as afetações durante a primeira parte da oficina teve duração de 25 minutos e contou com a participação de um membro do grupo de pesquisa. A partir do debate entre os estudantes participantes da oficina e os personagens e, a posteriori, com os pesquisadores ou o professor de psicologia, esperou-se que as oficinas produzam afetações e inquietações relativas aos padrões normativos e hegemônicos referentes a questões relativas a gênero, raça/etnia, classe social e inclusão.

A presente pesquisa segue as normativas legais quanto a pesquisas com seres humanos (Resolução nº 510, 2016). Nesse sentido, todos os participantes da pesquisa-intervenção receberam e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Anexo A) explicitando os objetivos e esclarecimentos quanto aos propósitos da pesquisa. Frente a anuência de todos os participantes, através de assinatura do termo, deu-se prosseguimento às oficinas.

5.2 O CONTEXTO DA PESQUISA-INTERVENÇÃO

A pesquisa-intervenção ora apresentada foi realizada no âmbito de uma escola pública da rede estadual de ensino do Estado do Rio Grande do Sul, Brasil, vinculada a 27ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), como são denominadas as instâncias derivadas da Secretaria de Educação (SEDUC/RS) responsáveis pela coordenação e gestão das escolas vinculadas a rede pública estadual por região. A 27ª CRE é responsável pelas escolas da região metropolitana de Porto Alegre (Canoas, Esteio e Sapucaia do Sul). A escola específica na qual foram feitas as oficinas e intervenção fica localizada em um bairro central do município de Porto Alegre/RS e oferece as modalidades de ensino médio, educação profissional técnica e curso normal de formação de professores. A educação profissional técnica é ofertada na escola na forma subsequente e integrada ao ensino médio.

5.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA-INTERVENÇÃO

Participaram do estudo 16 estudantes de uma turma do curso de Educação Profissional subsequente ao ensino médio. Os/as alunos/as tinham em média entre 18 e 52 anos em sua maioria, trabalhavam durante o dia e faziam o curso técnico no turno da noite para complementar os estudos a fim de aumentar as possibilidades

de promoção no trabalho que já atuavam e conseguir uma melhor colocação no mercado de trabalho.

A maioria dos/as alunos/as desta turma já haviam estudado na escola no ensino médio, o que podia se comprovar pelo nível de familiaridade e afeto que os/as estudantes demonstravam entre si. Os/as alunos/as estavam no último semestre do curso e cursavam a disciplina de *Psicologia das Organizações e do Trabalho*, por mim ministrada na escola desde agosto do ano de 2016 no curso técnico. A turma se mostrou empolgada e engajada na proposta de realizar uma oficina no âmbito de uma disciplina do curso técnico. Ao realizar o convite para a turma, dois alunos comentaram que fazia sentido ter algumas aulas diferentes, pois sentiam que as aulas do técnico eram muito parecidas e, embora não tenham utilizado a expressão "protocolo", os alunos pareceram compreender que muitos professores cumprem um roteiro pronto nas aulas, o que, na concepção deles, dificulta seu engajamento e entrega às aulas.

A seguir apresentaremos os efeitos produzidos pela oficina e a discussão da dissertação, no capítulo intitulado "*Oficinando psicologia na educação básica*", que foi realizada com uma turma de formandos de um curso de educação profissional subsequente ao ensino médio em Administração, no âmbito da disciplina *Psicologia das Organizações e do Trabalho*.

6 OFICINANDO PSICOLOGIA NA ESCOLA: DISCUSSÃO-PROPOSIÇÃO

Discutiremos aqui a experiência da oficina *Indústria do Gênero*, realizada junto a uma turma do curso técnico subsequente em administração de uma escola da rede pública estadual de ensino, localizada no município de Sapucaia do Sul, RS. A escola fica em um bairro de classe média e atende alunos de todas as regiões da região metropolitana de Porto Alegre/RS, possuindo em torno de 1.500 alunos distribuídos em três turnos de funcionamento. Quanto a oferta das modalidades de ensino, conta com cursos de: ensino médio, ensino médio integrado ao curso técnico em administração, curso normal de nível médio e curso técnico em administração e contabilidade subsequente ao ensino médio. E, como em uma pesquisa-intervenção, os "dados/resultados" do estudo não estão separados de suas repercussões nos participantes e pesquisadores, pois sujeito e objeto co-emergem do processo de pesquisa, denominamos este capítulo de discussão-proposição, pois

compreendemos que em pesquisa-intervenção os dados ou resultados são produzidos de forma colaborativa entre os envolvidos no processo da pesquisa.

De antemão, fazemos a observação de que esta oficina foi realizada a partir de nosso lugar como professor de psicologia no ensino médio técnico. Assim, a proposta de uma oficina como forma de experimentação e produção de si no ensino de psicologia é o principal ponto de partida que move a pesquisa-intervenção. Quando conhecemos o projeto “*Oficinando em Rede: Figurações Corporificadas*” e, chegando para participar como observadores de algumas oficinas, pensamos: “ora, se tratando de uma oficina derivada de um projeto de pesquisa, precisamos estar atentos aos ‘sujeitos da pesquisa’ e na ‘coleta de dados’, ‘atenção aos participantes’, ‘ao que eles dizem’, pensávamos. Questões como neutralidade, pouco contato com os participantes para não “contaminá-los” foram as primeiras coisas que nos vinham à cabeça. Porém, logo que tivemos contato com as primeiras oficinas da *Indústria do Gênero* - no contexto da Educação Superior -, observamos que as regras do jogo eram diferentes nesse modo de fazer pesquisa. Por exemplo, notamos que os pesquisadores estavam sempre imersos e ativos no campo da pesquisa junto aos participantes, que trocavam ideias até mesmo com os pesquisadores da universidade. Isso nos chamou atenção, tendo em vista que nossa experiência com pesquisa até então vinha de uma lógica - positivista de ciência -, em que a coleta de dados era feita através de um processo muito preciso e delimitado, até mesmo em pesquisas de abordagem qualitativa, em que o pesquisador observava (controlando as possíveis variáveis que pudessem interferir na coleta dos dados ou nos participantes do estudo) e o sujeito de pesquisa traz as informações necessárias ao estudo.

A participação ativa dos estudantes na oficina também nos chamou atenção. Os grupos de oficinas da *Indústria do Gênero* com o Ensino Superior que tivemos contato antes da oficina junto aos estudantes da disciplina de psicologia na educação básica caminhava mais na construção de conhecimento e na possibilidade de se pensar questões relacionadas à gênero, sexualidade, classe e raça - temas recorrentes nas falas dos estudantes da Educação Superior que participaram das oficinas -, do que em trazer informações prontas para os estudantes. Geralmente, é comum em pesquisas com grupos - grupos focais, por exemplo -, que o pesquisador traga um tema como gerador de uma discussão entre os participantes. Embora a oficina proposta também traga um tema gerador, por sua possibilidade de

intervenção, há a possibilidade de os participantes proporem junto ao pesquisador outro tema que emergja da discussão. Em nossa participação nas primeiras oficinas, foi possível identificar que a conversa com alguns dos personagens causava desconforto, irritação, risos, problematizações, discussões sobre diversas questões (uma das participantes se debatia em frente do teclado do *WhatsApp* frente às respostas dos personagens, gerando até alguns risos entre os colegas).

O fechamento das oficinas, com um debate coletivo entre os participantes e os pesquisadores nos fez pensar sobre a potência formadora e educativa de oficinas que se colocam com o propósito de problematizar questões relativas às experiências sociais de jovens estudantes e trabalhadores. Muitos dos participantes das oficinas na universidade, em alguns momentos, remetiam às suas próprias narrativas pessoais (experiências para se contrapor aos personagens da figuração), o que nos fez pensar sobre a possibilidade de as oficinas oportunizarem modos de ensinar e aprender que tangenciam as experiências subjetivas dos estudantes. A partir de nossas primeiras experiências com a oficina *Indústria do Gênero* junto a estudantes universitários surgiu a oportunidade de pensarmos o uso de oficinas junto à disciplina de psicologia na educação básica.

No dia da oficina com a turma de psicologia do ensino técnico, recebemos uma pesquisadora do NUCOGs para nos ajudar na condução das atividades. Ao chegar na sala, deparo-me com pouco mais de seis alunos. De início, eles parecem um pouco intimidados com a presença de alguém diferente na sala. A turma tinha em torno de 23 alunos, espero mais um pouco para a chegada dos demais. No total, 16 alunos chegaram e foi a eles que apresentamos a pesquisadora convidada e demos início a oficina. A ideia da oficina já havia sido apresentada para os estudantes há, pelo menos, duas semanas antes de sua realização. Os estudantes foram divididos em 4 grupos com 4 integrantes cada e, pelo menos um integrante de cada grupo, foi adicionado ao grupo de *WhatsApp* HighTech³⁰.

Após, foi apresentado um vídeo³¹ que explicava a temática da oficina, bem como apresentava os personagens para os estudantes. Imediatamente após o vídeo,

³⁰ Grupo de *WhatsApp* criado pelos pesquisadores do Núcleo de Ecologias e Políticas Cognitivas (NUCOGS) no âmbito do projeto de pesquisa: *Oficinando em Rede: Figurações Corporificadas*, para que participantes da oficina e personagens possam interagir.

³¹ Sugerimos que assistam ao vídeo de apresentação e contextualização *Indústria do Gênero* e dos personagens que compõem a distopia (link: <https://drive.google.com/drive/folders/1ArF4leUAunKmLIchmq3tVOWlbXdzvZk>). Esse mesmo vídeo foi apresentado aos alunos/as que integraram a oficina na aula de psicologia.

os personagens começam a se apresentar no grupo de *WhatsApp*, e os estudantes já iniciam sua interação com eles. A apresentação dos personagens seguiu um padrão a fim de dar continuidade a apresentação feita no vídeo, conforme demonstrado na tabela 2:

Tabela 2: Apresentação dos personagens da oficina *Indústria do Gênero*

| |
|---|
| <p>*Daniel: Oi pessoal, meu nome é Daniel, sou um cara bem normal. Não sei muito o que falar de mim... Mas estou bem feliz de poder dar meu testemunho: fui muito feliz com esses alimentos! Me fizeram homem!</p> <p>Liz: Oi gente, tudo bem? Bem, vou me apresentar também então... Eu sou a Liz, tenho 21 anos, estudo psicologia e sou lésbica. Eu tomava direto os alimentos pra meninas.</p> <p>Alex: Oi galera, sou o Alex, tenho 21 anos, sou gay e estudo direito. Tomo Lactoboys desde a adolescência a fim de acentuar algumas características físicas!</p> <p>Flor: Oi gente, então.. nem todo mundo se beneficiou dessas comidinhas.. sou a Flor, sou massoterapeuta e, apesar do meu nome estar em várias propagandas desses iogurtinhos, eu vomito assim que como um produto de gênero. Pode ser pra meninos ou meninas, não interessa. Eles não passam do meu estômago...</p> <p>Ana: Olá 😊</p> <p>Me chamo Ana, tenho 22 anos. É minha primeira vez neste chat. Não tenho vergonha em dizer, mas sou uma das tantas *addic* do programa.</p> <p>Beatriz: Olá! Me chamo Beatriz, sou negra, tenho 22 anos e sempre achei que os iogurtinhos eram coisa de branco. Na verdade, só fui ter contato com esses produtos aos 14 anos, quando consegui uma bolsa em uma escola da rede High-tech.</p> |
|---|

* Optamos por deixar em fontes diferentes as conversas dos estudantes com os personagens pelo grupo *WhatsApp* High Tech e os diálogos com os pesquisadores na sala de aula a fim de diferenciarmos as intervenções da pesquisa.

Estudantes: Oii Flor, que diferenças tu percebe em ti e nas pessoas que consomem?

Fonte: retirada de conversa do grupo de *WhatsApp High Tech*.

É importante reforçar algumas características dos personagens em sua apresentação que apontam para questões relativas aos mercados sociais e a processos de subjetivação, temas propostos para o ensino e aprendizagem de psicologia nesta dissertação. Daniel se caracteriza como “*um cara bem normal*” e que a ingestão dos iogurtes o “*fizeram um homem!*” Liz é lésbica e estudante de psicologia. Aléx se auto declara gay e assume que ingere o Lacto Boys desde a adolescência a fim de “*acentuar algumas características físicas*”; Flor é reticente quanto a uso dos iogurtinhos, pois passa mal sempre que os consome; e Beatriz é uma mulher negra que assume achar que os alimentos da indústria eram *coisa de branco* e que só passou a ingeri-los quando conseguiu uma bolsa de estudos numa escola da rede *High Tech*. Sem a intenção de psicologizar ou sustentar uma lógica representacional na apresentação dos personagens, foi importante apresentá-los com algumas características mínimas a fim de disparar algumas questões relativas a questões de sexualidade, raça e gênero. A partir desta breve apresentação, como será possível verificar nas intervenções com os estudantes, outras questões emergem na discussão como o marcador classe social e a problematização em torno dos padrões sociais de normalidade e anormalidade.

Retomando a pesquisa-intervenção através do dispositivo da oficina, percebemos que, em alguns grupos, apenas o estudante que estava com o celular na mão interagiu com os personagens. Em outros, todos interagiram, e o celular circulava de mão em mão. A interação com os personagens da *Indústria do Gênero* teve duração média de 25 minutos a fim de termos espaço para a discussão com os alunos/as.

Dentre as questões que foram sendo conduzidas pelo grupo, em geral, destacamos a presença da discussão sobre o gênero e produção do feminino - proposta inicial da oficina. Em um dos grupos, observamos inquietações com relação a quem poderia ser um possível consumidor potencial dos alimentos com psicotrópicos naquela sociedade, e quem não o poderia, apontando para questões de classe social. Na discussão do grupo identificamos o seguinte argumento a uma

questão colocada por um dos grupos aos personagens quando interagem, no grupo High Tech:

E quem não tem dinheiro pra comprar, como tu te relaciona com essas pessoas? (Estudantes, Grupo WhatsApp)

Mesmo tomando um ano os pais a aconselharam a ficar ali porque iam transferir ela e disseram para ficar ali justamente por causa da transição de subir de nível social, entendeu? E esse tipo de coisa é que nem alguém ganhar na loteria e não poder usar o dinheiro junto com os ricos (Estudante A, Técnico).

Nos chamou atenção alguns dos questionamentos que foram feitos pelos grupos de estudantes frente às defesas dos iogurtes com psicotrópicos feitas pelos personagens no grupo de *WhatsApp*. Esses questionamentos se endereçaram sobretudo para os personagens que apresentavam questões relativas à sexualidade, raça e classe social - Flor, Daniel e Beatriz. Esses tensionamentos feitos aos personagens foram importantes para a discussão que se seguiu após a conversa com os personagens, pois os estudantes passaram a questionar algumas das afirmações e defesas feitas pelos personagens:

*@Daniel o que seria ser um cara normal e o que representa ser homem pra ti?
Guris, @alex e @Daniel vocês sentem que obtém a segurança prometida pelo produto? que segurança é essa?
Tu acha que hoje em dia as pessoas já superaram a não aceitação da tua sexualidade?
Tu acha que as pocs não tomaram o lactoboy? Tu pode explicar o que é o ciclo primitivo? E porque menstruar era um problema?
@Flor e @Beatriz vocês se sentem deslocadas socialmente?
Como vocês expressam sexualidade?
(Estudantes, Grupo WhatsApp)*

A partir dos questionamentos feitos pelos estudantes, também identificamos possibilidades de discussão em torno de temas que vêm sendo debatidos no âmbito da psicologia e que podem produzir deslocamentos de afetos relativos aos padrões de normalidade institucionalizados e até estruturais da sociedade, que mobilizam e produzem subjetividades sexualizadas, generificadas, racializadas, capacitistas, dentre outros. É importante reportar que os/as estudantes tiveram autonomia para conversar com os personagens da *Indústria do Gênero* pelo grupo de *WhatsApp*, sem intervenções dos mediadores da oficina durante a interação.

Nos chamou atenção duas questões levantadas pelos alunos/as neste primeiro momento de interação: a discussão sobre a relação entre o uso de psicotrópicos e a classe social e os questionamentos endereçados aos personagens. Como nos ensina bell hooks, no ensaio “*Confrontação da classe social na sala de aula*”, há um silenciamento das diferenças de classe nas salas de aula. Não raro, estudantes oriundos das classes populares e trabalhadoras não se veem representados nos temas, discussões e práticas desenvolvidas por seus professores em salas de aula. Segundo hooks (2017), a classe social não pode ser definida apenas por seus aspectos materiais, mas também pela forma que molda valores, atitudes, relações sociais e, conseqüentemente, o modo como o conhecimento é compartilhado e distribuído. Em outras palavras, a autora defende que nossas práticas pedagógicas são regidas por um sistema que recompensa a obediência e a autoridade. A classe social também molda nossa subjetividade dentro e fora das salas de aula.

Por isto, o fato dos alunos problematizar a questão da classe social junto a uma oficina que propõe a imersão narrativa como modo de conduzir a aprendizagem de questões relativas aos marcadores sociais nos leva a pensar sobre as possibilidades do ensino de psicologia na educação básica produzir tensionamentos sobre a produção de subjetividades a partir de outros vieses epistemológicos e metodológicos de ensino que privilegiem sobretudo as experiências de conhecimento das classes populares e trabalhadoras. Para isso, contudo, é preciso que olhemos e problematizemos a própria psicologia que se intenta nas escolas básicas. Grada Kilomba (2019), nos lembra que pessoas marginalizadas dificilmente encontram símbolos, imagens ou vocabulário para narrar suas próprias histórias ou para narrar seus traumas. bell hooks (2017) aponta que esta situação tende a se repetir nos ambientes de salas de aulas. Mas de que forma o ensino de psicologia

nas salas de aula da educação básica pode contribuir para mudanças significativas neste estado de coisas?

De acordo com Battistelli (2021) a psicologia pensada e praticada no Sul Global não deveria seguir narrando histórias de autores/as que experienciaram o mundo a partir de perspectivas hegemônicas e eurocêntricas pautadas por uma produção de conhecimento que não se posicionou criticamente ante uma série de violências. É necessário, adverte a autora, que se criem epistemologias em psicologia que dialoguem com as experiências e realidades da produção de subjetividades do próprio Sul Global. Nossa aposta enquanto professor-educador-psicólogo-cartógrafo é baseada numa ética-política de formação descolonizada, antirracista e antissexista na educação básica pública.

Porém, a concretização de um pensamento e prática ético-política de ensino de psicologia nas escolas passa pela revisão dos preceitos epistemológicos que norteiam o fazer e o aprender psicologia. Nesse sentido, defendemos uma psicologia que rompa com os pressupostos da branquitude escritas por gramáticas eurocentradas e brancocentradas, assumindo um compromisso ético de respeito e valorização de experiências pluriversais (BATTISTELLI, 2021). Segundo Machado (2021), um psicólogo/educador preocupado com uma educação progressista e como prática de liberdade deve perseguir em suas práticas e metodologias de ensino uma postura atenta a um ensino e aprendizagem que problematizam processos de subjetivação e não uma atitude conformadora e essencializada de corpos e mentes. Pensar práticas de ensino e aprendizagem de psicologia nas salas de aula envolve colocá-la como um conhecimento localizado a partir:

de uma política cognitiva inventiva na sala de aula. A proposta de metodologia de ensino de psicologia para o ensino médio aqui proposta prevê a não governamentalidade dos corpos a fim de ajustá-los às normas e padrões vigentes e, portanto, torná-los dóceis e obedientes à lógica de mercado. Pelo contrário, o lugar disperso e intermitente ocupado pela psicologia nas escolas básicas pode e deve ser o de conscientização, libertação e até mesmo contestação de subjetividades; e isso não poderá ocorrer sob a égide de um ensino tradicional, enciclopédico e transmissor de teorias (MACHADO, 2021, p. 12).

Como nos lembra Battistelli (2021), é preciso que lancemos mão, em nossas práticas enquanto psicólogas/os, de epistemologias e teorias concatenadas com as vivências e experiências de sujeitos que estão situados dentro de um contexto de experiências coloniais em seus corpos. As salas de aula da educação básica pública trazem como principal característica a diversidade de corpos que habitam seu

interior. Não raro, encontramos intervenções e práticas pedagógicas que não dialogam e, tampouco, representam nossos estudantes e, à psicologia, mesmo quando constante como componente curricular do currículo, ainda se espera um tipo de intervenção reguladora e tipificadora de comportamentos sujeitos às normas e padrões disciplinares. Destarte, de acordo com Battistelli (2021), é necessário que a crítica aos modos hegemônicos de pensar e praticar psicologia coloquem em questão a branquitude que circunda a formação de psicólogas/os. Essa questão passa por revisarmos os autores, teorias e epistemologias que orientam nossas práticas em contextos que são marcados por questões de classe social, raça, gênero, sexualidade, saúde, territórios, dentre outros.

Por esta razão é que a pesquisadora coloca como questão se autores/as brancos/as do Norte Global, considerados cânones da produção de conhecimento em psicologia, podem continuar servindo como base epistemológica unívoca para práticas de intervenção em psicologia. Não se trata aqui de desconsiderar ou anular a contribuição desses pensadores para a psicologia, mas problematizar a branquitude a fim de “instigar um exercício de desaprendizagem de um certo modo de pensar a Psicologia, para abertura deste campo para autoras/es que seguem subalternizados como Virgínia Bicudo, Martín-Baró, Neusa Santos, Lélia González e Abdias Nascimento” (BATTISTELLI, 2021, p. 168). Soma-se a esse rol de autores e epistemologias subalternizados no campo da psicologia e da educação bell hooks, Patrícia Hill Collins e Franz Fanon que, embora não sejam pensadores do Sul Global, trazem proposições para se pensar questões relativas a processos de subjetivação, educação, colonização e interseções entre sistemas de opressão que podem ser pensados a partir das experiências latino americanas.

Paulo Freire, em diálogo com estudantes universitários uruguaios, também nos traz importantes pistas sobre a importância da psicologia em práticas educativas mais localizadas e concatenadas com a realidade do Sul Global e, mais especificamente, da realidade brasileira. Primeiramente, esclarece que o manejo da própria compreensão sobre o que é a psicologia e seu propósito seja um importante instrumento para se pensar práticas educativas aliadas pelos saberes da psicologia. Um outro aspecto trazido pelo educador é não a compreender como um conhecimento mecanicista e nem a tomar psicologicamente a fim de reduzir a realidade humana à psicologia, visto que:

Na medida em que a psicologia tenta compreender os seres humanos em suas relações dialéticas, contraditórias com o mundo concreto; na medida em que, como psicólogo, eu me preocupo não somente com o ser humano em si, mas pela relação que esse ser humano estabelece com os outros em um determinado contexto que é ao mesmo tempo histórico, social e econômico; na medida em que procuro compreender as relações que se dão no concreto, eu tento descobrir o que está escondido que pode explicar as coisas aparentemente claras (FREIRE, 2017, p. 147).

A perspectiva de psicologia que o educador Paulo Freire defende no enxerto acima parte da ideia que defendemos nesta dissertação, pois compreendermos a psicologia não como um conhecimento neutro e isento de ideologias e práticas coloniais. Pelo contrário, é preciso que a psicologia assuma no campo das políticas pública, da clínica e da educação em específico, uma postura de saber localizado que necessita revisar seus pressupostos teórico-metodológicos a fim de dar conta de práticas concatenadas com as demandas e anseios de minorias sociais e grupos marginalizados que habitam o chão da escola. Na obra *“Pedagogia da Tolerância”*, Freire (2017) critica os sistemas educacionais da América Latina sobretudo pela ênfase na dicotomia entre teoria e prática. Na perspectiva do educar, este estado de coisas fica evidente no modo mecanicista de se compreender os processos de ensinar e aprender, sobretudo no que denominou de *educação bancária*, ideia a qual ensinar reduz-se a transferência de conteúdos e não a compreensão precisa dos mesmos. Assimilamos a hegemonia dominante tornando-nos imitadores e reprodutores de nossos opressores (hooks, 2019) em nossas concepções epistemológicas do que seja o ensinar e aprender e nas práticas pedagógicas que colocamos em ação na sala de aula.

De acordo com hooks (2019), por vivermos imersos em uma cultura de dominação cercada por instituições - e a educação é uma delas - que reforçam os valores, normas e crenças da supremacia branca, é de suma importância que a preocupação central de qualquer educador comprometido e engajado na luta contra políticas de dominação seja a educação como prática de liberdade. Na perspectiva supracitada, uma educação como prática de liberdade está fundamentada na consciência da realidade política da situação dos grupos oprimidos e no reconhecimento por parte do/a educador/a de que os sistemas de ensino estão estruturados a fim de se manterem a serviço da supremacia branca e de outras formas de opressão como sexismo, homofobia e divisão de classes.

A oficina *Indústria do Gênero* possibilitou uma experiência de ensino e aprendizagem corporificada, bem como emergiu como estratégia pedagógica

alternativa que permitiu que alunos de diferentes origens - étnica, raça, gênero, classe, sexualidade, geração -, possam partilhar suas diferentes perspectivas e criar um ambiente de comprometimento comunitário de aprendizagem:

A pedagogia crítica e a pedagogia feminista são dois paradigmas de ensino alternativos que realmente deram ênfase à questão de encontrar a própria voz. Esse enfoque se revelou fundamental exatamente por ser tão evidente que os privilégios de raça, sexo e classe dão mais poder a alguns alunos que a outros, concedendo mais “autoridade” a algumas vozes que a outras (hooks, 2017, p. 246).

Após o fechamento da discussão com os personagens, passamos a conduzir uma discussão com os estudantes a fim de conhecer as afetações produzidas durante a oficina. A discussão foi conduzida a partir dos seguintes disparadores: “quais os afetos suscitados pela oficina?”; “como as questões discutidas entre os grupos e personagens poderiam ser abordadas no curso técnico?”; e, a partir disso, “como a psicologia poderia ampliar suas contribuições no currículo do curso técnico?”

Os alunos identificaram a oficina como uma experiência nova que tiveram em sala de aula. Uma estudante pontuou que não se sentiria à vontade para ingerir os produtos da *Indústria do Gênero*. Na fala da aluna consta que:

“Eu acho que eles influenciam a gente a ser alguma coisa que a gente não é. No caso ali da guria, ela era lésbica e influenciava ela a gostar de meninos e como ela não toma mais, ela realmente sabe do que ela gosta e o que ela quer. E eu acho que o corpo da gente tem que seguir natural, não tu ser influenciado a ter mais quadril, mais peito” (Estudante A, Técnico).

Por sua vez, outra participante da oficina complementa relacionando o contexto do que se vive na figuração *Indústria do Gênero* com o que já acontece nos dias de hoje, haja vista que consumimos produtos que nos fazem seguir padrões de beleza estabelecidos:

Mas, sor, isso na verdade é uma crítica social para o que a gente está vivendo no agora também porque a gente está sempre tentando se encaixar em algum padrão. Claro que agora é que as pessoas estão se abrindo mais e tentando fugir disso, mas as coisas são assim, porque as mulheres têm que ser, parece padrão, os homens têm que ser fortes e másculos e héteros; e as mulheres hétero (Estudante B, Técnico).

A oficina de psicologia lidou com a participação ativa dos estudantes com a proposta apresentada. Portanto, ainda que houvesse uma intencionalidade com a aula proposta, ela se difere de uma aula baseada numa perspectiva de cognição representacional. Avessos à ideia de que a cognição representaria um sistema de tratamento de dados que recebe informações de um mundo dado e representado a priori, Varela e Maturana defendem, a partir de estudos advindos de pesquisas de mapeamento do sistema cerebral (KASTRUP, 2005; MARKUART; GAVILLON, 2019), que os seres vivos estão em constante processo de produção de si mesmos, engendrados por sua própria estrutura (KASTRUP, 1999). Por conseguinte, organismo e meio, sujeito e objeto ou professor e aluno são resultados ou efeitos de um mesmo processo que se dá em rede, constituindo-se e perturbando-se reciprocamente. Um produz e afeta o outro de forma recíproca e não pré-existem em relação a um e outro. Kastrup (1999) destaca que, embora seres vivos e ambiente sejam relativamente independentes um do outro, se afetam e produzem um ao outro de forma mútua.

Outro destaque e contribuição que a teoria da enação traz para se pensar/problematizar a aprendizagem é o conceito de perturbação. Conhecer/aprender é perturbar um sistema vivo através de afetação e colocação de problemas, possibilitando ao organismo se diferenciar de seu meio e não o representar. Outro destaque para compreensão da teoria da enação é que a experiência de aprendizagem ocorre através do que Francisco Varela denomina de *breakdown*. Kastrup (1999, p. 130) denomina de *breakdown* “uma espécie de quebra ou rachadura na continuidade cognitiva”. Na perspectiva da autora, é a quebra da continuidade cognitiva que assegura o fluir de sua conduta. O conceito de *breakdown*, inclusive, se mostra potente como justificativa para o argumento da inexistência de um mundo prévio ao sujeito:

O mundo perturba, mas não informa. O conceito de “perturbação” ou de “breakdown” responde pelo momento da invenção de problemas, que é uma rachadura, um abalo, uma bifurcação no fluxo recognitivo habitual (...). O si e o mundo são co-engendrados pela ação, de modo recíproco e indissociável (KASTRUP, 2005, p. 1275).

Dito isto, podemos deslocar nossa atenção para o que vem sendo denominado na perspectiva das ciências cognitivas de aprendizagem inventiva ou políticas cognitivas inventivas. Como mencionado acima, não se trata de negar a

existência da cognição e da repetição para o processo de ensino-aprendizagem, sobretudo no ambiente educacional formal, mas problematizar o lugar unívoco que as políticas cognitivas/representacionais têm tido na formação de professores/as e alunos/as e abrir possibilidades para outros modos de aprender e ensinar que possam produzir devires, decalques, perturbações e rupturas com lógicas e teorias clássicas em psicologia e educação. Em suma, nesta dissertação, defendemos uma perspectiva de ensinar e aprender que problematiza as políticas cognitivas que forjam subjetividades, sobretudo no âmbito de salas de aula em que a psicologia comparece como disciplina/componente curricular. A aprendizagem é colocada como questão por Kastrup (2005) na relação que estabelecemos entre cognição e subjetividade. Mais do que encarar a cognição a partir da defesa de teorias, a compreensão da cognição para pelo entendendo de que esta é encarnada em nossas ações.

Por esta razão que a noção de aprendizagem inventiva desloca a questão da formação da repetição para o cultivo de práticas que embaralhem a lógica linear do aprendizado (KASTRUP, 2005). Virgínia Kastrup (2005) destaca que o lugar da invenção na aprendizagem ocorre na ativação e preocupação com gestos e no exercício e treino contínuos, ou seja, o ensino inventivo ocorre através de uma ruptura com as lógicas que levam em consideração apenas a repetição, como mola propulsora de ativação da cognição - entendida como estrutura interna ao sujeito em sua aceção clássica -, mas isso não significa que a invenção acontece a qualquer momento, em qualquer lugar e de que qualquer forma. Deve haver, na perspectiva de uma política cognitiva inventiva, uma intencionalidade por parte de um educador comprometido com um ensino democrático e engajado. Sobre o cultivo e o aprendizado de uma cognição inventiva destacamos:

A cognição inventiva não é o mesmo que cognição espontânea. Embora a invenção não seja privilégio de grandes artistas ou cientistas, mas seja distribuída por todos e por cada um, ela depende de cultivo. A invenção não vai por si, mas envolve repetição. O aprendizado depende, de saída, da suspensão da atitude recognitiva. Começando por mobilizar uma intenção consciente, torna-se aos poucos intencionais (KASTRUP, 2005, p. 1279).

O marcador geracional entrou em tela na discussão dos estudantes, quando uma das alunas comentou sobre, atualmente, os jovens estarem mais flexíveis com relação à diferença; em contrapartida, alguns colegas discordaram apontando que existem muitos jovens intolerantes e pessoas mais velhas flexíveis e abertas às

novas formas de relação. Não houve um consenso da turma com relação a quem dos polos geracionais – jovens ou velhos – estariam mais flexíveis com relação a diferença.

Eu acho que cada vez vai ser mais cobrado né. As pessoas hoje em dia já estão aceitando melhor, quem não aceita ou ainda acha mal visto são os mais velhos. Para os mais velhos têm que ser tudo o padrão, casamento de homem e de mulher, não pode ter, meu Deus! Deus o livre ter o caso de dois homens casarem (Estudante C, Técnico).

Eu já acho o contrário, eu acho que agora na nossa geração as pessoas tão aceitando mais. Igual ela falou, são as pessoas mais velhas que não aceitam e as pessoas mais velhas vão morrendo e a nossa geração vai crescendo e cada vez as pessoas mais (Estudante A, Técnico).

Após a fala desta aluna, uma outra estudante ensaia uma contribuição, no que acaba sendo interpelada por conversas e murmúrios paralelos – a discussão e a discordância quanto ao aspecto geracional e a diferença continua ressoando na turma – sobretudo por parte de duas das alunas mais velhas da turma que fazem essa pequena discussão entre si. A turma, o professor e a pesquisadora que nos acompanhava silenciam reciprocamente, culminando no encerramento da discussão entre as duas alunas. Nossa suposição é a de que nosso silêncio intimidou as alunas. É interessante notar que em duas situações, quando a questão geracional fora levantada e quando o docente e pesquisadora convidada fazem uma intervenção³², gerou-se na turma uma certa dispersão temporária. Nestes dois momentos da aula, mas sobretudo no segundo, há uma pausa mais longa, pois os alunos passam a conversar mais em seus grupos, alguns se voltam para os pesquisadores concorrendo para contar suas experiências, outros se voltam para os colegas. Esta hora se caracteriza pelo momento que todo o professor teme em sua prática, a perda ou a dispersão do aluno. Esses momentos são muito comuns, sobretudo em nossas turmas de ensino médio, mas no técnico não é muito diferente. Mesmo frente a explicação de um conteúdo teórico, tentamos envolver as experiências, as *expertises*, as músicas, os palavreados e até as gírias dos alunos com os conceitos

³² A intervenção realizada foi um questionamento levantado para a turma sobre se eles percebiam em suas vidas e relações aproximações dos personagens da *Indústria do Gênero* com pessoas e situações de seu convívio.

ou teorias discutidos em aulas e, por vezes, nestes momentos, corremos o risco de “perdê-los” por alguns instantes, ou, às vezes, até o fim do período quando é preciso fazer o “famoso discurso do professor irritado que não consegue terminar de explicar”. Mesmo que estes momentos constituam para nós, professores e educadores, como pouco produtivos, pois o aluno “não está aprendendo o conteúdo do ENEM, do vestibular, do concurso” – e devemos recordar que isso constitui parte de uma política (re)cognitiva que forja a produção de nossas subjetividades de alunos e professores da educação infantil à pós-graduação – nos parece que, nestes instantes de “relapsos” e “conversas paralelas” os alunos parecem que voltam a respirar novamente – é como se, no instante em que o professor fala sobre algo que não é, a princípio, sobre o tema da aula, o aluno pudesse ser ele mesmo, sem restrições - solta uma piadinha, os colegas riem, discordam, concordam, aproveitam para pedir para ir ao banheiro, ir tomar água, os grupos do fundo da aula conversam outra coisa, mexem no celular, surge a oportunidade para perguntar se o professor já corrigiu as provas, os trabalhos, etc.

Não seria esta pausa do fluxo “natural” de uma aula em que, nós, professores, tememos “perder tempo” de aula e conteúdo o tempo perdido que pode levar a aprendizagens nunca imaginadas? Gilles Deleuze nos traz algumas pistas que podem nos ajudar a pensar essa questão:

Nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio dos signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos. Quem sabe como um estudante pode tornar-se repentinamente “bom em latim”, que signos (amorosos ou até mesmo inconfessáveis) lhe serviriam de aprendizado? Nunca aprendemos alguma coisa nos dicionários que nossos professores e nossos pais nos emprestam (DELEUZE, 2006/1996, P. 21).

Outro aspecto em relevo para nós é a discussão não solucionada entre a turma sobre qual dos polos geracionais é o mais tolerante com a diversidade. De uma aula tradicional de psicologia se esperaria uma intervenção do professor-psicólogo frente ao dilema. Uma explicação freudiana sobre os impulsos e o caráter inconsciente dos comportamentos (*in*)tolerantes de jovens e adultos, talvez? Mais uma vez, recorreremos a Gilles Deleuze para pensar que a aprendizagem não se dá pela concordância ou solução de um problema. Ao contrário, é o efeito violento do signo que força o pensamento (DELEUZE, 2006/1995). A “resposta”, neste caso, se

dá através do conflito, da violência que se comete ao não trazer uma verdade conceitual que explique aquilo que os alunos anseiam solucionar ou responder.

A cognição inventiva prescinde de prática, intencionalidade e exercício por parte daqueles que dela desejam extrair possibilidades de devires outros que não aqueles já institucionalizados no campo e nas práticas pedagógicas. Prescinde, também, de um outro olhar para a noção de cognição, para qual as teorias psicológicas cognitivistas clássicas no campo da formação de professores e psicólogos não dão conta, haja vista seu pressuposto filosófico-positivista-cientificista de cisão mente e corpo. Em um dos capítulos de revisão teórica, discutimos as contribuições do pensamento feminista negro de bell hooks (2017; 2019; 2020) a fim de orientarmos e localizarmos nossa defesa por um ensino de psicologia inventivo e engajado na educação básica, doravante localizado e descolonizado no modo de ensinar e aprender.

Propomos, neste capítulo, uma articulação entre as ciências cognitivas e o pensamento de bell hooks. Em nossa perspectiva, se a enação se propõe como teoria que reorienta o sentido dado pelas ciências cognitivistas a cognição - outrora cognitivos e representacionais -; o pensamento da teórica e ativista feminista bell hooks dá pistas para modos de ensinar e aprender sustentados por uma cognição engajada pautados por políticas antirracistas e decoloniais no dia a dia de sala de aula. A confrontação de marcadores sociais na prática pedagógica deve ser variável a ser considerada se pretendemos o exercício e cultivo de uma cognição ao mesmo tempo inventiva e engajada no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que a enação não separa a experiência do corpo e da produção de subjetividade. Inclusive, a concepção de que práticas concretas forjam determinadas subjetividades - inventivas, cognitivas, colonizadas, engajadas, emancipadas, críticas e outras - é um ponto que merece destaque na aproximação que aventamos entre políticas cognitivas e a pedagogia engajada. Segundo Kastrup (2005) só podemos compreender as formas que algumas cognições assumem através das práticas concretas que as forjam e, conforme as práticas, teremos diferentes subjetividades resultantes, doravante inventivas ou cognitivas:

As primeiras, que encarnam a política de invenção, exercitam a problematização, são afetadas pela novidade trazida pela experiência presente e tomam o conhecimento como invenção de si e do mundo. Ainda que as práticas cognitivas configurem regras, estas são tomadas como temporárias e passíveis de reinvenção. O segundo tipo de política, a de

reconhecimento, polariza-se em duas posições. A primeira evidencia uma atitude realista, que faz com que lidemos com o mundo como se ele preexistisse. A segunda é a atitude idealista e individualista. Agimos como se tivéssemos um eu, como se fôssemos o centro, a fonte e o piloto do processo de conhecimento (KASTRUP, 2005, p. 1281).

Em suma, a teoria cognitiva da enação propõe que a produção de conhecimento e aprendizagem que ocorrem a partir do encontro-experiência entre o ser vivo e o seu meio. Não existe uma pré-existência de um sobre o outro, mas uma coemergência de ambos a partir da relação/experimentação mediada por uma perturbação gerada da experiência de problematização. Diferente das teorias cognitivistas clássicas que colocam na resolução do problema a chave para compreensão do processo de aprender, a enação coloca na experiência de se manter com o problema como questão para a chegada no conhecimento. É no processo de experienciar um problema, e não na sua resolução, que se aprende.

Um outro aspecto que surge a partir dessa discussão provocada entre os alunos/as e que coloca o problema dispersão é a possibilidade de que discussões como esta abram condições de possibilidade para que educandos e educadores possam partilhar experiências e narrativas que estabeleçam o compromisso comunitário com a aprendizagem rompendo, assim, o pressuposto de que todos partilham as mesmas origens sociais e pontos de vista em uma sala de aula (hooks, 2017). Contudo, existem adversidades a serem enfrentadas, pois nem todos os educadores foram formados para tratar de questões relativas aos marcadores sociais em sala de aula. No caso anteposto, o marcador geracional/idade entrou em tela, possivelmente por ser uma turma heterogênea e ter uma aluna com mais de 50 anos em sala de aula. Todavia, outras questões interseccionais poderiam entrar em tela na discussão entre alunos/as de outras turmas e escolas.

A questão com relação ao preconceito e a discriminação por classe social voltou a ser referido pela turma na discussão com o grande grupo. Referindo a vivência de uma das personagens da oficina, um aluno fala o seguinte:

Eu acho também que conta sempre a questão da nossa sociedade hoje que tipo, hoje a gente só vive num contexto social aquilo que a gente consome e muito isso. Só vou para uma determinada festa com um tipo de roupa, usar determinadas marcas de produtos ou sair para determinados lugares ou veículos, veículo próprio. *Toda essa questão e acho que ali evidenciou muito isso e tanto a diferença de classe que*

já importava mais se tu comprasse, tu não conseguia chegar naquele nível, quando tu estava embaixo nem queriam que tu subisse porque sabiam que tu seria excluído e eu acho que isso é uma crítica muito forte, muito incabível uma sociedade que quem está embaixo não pode subir. Eu acho que se conformar com isso é complicado para mim, é desesperador, corta totalmente as esperanças das pessoas (Estudante D, Técnico).

O mesmo estudante segue relacionando a discriminação e o preconceito com relação à beleza. Ele traz o exemplo de como a mídia contribui para estabelecer noções do belo e do feio, porque *“até na novela e essas coisas assim e a gente olha a pessoa e se identifica e acha aquilo bonito, não consegue se envolver daquela maneira e a gente acaba passando por alguém e já tem um certo preconceito”*. É nesse ínterim que o participante da oficina encontra apoio, suas palavras ressoam sobre o restante do grupo em um outro momento de dispersão: *“É, o preconceito começa aí é? Às vezes uma pessoa feia é mais simpática e uma pessoa melhor que uma bem bonita e toda simpática ali, e não presta. E o que é bonito para um, não é para outro, não quer dizer nada...”*.

A oficina *Indústria do Gênero* se propôs a deslocar afetos relativos aos marcadores sociais da diferença (gênero, raça/etnia, classe social, sexualidade) a partir da noção de figurações de Donna Haraway (2018). Para além de (re)conhecer a existência da diferença, a oficina propõe a imersão, neste caso através de um dispositivo tecnológico, como um modo de experimentação. Nesse sentido, experimentar a existência de um futuro distópico no qual a existência de uma *Indústria do Gênero* regula a alimentação da população e, com isso, produz modos hegemônicos e totalizantes de ser, se constitui em uma forma de experimentação de si e de produção de subjetividade, daquilo que a oficina provoca.

Consideramos que alguns pontos aqui são importantes de serem problematizados. Defendemos uma postura de imersão, experimentação e afetação entre os estudantes e até mesmo do docente. Não se trata de apenas acrescer ao conteúdo programático de psicologia ou qualquer outro componente curricular conteúdos sobre raça, gênero, inclusão, preconceito, diversidade, dentre outros. Nesta questão relativa a tolerância com as diferenças/identidades essencializadas e psicologizadas damos destaque, pois ainda é comum que se espere de psicólogos que atuam no campo da educação intervenções do tipo clínico-médica que possam trazer respostas prontas a respeito dos problemas e dilemas escolares. Nossa

experiência docente em psicologia na escola básica nos confirma esta situação. Embora a discussão entre o grupo e os pesquisadores tenha levado ao questionamento sobre o preconceito e a discriminação por políticas de dominação, é interessante que uma das participantes da oficina reportou ser contra a política de dominação heterossexista e a favor das relações homoafetivas. Porém, através de uma narrativa de aparente tolerância à diferença do outro, aponta elementos que poderiam ser mais descortinados frente a questão da tolerância a minorias sociais:

Eu acho importante esclarecer isso aqui dentro, não ser só uma opinião dos meus pais, mas conhecer o que realmente são essas pessoas, conhecer realmente, sei lá, o homossexual, meu Deus, não é um bicho de sete cabeças, é uma pessoa que gosta do mesmo sexo e pronto, é isso (Estudante H, Técnico).

Não houve uma intervenção da turma e dos pesquisadores após a fala da participante, o que nos levou a um *breakdown* no processo de leitura e análise da oficina realizada junto a turma do técnico de nível médio. Muito embora a turma de um modo geral e a própria aluna/pesquisadores estivessem concordantes quanto à carga de representações sociais discriminatórias que existia na *Indústria do gênero*, nenhum dos participantes colocou como problema a fala da participante que afirma que os homossexuais “*são essas pessoas, conhecer realmente, sei lá, o homossexual, meu Deus, não é um bixo de sete cabeças*”, afirmando uma lógica colonial de aceitação de um outro que é diferente. Conforme Silva (2014), os discursos em prol do multiculturalismo no currículo, em geral, apoiam-se em uma ideia vaga de benevolência, tolerância e respeito para com a diferença e diversidade. E isso ocorre porque a posição social e pedagogicamente aceita e recomendada é justamente a de respeito e tolerância com a diversidade e diferença por serem consideradas naturalizadas, cristalizadas e essencializadas (SILVA, 2014). O autor defende que uma política pedagógica e curricular da identidade e da diferença tem a obrigação de ir além de declarações benevolentes de boa vontade e aceitação da diferença, pois é necessário que se explique como a diferença é ativamente produzida.

A questão do *breakdown* tornou-se latente aos pesquisadores ao analisar o enxerto da discente acima. Nesses termos, entendemos que a fala da estudante somada à ausência de uma intervenção/*breakdown* no momento da aula nos servem como pistas para compreender que uma aula que esteja pautada por uma política

inventiva de cognição não trará resultados imediatos. Embora seja uma política/postura que possa ser escolhida pelo docente engajado, é importante que educadores que optam por aulas que sejam guiadas por políticas/posturas inventivas e engajadas, estejam cientes das limitações e entraves que possam ocorrer em uma sala de aula. Como nos lembra Deleuze (2006, p. 21): “nunca aprendemos fazendo *como* alguém, mas fazendo *com* alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende. Em síntese, concluímos com este último enxerto em tela que os movimentos de análise e *breakdown* se mostram fortuitos em pesquisa-intervenção, pois viabilizam que possamos problematizar hábitos, formas de nomeação e afetos que circundam nossas práticas e pensamentos muitas vezes silenciados e que continuam movimentando e perpetuando lógicas coloniais (MARASCHIN, 2021).

O deslocamento de afetos produzido na oficina tem potencial de gerar nos alunos possibilidades de *breakdowns* que não se relacionam diretamente ao conteúdo ou tema da aula, mas sim com as suas vivências e experiências, com aquilo que eles vêem, ouvem e até fazem no seu cotidiano com relação aos marcadores sociais da diferença. Varela (2003) aponta que existem conjuntos de prontidão-para-ação disparadas no encontro que fazemos com diferentes micromundos (situações). Essas situações, na perspectiva do autor, colaboram para que formemos microidentidades. As microidentidades podem ser explicadas através de nossos hábitos, ou seja, ações e comportamentos habituais e rotineiros que assumimos frente a micromundos que estamos acostumados a habitar e conviver. Portanto, o hábito comporta situações (micromundos) que nos são familiares e que exigem comportamentos rotinizados pela cognição e pelo corpo. A escola e, mais especificamente as salas de aula, constituem micromundos formadores de microidentidades, ou seja, a forma como se estruturam as relações no âmbito das salas de aula constroem conjuntos de prontidão-para-ação em professores e alunos. Nossa prontidão-para-ação pode ser evidenciada na forma como todos nós encaramos uma sala de aula, seja na condição de alunos/as ou educadores/as. Já temos internalizado em nossa cognição e corpo uma disposição para assumir determinada microidentidade condizente com o micromundo que nosso corpo é compelido a habitar.

Contudo, a proposição de ensinar e aprender psicologia através da oficina de *Indústria do Gênero* abre possibilidades de desviar a aula do que já é previsto pelo hábito em uma sala de aula - leitura de textos, conteúdo ditado ou escrito no quadro,

explicação/explanação de conteúdo, retirada de dúvidas, realização de exercícios de fixação/memorização. Ora, não fazemos a defesa da retirada desse processo (hábito) da rotina de sala de aula e tampouco o demonizamos. Cientes da importância desse hábito para a constituição e formação de um saber-sobre o processo pedagógico de sala de aula, propomos que o ensino enativo possa fazer uma possibilidade de encontro com o ensino tradicional a fim de incorporar no processo de ensinar e aprender a experiência corporificada de estudantes e docentes como parte da aprendizagem de conteúdos. Ao invés de valorar na relação pedagógica e, sobretudo, na relação ensino e aprendizagem de dois pólos contrários e antagônicos (ensino tradicional x ensino enativo; política recognitiva x política inventiva; pedagogia tradicional x pedagogia engajada), propomos uma alternância e/ou integração destes e outros movimentos de ensino e aprendizagem que possibilitem incorporar no currículo e na rotina de sala de aula não só temas/conteúdos de relevância política e social, mas práticas efetivamente inclusivas e localizadas, concatenadas com os conteúdos/temas desenvolvidos e trabalhados de forma crítica e reflexiva escolas.

O *breakdown* é considerado uma desestabilização ou mudança provocada no hábito a partir de algum disparador que causa uma maior atividade cognitiva e possibilita a aprendizagem de uma nova situação/experiência e/ou conteúdo. Markuart e Gavillon (2019, p. 254) explicam o seguinte sobre o *breakdown*:

Quando o hábito não dá conta de algo que acontece, abre-se um campo de possibilidades - o *breakdown* se produz como ativação; no momento que uma possibilidade se estabiliza, gera uma nova microidentidade e um novo micromundo associado.

É importante notar que o *breakdown* ocorre no âmbito da experiência cognitivo-corpórea do docente e/ou educador. Não se trata de uma teoria ou metodologia a ser aplicada e aferida nas salas de aula, mas de uma experiência a ser possibilitada e vivenciada no micromundo das salas de aula. Tampouco se trata de reproduzir micromundos e microidentidades já existentes, mas de possibilitar a emergência de outras microidentidades entre professores e estudantes. Retomo aqui a ideia de uma atenção cartográfica por parte, sobretudo, de docentes preocupados com modos de ensinar e aprender mais democráticos e antifascistas, pois produzir *breakdowns* é uma tarefa que exige determinada atenção e prontidão-para-ação aos fluxos e afetos que norteiam as relações no processo pedagógico. Além disso, cabe ao educador atentar para as ocasiões em que a diferença emerge e faz potente na

sala de aula, pois é nestes momentos que ocorrem os deslocamentos nas microidentidades e no próprio micromundo (MARKUART; GAVILLON, 2019), ou seja, acontece o *breakdown*.

Portanto, não se trata de refletir as questões do multiculturalismo e das minorias culturais, raciais ou religiosas como referência de estudo na escolarização e, sim, colocar o problema da representatividade em tela, colocando como questão para o currículo multicultural a exigência de um contexto democrático, de decisões dos conteúdos e objetos de ensino (SACRISTÁN, 1995). Acreditamos que tratar de questões relacionadas aos marcadores sociais da diferença e a forma como as diferentes opressões moldam experiências de subjetivação no componente de psicologia para educação básica não deve prescindir da proposição de modos de ensinar a aprender mais enativos e menos representacionais. A enação trata de explicitar as conexões existentes entre experiência e construção de conhecimento. Não existe uma separação pré-definida entre sujeito e objeto de conhecimento. Conforme explicam Markuart e Gavillon (2019, p. 252):

A abordagem enativa assume uma ontologia constitutiva, que considera a coemergência entre sujeitos e mundos em uma relação sensório motora. Em parte, a busca metodológica para constituir uma explicação não representacional do conhecimento pelos autores para também por utilizar conhecimentos orientais (em especial tradições budistas) para fundamentar a possibilidade de explicar e experienciar-se em primeira pessoa.

Ao nos aliançarmos também ao paradigma de ensino da pedagogia engajada, proposta pela educadora e teórica crítica bell hooks, lançamos mão de não só colocar a política recognitiva em suspensão em nossas práticas de ensinar a aprender, mas também colocamos os temas que trabalhamos em sala de aula como questões políticas, partindo da ideia que nossos estudantes já chegam até nós com suas experiências de classe, raça, gênero e sexualidade corporificadas. É importante que coloquemos nossa formação como um problema, tendo em vista que não fomos capacitados e socializados para abraçar a diversidade de experiências, pontos de vista, comportamentos e estilos de vida na sala de aula (hooks, 2017).

Foi importante ouvir o que os alunos tinham a dizer a respeito das contribuições da psicologia para a formação no curso técnico. Destacamos alguns fragmentos de falas que relacionam a psicologia com a ideia da escuta, da conversa, da abertura da mente:

Eu acho importante porque essas são questões para trabalhar diretamente com pessoas, né, então teria que ter mais ou menos como lidar com qualquer tipo de cliente, independente da orientação sexual, sexo... (Estudante B, Técnico).

Eu acho até que abriria muito a cabeça de muitas pessoas preconceituosas (Estudante G. Técnico)

E até para conhecer mais tipo o íntimo da pessoa, tu vai dar mais vasão para ela conversar contigo, para ela se expor, né, pra escutar mais, tentar entender a pessoa até porque tipo assim, como a gente estava falando hoje, ai eu vou ouvir com toda a paciência do mundo, ela é assim, entendeu? E não pelo que tu já fez, mas pela maneira que tu está conversando comigo eu vou tentando captar alguma coisa e isso é a psicologia (Estudante D, Técnico).

Nesse sentido, o ensino e a docência de psicologia ocorrem nos passos da prática, do impulso criativo, das multiplicidades de saberes e fazeres em psicologia no currículo e nas salas de aula. A docência e a prática de ensino de psicologia, por carregar uma marca de não-lugar e quase exclusão nos debates e nas políticas de formação no interior da psicologia, carregam a possibilidade de formas de existir e resistir sobretudo nos currículos e salas de aula da educação básica³³.

Do ponto de vista da intencionalidade pedagógica existente nesta pesquisa-intervenção, apostamos nos temas dos marcadores sociais da diferença para uma oficina de psicologia na escola básica a fim de desmistificar entre estudantes e educadores a ideia corrente de que à psicologia cabe unicamente o estudo da mente e comportamentos humanos, sem a devida reflexão e contextualização sobre os impactos do mundo externo nos processos de subjetivação das pessoas. Experiências de classe social, raça/etnia, sexualidade, gênero, saúde, território e

³³ Lembro-me da fala de uma colega que marcou meu ingresso no curso de mestrado. Na primeira aula de *Epistemologia e Psicologia*, o professor da disciplina solicitou que os alunos comentassem brevemente sobre seus intentos relativos à pesquisa no programa. Ao apresentar meu tema de pesquisa – ensino e aprendizagem de psicologia – uma colega trouxe algumas contribuições. Chamou-me atenção uma frase da referida colega que me aconselhava mais ou menos o seguinte a respeito do meu tema de pesquisa: “Eu acho que seria mais interessante você ver a questão da inserção dos psicólogos escolares na escola, pois estamos nessa luta há algum tempo – ela se refere a Lei nº 13.935/2019 que, na época, ainda não havia sido aprovada – e a psicologia ainda não conquistou este espaço na rede pública de ensino”. Esta frase aponta, talvez, o desconhecimento por parte da colega de um dado importantíssimo a respeito do ensino de psicologia na Educação Básica no Brasil, sobre a presença desta disciplina na rede estadual pública de ensino do Estado do RS. De concursos e professores de psicologia efetivados em Institutos Federais. Obviamente, a colega não falou com a pretensão de criticar ou minimizar meu interesse no tema, mas chama atenção a constatação que temos do tido a respeito do desconhecimento que profissionais da psicologia têm sobre inserção da psicologia como docência na rede pública de ensino.

outros devem ser problematizados e discutidos à luz das ciências humanas em geral e da psicologia em particular dentro da escola.

Não raro, ouvimos experiências de docentes e discentes que relatam que foi no convívio diário com colegas e sala de aula que aprenderam algo que jamais esqueceram. Muitos/as alunos/as costumam relatar que foi em aulas que professores davam determinado conteúdo com amor que compreenderem e jamais esqueceram determinada “fórmula” ou “teoria”. Educadores/as reportam que aprenderam a ser professor/a na prática e não com as aulas da faculdade. O que esses relatos que comumente ouvimos dentro da própria escola nos dizem a respeito da relação entre aprendizagem e cognição? A bem verdade, foi no processo de se manter com o problema e sentir no corpo determinadas perturbações e afetações que possibilitou a experiência do aprendizado inventivo.

Importante destacar que o ensino de psicologia proposto através de uma metodologia de pesquisa-intervenção que se utilizou do recurso da figuração proposto nesta dissertação fora realizado numa escola de educação básica da rede pública de ensino. Embora o ensino de psicologia como componente curricular se mantenha em escolas técnicas particulares também³⁴, achamos importante destacar sua defesa na escola pública frente aos desafios atuais que a educação vem enfrentando. Concordamos com o educador Miguel Arroyo quando afirma sobre a brutalidade repressiva com que o Estado se volta contra os diferentes grupos étnicos, raciais, de gênero, dos campos e das periferias (ARROYO, 2019). À pergunta sobre quais as vidas são mais vulneráveis, mais ameaçadas e mais extermináveis o autor é taxativo em afirmar que:

Jovens, adolescentes militantes, mulheres negras, faveladas, que ousaram resistir às violências de Estado como Marielle. Nos campos, as vidas ameaçadas são dos militantes em movimentos por terra, pela reforma agrária, pela agricultura camponesa ou por militantes em lutas pelos direitos a seus territórios, indígenas, quilombolas, das florestas, das águas. Para os jovens, adolescentes negros sem renda, sem trabalho, sem teto, sem presente e sem futuro lhes são oferecidos dois caminhos, ou o do cemitério ou o das prisões onde com a produção cerceária poderão ser exterminados (ARROYO, 2019, p 45).

³⁴ Esta é uma questão que, a nosso ver, merece maiores investigações, pois não temos pesquisas e relatos aprofundados sobre a realidade da disciplina de psicologia em escolas técnicas particulares, embora nossa experiência demonstre esta presença.

Portanto, quando defendemos uma política cognitiva inventiva e engajada no ensino de psicologia ministrado nas salas de aula da escola básica pública, estamos falando de um ensinar e aprender *sobre* e *com* os corpos que habitam o chão da escola. Arroyo (2019) destaca que falta à educação uma pedagogia dos corpos que priorize didáticas que cultivem o espírito. Nesse sentido, o autor se aproxima das discussões em que bell hooks faz sobre o domínio do pensamento colonial supremacista e imperialista branco tem no campo educacional ao dicotomizar a relação corpo e mente no processo pedagógico; e do filósofo e pesquisador Renato Nogueira que também propõe uma educação de cultivo do espírito através de outras epistemologias que abarque o pensamento e a filosofia dispórica e negra no campo e nas experiências educacionais.

Nossa aposta em uma psicologia inventiva e engajada nas salas de aula da rede pública também se justifica por não podermos ignorar que são nas escolas públicas que chegam os corpos precarizados marcados pela fome, sofrimento, violências, múltiplas doenças e que demandam dos professores/educadores a revisão de seus valores sociais, políticos e pedagógicos, conforme nos aponta Miguel Arroyo (2019):

Nos coletivos de docentes-educadores vinham avanços por reconhecer as indagações que vinham desses corpos precarizados e por responder com ética, política e pedagógica. Outra ética gestora, pedagógica, que escute o apelo ético que vem das infâncias-adolescentes em corpos precarizados (p.12).

Uma aposta interessante que fizemos com esta dissertação através do recurso de uma oficina imersiva para tratar de questões relativas aos temas de raça, classe e gênero é propor uma relação pedagógica que não ative a cisão entre corpo e mente. A partir do momento em que, através de uma distopia, os/as estudantes têm a possibilidade de narrar o seu presente através da primeira pessoa, intentamos colocar em prática o que a educação feminista há tempos vem propondo como conscientização crítica que parte do pressuposto de que “conhecimento e o pensamento crítico na sala de aula devem informar nossos hábitos de ser e modos de viver fora da escola” (hooks, 2017, p. 256). Além disso, narrativas imersivas levam à cabo a questão do Eros e do erotismo no processo pedagógico. Como nos ensina bell hooks (2017), é preciso desmistificar a ideia de que o Eros e o erotismo estão relacionados estritamente a termos sexuais, mas sim as experiências vivenciadas na

subjetividade e no corpo dos educandos e educadores. Conforme a própria autora explica, é preciso que:

A compreensão de que o Eros é uma força que auxilia o nosso esforço geral de autoatualização, de que ele pode proporcionar um fundamento epistemológico para entendermos como sabemos o que sabemos, habilita tanto os professores quanto os alunos a usar essa energia na sala de aula de maneira a revigorar as discussões e excitar a imaginação crítica (hooks, 2017, p. 258).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: POR UM ENSINO DE PSICOLOGIA INVENTIVA E ENGAJADA NAS ESCOLAS

Um programa ético-político que não reproduza a violência do pensamento moderno exige repensar a socialização por fora do texto moderno (SILVA, 1963).

Nesta dissertação propomos uma discussão a partir da problematização do ensino e aprendizagem de psicologia na educação básica pela proposição de um ensinar e aprender pautado nas perspectivas das políticas cognitivas inventivas e da pedagogia engajada. A noção de política cognitiva inventiva foi tomada dos estudos e pesquisas da teoria da enação, para quem a cognição deve ser compreendida a partir de suas possibilidades moventes e inventivas, na relação de uma cognição que se engendra e é engendrada pelo/no mundo e não se separada dele. Portanto, o conhecimento, desta perspectiva, não é algo que deva ser apreendido ou capturado de um mundo exterior e a priori ao sujeito, mas experimentado, vivenciado e articulado a um corpo a partir e com este mesmo mundo. A noção de cognição inventiva para a teoria da enação rompe com as teorias cognitivistas clássicas da psicologia em que se dá uma ênfase particular a inteligência e desenvolvimento cognitivo como interiores ao sujeito e, portanto, derivadas de processos mentais, e volta-se a ideia de que o aprender/apreender se dá muito mais na ordem de perturbações – *breakdowns* - experienciadas pela pessoa/aprendiz do que por processos que ela internaliza mentalmente. Para isso, a noção de uma cognição estendida para o corpo e não somente restrita aos processos mentais contribui para se pensar como o sujeito necessita de capacidades inventivas para dar conta das aprendizagens que estão em sua vida e o afetam.

À noção de políticas cognitivas inventivas como norteadoras da produção de conhecimento nas salas de aula de psicologia na escola, trouxemos a noção de pedagogia engajada. Tendo em vista o contexto em que esta pesquisa foi realizada

– de uma escola pública da rede estadual de ensino – e o tema proposto para a aula de psicologia - marcadores sociais da diferença com ênfase nas questões relativas a gênero - pensar propostas de ensino e aprendizagem que estejam concatenadas com as realidades e demandas dos sujeitos aos quais está sendo endereçado o ensino é de particular importância. Vimos que a perspectiva da pedagogia engajada prevê uma educação como prática de liberdade que promova o bem-estar e a autorrealização de alunos e educadores comprometidos com a luta contra qualquer tipo de dominação. Uma pedagogia engajada prevê uma forma de ensinar e aprender em que todos possam compreender e participar do processo. Por isso, optamos pela utilização da oficina *Indústria do gênero* como dispositivo de organização de encontros no ensino e aprendizagem no contexto da aula de psicologia e, ao mesmo tempo, como estratégia para uma pesquisa-intervenção através do método da cartografia.

A pesquisa-intervenção, como método de pesquisa cartográfica, nos auxiliou no sentido de produzir, através das oficinas, aulas de psicologia co-produzidas, abertas ao diálogo, à discussão, ao devir e a possibilidade de construir comunidades de aprendizagem. Tampouco, pretendemos apresentar um guia no formato de temas específicos a serem trabalhados na disciplina de psicologia na escola; uma posição destas estaria alinhada à uma política recognitiva que, como já assinalamos, tem definido a base comum curricular da maioria dos sistemas de ensino da educação básica a superior. Pretendemos mostrar as condições de possibilidade de uma psicologia *no* currículo como alternativa a psicologia *do* currículo. Dentre elas, a discussão dos marcadores sociais da diferença constituiu possibilidade potente para se pensar nos processos de produção de subjetividades *com* os alunos. A proposta metodológica embasada no uso do dispositivo de oficinas *SFs* nos foi útil nas aulas de psicologia, sobretudo por trazer a possibilidade de performar narrativas imersivas dentro da sala de aula.

A partir das oficinas de psicologia na escola básica percebemos os diferentes tipos de intervenção que pode a psicologia na educação. Denominaremos de psicologia *no* currículo e psicologia *do* currículo. A psicologia *do* currículo está relacionada a uma psicologia científica que trata das questões escolares e, conseqüentemente, curriculares desde um olhar hierárquico de saber-poder e recognitivo. É uma psicologia que entende do desenvolvimento humano e cognitivo (saber) e, por isto, tem legitimidade científica para dizer o que pode e o que não pode

em um currículo (poder). Entretanto, não se trata de um fazer errado de psicologia, trata-se de uma postura/política cognitiva - recognitiva - e epistemológica colocada e assumida pela psicologia, sobretudo no período moderno colonial, quando a psicologia científica é convocada por instituições como a escola e o trabalho para ordenação e disciplinarização de corpos e mentes. Um exemplo da psicologia *do* currículo são os saberes e dizeres que o campo *psi* têm sobre o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e psicossocial de crianças, e como esses saberes reverberam na proposição de políticas públicas voltadas para educação infantil até o ensino médio que, conseqüentemente, reverberam na organização curricular destes níveis de ensino com conteúdos, temas, ordenamentos e disciplinas específicas para cada etapa da educação básica.

A psicologia *no* currículo, que propomos como alternativa às psicologias *do* currículo já enraizadas na formação e prática de muito psicólogos e educadores, é a psicologia que está nas escolas, nas salas de aula, comparecendo como disciplina de alguma modalidade ou etapa da educação escolar de jovens e adultos que não fazem um curso de psicologia. É também a psicologia que pode ser praticada pelo psicólogo que atua na interface psicologia-educação e está comprometido com práticas voltadas às demandas do sujeito escolar. A psicologia *no* currículo não se proporia a trazer saberes sobre o estudante ou a instituição escolar, não fala *sobre* a educação, *sobre* a escola, *sobre* os professores ou estudantes, mas *convive* e *partilha* com estes o espaço escolar, pois faz parte da educação, da escola, do corpo docente e *convive* com todos os agentes envolvidos no processo de ensinar e aprender. Em suma, uma psicologia *no* currículo não fala *sobre* o currículo e os agentes escolares, e sim *convive* e *partilha* com eles o processo pedagógico e educacional.

Embora esta pesquisa-intervenção proponha um ensino de psicologia guiado pelos pressupostos teórico-metodológicos da política cognitiva inventiva e da pedagogia engajada, como é possível depreender a partir análise da oficina *Indústria do gênero* realizada com a turma do ensino técnico, não propomos com esta intervenção uma demonização ou total substituição das políticas recognitivas ou das pedagogias tradicionais/libertadoras das práticas educativas e docentes em salas de aula. Pelo contrário, nossas práticas em salas de aula apontam para a coexistência dessas políticas/posturas nas práticas de docentes e discentes. Cientes de que ainda estamos envolvidos por uma cultura colonial de supremacia branca e capitalista que

tem repercussões nos modos de subjetivação em educação, compreendemos as políticas inventivas e engajadas como uma possibilidade de intervenção que possa garantir modos de ensinar e aprender mais democráticos, antissexistas e antirracistas, que rompam formas de ensinar e aprender pautadas por políticas de dominação e opressão que invisibilizam ou não dialogam com corpos e experiências outras que não a do colonizador. Pensar a cognição pela lógica de sua coemergência com o mundo e a pedagogia a partir de sua dimensão política de transformação social e subjetiva de sujeitos da educação abre condições de possibilidade para darmos continuidade ao projeto de educação que o patrono da educação brasileira, Paulo Freire, denominou como *educação como prática de liberdade*.

Nesse sentido, compreendemos que esta pesquisa-intervenção, além de contribuir com as discussões sobre ensinar e aprender psicologia na educação básica, trouxe uma proposta para se pensar modos de ensinar e aprender psicologia mais descolonizados, inventivos e engajados. Propomos perspectivas outras para as aulas de psicologia que possam contemplar na formação de alunos/as a análise de como diferentes políticas de dominação (patriarcal, sexista, heterossexista, classe social, geracional) podem moldar seus corpos e mentes. Este estudo pode contribuir, também, para a formação de professores de psicologia em cursos de licenciatura. A bem verdade, pouco sabemos sobre a formação inicial e continuada de educadores que ministram disciplinas de psicologia em instituições de ensino básico. Esta é uma questão que entendemos ainda ser cara ao campo da relação entre psicologia e educação, pois sabemos e discutimos muito pouco sobre os impactos da psicologia no currículo escolar. Nesse sentido, a partir do referencial teórico aventado no presente estudo, indicamos que outras propostas de pesquisa-intervenção, através do dispositivo oficina, sejam alvo de outras pesquisas/reflexões, a fim de que propostas mais concretas e solidificadas de ensino e aprendizagem de psicologia possam ser compartilhadas na formação inicial e continuada de professores de psicologia.

Além disso, a proposta de ensino de temas relativos aos marcadores sociais da diferença (raça, gênero, classe social, sexualidade, dentre outros) atém-se a uma questão central nos dias de hoje para educadores/as e psicólogos/as atuantes na prática em políticas públicas da educação, saúde e assistência social, qual seja, o compromisso social e político a justiça social e direitos humanos. Historicamente, como vimos na revisão teórica da dissertação, a psicologia esteve pouco

comprometida com os dilemas e questões das classes populares e oprimidas; pelo contrário, durante muito tempo esteve comprometida com as demandas de uma sociedade supremacista e capitalista branca em ascensão, investindo pouco ou nenhum esforço em produzir uma psicologia politicamente engajada e comprometida com a educação popular e crítica. O que se fez e ainda se faz na relação entre psicologia e educação é propor uma psicologia *do* currículo, doravante científica, neutra e pautada pela premissa de dizer o que pode e o que não pode em um currículo.

A partir dos trabalhos de Humberto Maturana, Francisco Varela e Virgínia Kastrup pudemos aventar a compreensão da cognição e dos processos de aprendizagem a partir da noção autopoietica da enação e da invenção. Junto à educadora e ativista feminista bell hooks, pudemos analisar de que forma o dispositivo de oficinas de psicologia na escola básica podem contribuir para o exercício de uma pedagogia que leve em considerações aspectos relativos às experiências coloniais experimentadas por educadores/as e educandos/as comprometidos com uma forma de ensinar e aprender como prática de liberdade.

Como possíveis contribuições do presente estudo para se pensar o uso de oficinas como dispositivos de encontro que possibilitem a concretização de comunidades de aprendizagem em salas de aula multiculturais no ensino e aprendizagem psicologia como componente na grade curricular da educação básica apostamos: i) no compromisso ético-político do psicólogo licenciado com a tarefa de ensinar e educar como prática de liberdade; ii) na indissociabilidade entre corpo e mente no processo pedagógico para que docente e discentes possam fazer frente e levar à cabo a produção de pedagogias que sustentem lógicas descoloniais, antirracistas e antissexistas em sala de aula; iii) uma aula de psicologia - como qualquer aula de outra disciplina - deve ser pensada em uma perspectiva interseccional, ou seja, a partir da reflexão sobre como categorias de classe, raça, gênero, sexualidade, território, dentre outras, moldam modos de agir e pensar de professores e estudantes; iv) oficinas em psicologia, nos currículos em que esta disciplina se mantém presente, pode criar possibilidade de desterritorialização no próprio campo da psicologia na escola; v) ensinar e aprender psicologia em contextos heterogêneos e multiculturais nos abre condições de possibilidade de produzir de uma práxis de crítica e intervenção em espaços educacionais em que imperam sistemas de dominação e opressão.

Por fim, concluímos com esse estudo que a realização de oficinas tem potencial para conduzir modos de ensinar e aprender mais inventivos e engajados em que professores e estudantes possam experimentar formas de aprender psicologia na educação básica em que encontrem lugar para experimentar o eros e evocar experiências sociais que possam dar sentido e significado aos conteúdos discutidos em aula e as demandas/anseios do corpo discente de uma escola. A experiência de oficinas de psicologia nas salas de aula da escola básica também se mostrou fortuita para ambos os participantes - professor e alunos -, pois puderam compartilhar experiências interseccionais através da experimentação de uma comunidade de aprendizagem, tal qual pudemos verificar na latência da questão de classe social evocada por um dos grupos; e na problematização do marcador geracional/idade. A oficina como dispositivo de encontro se mostrou potente como fio condutor para o trabalho com temas antirracistas e antissexistas, modulados por um modo de ensinar e aprender enativos e provocadores de *breakdowns* nas aulas de psicologia. O trabalho com temas antirracistas e antissexistas proposto nesta pesquisa-intervenção se propõe como uma possibilidade, dentre tantas outras, de se fazer uma psicologia com compromisso ético-político e pedagogicamente engajada nas escolas públicas, sejam elas de formação regular, técnica ou tecnológica.

Nos inspiramos nas palavras de Denise Ferreira da Silva, que inicia nossas considerações, para pensar um outro projeto de ensino-aprendizagem de psicologia na educação básica que sustente a discussão e a problematização das e com as diferenças, porém, sem a separabilidade comum ao modelo moderno colonial de educação. Como principais limitações da presente dissertação, apontamos o fato de termos realizado uma única oficina com a turma o que não permite a extrapolação das conclusões para outros contextos, muito embora não seja esse o objetivo de uma pesquisa-intervenção. Ainda assim, achamos pertinente apontar e sugerir que outras pesquisas-intervenções como dispositivos de oficinas que tratem do tema dos marcadores sociais e seus impactos nos processos de subjetivação sejam realizadas em turmas da educação básica e educação superior.

REFERÊNCIAS

ARALDI, E. Contribuições do pensamento feminista para uma explicação localizada da educação e da aprendizagem. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 3, n. 1, p. 170-183, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/29532>. Acesso em: 25 jan. 2022.

ARROYO, M. **Vidas ameaçadas**: exigências-respostas éticas da educação e da docência. Petrópolis: Vozes, 2019.

ASSIS, D. N. C. de. **Interseccionalidades**. Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação à Distância, 2019. *Ebook*. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/554207/2/eBook%20-%20Interseccionalidades.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2022.

BRASIL. Lei n. 4.119, de 27 de agosto de 1962. Dispõe sobre os cursos em psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 ago. 1962. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4119-27-agosto-1962-353841-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 25 jan. 2022.

BRASIL. Resolução n. 2, de abril de 1999. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. **Diário Oficial da União**, DF, 2 abr. 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_99.pdf. Acesso em: 11 nov. 2020

BRASIL. Parecer n. 1.314, de 7 de novembro de 2001. Proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Psicologia. **Diário Oficial da União**, DF, 7 nov. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1314.pdf>. Acesso em 25 jan. 2022.

BRASIL. Resolução n. 5, de 15 de março de 2011. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de psicologia. **Diário Oficial da União**, DF, 16 mar. 2011. Seção I. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7692-rces005-11-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>. Acesso em: 01 fev. 2022.

BASTOS, A. V. B.; GOMIDE, P. I. C. O psicólogo brasileiro: sua atuação e formação profissional. In: YAMOMATO, O. H.; COSTA, A. L. F. (orgs.). **Escritos sobre a profissão de psicólogo no Brasil**. Natal: EDUFRRN, 2010, p. 228-255.

BARROS, C. C. Reflexões sobre a formação de professores de Psicologia. **Temas em Psicologia**, v. 15, n. 1, p. 33-39, 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v15n1/05.pdf>. Acesso em 1 nov. 2020.

BARROS, C. C. Psicologia e Educação para os Direitos Humanos. In: SEKKEL, M. C.; BARROS, C. C. (org.). **Licenciatura em psicologia**: temas atuais. São Paulo: Zagodoni, 2013, p. 21-41.

BIROLI, F. **Gênero e desigualdades**: os limites da democracia no Brasil. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

BATTISTELLI, B. M. Branquitude e fragilidade branca: conceitos para fazer pensar a Psicologia. **Perspectivas em Psicologia**, v. 25, n. 1, p. 157-173, 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/perspectivasempsicologia/issue/view/2121>. Acesso em: 17 jan. 2022.

BAUM, C.; KROEFF, R. F. S. da. **Enação**: conceitos introdutórios e contribuições aos estudos de Francisco Varela. In: MAURENTE, V. S.; MARASCHIN, C.; BAUM, C. (org.). **Enação**: percursos de pesquisa, Florianópolis: Edições do Bosque/NUPPE/CFC/UFSC, p.19-45, 2019.

BOCK, A. M. M. Educação, direitos humanos e compromisso social: interlocuções com a formação do professor de psicologia. **Psicologia: ensino e formação**, v. 5, n. 1, p. 101-114, 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612014000100008. Acesso em: 24 jan. 2022.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos de discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos feministas**, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

CALIMAN, L. V.; CÉSAR, J. M.; KASTRUP, V. Práticas de cuidado e cultivo da atenção com crianças. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 16, n. 4, p. 166-195, 2020. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/17887/12080>. Acesso em: 29 de out. 2020.

CIRINO, S. D.; MIRANDA, R. L. Ensinando psicologia: elementos para uma história sobre o professor de psicologia e a licenciatura. In: SEKKEL, M. C.; BARROS, C. C. (Orgs.). **Licenciatura em psicologia**: temas atuais. São Paulo: Zagodoni, 2013.

CHIODI, V. Fazendo nós: fazer-com no Antropoceno. **ClimaCom** [online], n. 9, 2017. Disponível em: <http://climacom.mudancasclimaticas.net.br/fazendo-nos-fazer-com-no-antropoceno/>. Acesso em 28 nov. 2021.

COLLINS, P. H. Se perdeu na tradução? Feminismo negro, Interseccionalidade e política emancipatória. **Parágrafo**, v. 5, n. 1, p. 2317-4919, 2017.

COLLINS, P. H.; BILGE, S. **Interseccionalidades**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

DELEUZE, G. Controle e devir. In: DELEUZE, G. **Conversações**: 1972-1990. São Paulo: Editora 34, 1990.

DELEUZE, G. **Proust e os signos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

DELEUZE, G. O abecedário de Gilles Deleuze. **P de Professor**, 2007. Disponível em: <http://escolanomade.org/wpcontent/downloads/deleuze-oabecedario.pdf>. Acesso em 11 nov. 2020.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

DADICO, L. Práticas educacionais distintas: a psicologia no ensino médio paulista. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 421-440, 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/Lucas/Downloads/231-744-1-PB.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2020.

DEACON, R.; PARKER, B. (2011). Educação como sujeição e como recusa. In: T. T. Silva. (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

DIAS, R. O. de. Conhecer, viver, problematizar e formar professores. In: MAURENTE, V. S.; MARASCHIN, C.; BAUM, C. (org.). **Enação: percursos de pesquisa**, Florianópolis: Edições do Bosque/NUPPE/CFC/UFSC, p.19-45, 2019.

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância**. 1ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FOUCAULT, M. A Psicologia de 1850 a 1950. In: MOTTA, M. B. (Orgs.). **Ditos e Escritos I: Problematização do sujeito: psicologia, psiquiatria e psicanálise**. Rio de Janeiro: Florence, 2006.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FILHO, K. P.; TETI, M. M. A cartografia como método para as ciências humanas e sociais. **Barbarói**, n. 38, p. 45-59, 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/barbaroi/n38/n38a04.pdf>. Acesso em 27 nov. 2021.

GAVILLON, P. Q. **Teorias cognitivas não representacionistas e relações de ensino e aprendizagem: autopoiese, enação, simpoiese e enação autopoiética**. 2019. 128p. Tese. (Doutorado em Psicologia Social e Institucional) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/196818>. Acesso em 25 já. 2022.

GAVILLON, P. Q.; MARASCHIN, C. Políticas cognitivas e aprendizagem no desenvolvimento de um jogo locativo. **Barbarói**, n. 46, p. 50-66, 2016. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/228499092.pdf>. Acesso em: 11 set. 2020.

GOMES, W. B.; LHULLIER, C.; LEITE, L. O. **Das Primeiras Disciplinas aos Primeiros Cursos de Psicologia no Rio Grande do Sul**. Museu da Psi, UFRGS: Porto Alegre, 1999. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/museupsi/lafec/a1999c.htm>. Acesso em 11 nov. 2020.

GALLO, S. O aprender Múltiplas Dimensões. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 10, n. 22, p. 103-114, 2017. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf. Acesso em: 25 jan. 2022.

GUILHERME; A. S.; PICOLI, B. A. Escola sem partido – elementos totalitários em uma democracia moderna: uma reflexão a partir de Arendt. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 1-23, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230042.pdf>. Acesso em: 04 set. 2020.

GÓES, J. Ciência sucessora e a(s) epistemologia(s): saberes localizados. **Revista Estudos Feministas**, v. 27, n. 1, p. 1-11, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/1806-9584-2019v27n148373/38948>. Acesso em: 25 jan. 2022.

HERTZOG, L.; MELLO, L. G. de. Por uma abordagem interseccional das desigualdades: rupturas com visões hierarquizadas. **Contemporânea**, v. 10, n. 1, p. 229-247, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4322/2316-1329.135>. Acesso em: 25 jan. 2022.

HARAWAY, D. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, v. 5, p. 07-41, 1995.

HARAWAY, D. **Modest_Witness@Second_Millennium.FemaleMan@_Meets_Oncomouse™**. New York and London: Routledge, 2018.

HARAWAY, Donna. **Seguir con el problema: Generar parentesco en en Chthuluceno**. Trad. Helen Torres. Buenos Aires. Ed: Consonni, 2017.

HÜNING, S. M.; GUARESCHI, N. M. F. de. Efeito Foucault: desacomodar a psicologia. In: HÜNING, S. M.; GUARESCHI, N. M. F. de. (orgs). **Foucault e a psicologia**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

hooks, bell. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 16, p. 193-201, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/mrjHhJLHZtfyHn7Wx4HKm3k/?lang=pt>. Acesso em: 25 jan. 2022.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

hooks, b. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. 4. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019a.

hooks, b. **Erguer a voz: pensar como negra, pensar como feminista**. São Paulo: Elefante, 2019a.

hooks, b. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2020.

KASTRUP, V. Aprendizagem, arte e invenção. **Psicologia em Estudo**, v. 6, n. 1, p. 17-27, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/NTNFsBzXts5GHp4Zk8sBbyF/?format=pdf&lang=p>. Acesso em: 25 jan. 2022.

KASTRUP, V. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. **Educ. Soc.**, v. 26, n. 93, p. 1273-1288, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bG374G5nJQ6jtVgCbb7Vsvb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jan. 2022.

KASTRUP, V. **A invenção de si e do mundo**: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Campinas, SP: Papirus, 1999.

KASTRUP, V.; TEDESCO, S.; PASSOS, E. **Políticas da cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

KASTRUP, V. A atenção cartográfica e o gosto pelos problemas. **Rev. Pólis e Psique**, p. 99-106, 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/Lucas/Downloads/v9nspea07%20(1).pdf>. Acesso em: 11 nov. 2020.

KOHATSU, L. N. O ensino de psicologia no ensino médio: relatos de professores da rede pública do estado de São Paulo. **Psicologia: Ensino e Formação**, v. 4, n. 2, p. 34-64, 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pef/v4n2/v4n2a04.pdf>. Acesso em: 06 out. 2020.

KOHATSU, L. N. Narrativas de professores de psicologia do ensino médio: entre memórias e reflexões. **Psic. da Ed.**, v. 41, p. 65-81, 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/27843>. Acesso em: 06 out. 2020.

KOHATSU, L. N.; MACHADO, L. A. A disciplina de Psicologia no Ensino Médio: revisitando as práticas de professores da rede pública do Estado de São Paulo. **Educação Por Escrito**, v. 9, n. 2, p. 398-417, 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/27862/17604>. Acesso em: 11 nov. 2020.

KILOMBA, G. Desobediências poéticas. **Exposição Artística**. São Paulo: Pinacoteca de São Paulo, 2019.

KLINKO, J.; SEKKEL, M. C. Psicologia no ensino médio: sobre os desafios de ser professor. **Psicologia: ensino e formação**, v. 1, n. 2, p. 73-83, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pef/v1n2/v1n2a07.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2020.

LEVY, P. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

LEITE, S. A. S. da. Psicologia no Ensino Médio: desafios e perspectivas. **Temas em Psicologia**, v. 15, n. 1, p. 11-21, 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2007000100003#:~:text=O%20desafio%2C%20portanto%2C%20que%20se,dissemina%C3%A7%C3%A3o%20da%20vis%C3%A3o%20do%20neoliberalismo. Acesso em 23 jan. 2022.

LEITE, S. A. S. da. Psicologia e política: reflexões sobre a formação docente. *Psicologia: ensino e formação*, v. 5, n. 1, p. 83-100, 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612014000100007. Acesso em 24 jan. 2022.

LHULLIER, C. **As ideias psicológicas e o ensino de psicologia nos cursos normais de Porto Alegre no período de 1920 a 1950**. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/2716>. Acesso em: 25 jan. 2022.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MASSIMI, M. Projetos de lei prevendo a inserção da psicologia nos currículos do ensino superior e secundário no Brasil do século XIX. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 9, p. 2, p. 261-269, 1993.

MARASCHIN, C.; AXT, M. **O enigma da tecnologia na formação docente**. IV Congresso da Rede Iberoamericana de Informática Educativa, Brasília, Brasil, 1998.

MARASCHIN, C. et al. Ilhas dos afetos: desdobrando problemas na construção de um jogo para abordar a diferença e a desigualdade com crianças. In: MÉRITI, S. de. (org.). **Desigualdade, diferença, política: análises interdisciplinares em tempos de pandemia**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2021, p. 171-189.

MIGUEL, L. F. Da "doutrinação marxista" à "ideologia de gênero" - Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. **Direito e Práxis Revista**, v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/Lucas/Downloads/25163-80894-1-PB.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2020.

MRECH, L. M. Um breve histórico a respeito do ensino de psicologia. **Educação Temática Digital**, v. 8, p. 2, p. 255-235, 2007. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/657>. Acesso em: 22 jan. 2022.

MELLO, M. A psicologia no ensino médio: uma análise sobre a prática docente. *psicologia: Ensino & Formação*, v. 4, n. 2, p. 65-80, 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612013000200005. Acesso em: 22 jan. 2022.

MACHADO, L. A. Psicologia no Ensino Médio e Psicologia Escolar: história, diferenças e perspectivas. **Psicol. Esc. Educ.**, v. 20, n. 1, p. 101-108, 2016.

Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572016000100101&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 06 nov. 2020.

MACHADO, L. A.; VITÓRIA, M. I. C. O ensino de psicologia no currículo da educação básica: análise da formação docente. **Revista Educação Online**, n. 27, p. 189-216, 2018. Disponível em: <http://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/405/194>. Acesso em: 06 nov. 2020.

MACHADO, L. A. Ensinar e aprender psicologia na escola: reflexões sobre o ensino engajado nas salas de aula. **Doxa: Rev. Bras. Psico. e Educ.**, v. 22, n. 0, p. 1-15, 2021. Recuperado de: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/15386>. Acesso em: 18 jan. 2022.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MARKUART, E. N.; GAVILLON, P. Q. Ensino enativo. In: In: MAURENTE, V. S.; MARASCHIN, C.; BAUM, C. (org.). **Enação: percursos de pesquisa**, Florianópolis: Edições do Bosque/NUPPE/CFC/UFSC, 2019, p. 259-265.

NETTO, A, P; COSTA, O. S. A importância da psicologia da aprendizagem e suas teorias para o campo do ensino-aprendizagem. **Fragmentos de Cultura**, v. 27, n. 2, p.216-224, 2017. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/4495>. Acesso em: 25 jan. 2022.

NOGUEIRA, R. Denegrindo a educação: um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação - RESAFE**, n. 18, p. 62-73, 2012. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4523/4124>. Acesso em 25 jan. 2022.

PATTO, M. H. S. **Introdução à psicologia escolar**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

PATTO, M. H. S. A Psicologia em questão. In: PATTO, M. H. S.; FRAYZE-PEREIRA, J. A. **Pensamento cruel - humanidades e ciências humanas: há lugar para a psicologia?** (orgs.). Casa do Psicólogo, 2007.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. Sobre a formação do cartógrafo e o problema das políticas cognitivas. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da. (orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PIRES, F. H. **O ensino de Psicologia na Educação Profissional: (des) compromissos docentes com a saúde**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/18259>. Acesso em: 22 jan. 2022.

PFROMM NETTO, S. As origens e o desenvolvimento da psicologia Escolar. In: WECHSLER, Solange Múglia. (org.). **Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática**. Campinas: Alínea, 2001.

PANDITA-PEREIRA, Angelina.; SEKKEL, Marie Claire. Possibilidade de atuação para o licenciado em psicologia nas Etecs. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 32, n. 4, p. 972-985, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282025530015>. Acesso em: 22 jan. 2022.

POZZANA, L. A formação do cartógrafo é o mundo. In: PASSOS; KASTRUP; TEDESCO (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: A experiência da pesquisa e o plano comum**. v. 2. Porto Alegre: Sulina, 2014.

QUINTANEIRO, T.; BARBOSA, M. L. de.; OLIVEIRA, M. G. de. **Um toque de clássicos: Marx, Durkheim e Weber**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

RAMOS, J. R. O. de. Figuras potentes para uma escrita-ciborgue na antropologia. **Revista Florestan Fernandes**, v. 4, n. 6, p. 86-106, 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/Lucas/Downloads/181-452-1-PB.pdf>. Acesso em: 29 de out. 2017.

ROCHA, M. L. da.; AGUIAR, K. F. de. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 23, n. 4, p. 64-73, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pcp/v23n4/v23n4a10.pdf>. Acesso em 29 de out. 2020.

ROSE, N. Psicologia como uma ciência social. **Psicologia e Sociedade**, v. 20, n. 2, p. 155-164, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/9vmjdfJLFkXYLcPbRNYgnbt/?format=pdf&lang=>. Acesso em: 25 nov. 2022.

SOLIGO, A. F.; AZZI, R. G. **Psicologia no ensino médio: desafios e perspectivas**. São Paulo: Conselho Regional de Psicologia, 2008. Acesso em: 22 jan. 2022.

SOLIGO, A. F. Psicologia no ensino médio: reflexões em torno da formação. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (Org.). **Ensino de psicologia no nível médio: impasses e alternativas**. São Paulo: CRPSP, 2010, p. 9-12. Disponível em: Acesso em: 02 out. 2020.

SOUZA, M. P. R. de. A psicologia escolar e o ensino de psicologia: dilemas e perspectivas. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 8, n. 2, p. 258-265, 2007. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/660>. Acesso em: 24 já. 2022.

SOUZA, K. A. de. **(Des)caminhos da Psicologia: possibilidades para se pensar uma psicologia menor nas salas de aula do ensino médio**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SACRISTÁN, J. M. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T. T. da.; MOREIRA, A. F. (orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da.; HALL, S.; WOODWARD, K. (Orgs.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SILVA, D. F. da. **Sobre diferença sem separabilidade**. Catálogo da 32ª Bienal de São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.bienalmercosul.art.br/bienal-12-jornal/Sobre-diferen%C3%A7a-sem-separabilidade>. Acesso em 25 jan. 2022.

SANTIAGO, F.; FARIA, A. L. G. de. Feminismo negro e pensamento interseccional: contribuições para pesquisas das culturas infantis. **Educ. Soc.** v. 42, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/qzzyYKFLrmdBfC3mMpkQvKL/>. Acesso em: 22 jan. 2022.

VEIGA-NETO, A. De geometrias, currículo e diferenças. **Educação & Sociedade**, n. 79, p. 163-186, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10853.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2020.

VARELA, F. O reencantamento do concreto. In: PELBART, P. P.; COSTA, R. (Org.). **Cadernos de subjetividade: o reencantamento do concreto**. São Paulo: Hucitec Educ, p. 71-86, 2003.

ANEXO A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL E
INSTITUCIONAL

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado/a a participar de uma pesquisa ligada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional, intitulada: "OFICINANDO EM REDE: figurações corporificadas", que tem como objetivo principal construir propostas imersivas, visando deslocar/problematizar afetos e coordenações de ações sobre alguns marcadores sociais da diferença, tais como sexo, etnia, raça, privação física e sensorial. O trabalho está sendo coordenado pela Profas. Dras. Cleci Maraschin e Vanessa Soares Maurenre. Para construir as narrativas serão realizados encontros com pessoas e grupos nos diferentes lugares na cidade. Os encontros de grupos terão duração de no máximo 2 horas e neles os participantes e pesquisadores poderão se utilizar de instrumentos para gravação de audiovisuais. Se concordar em contribuir com o estudo, preencha as lacunas abaixo com seus dados.

Eu _____, RG _____, CPF _____, recebi as informações sobre os objetivos e a importância desta pesquisa de forma clara e concordo em participar do estudo, nos seguintes termos:

1. Concordo em participar dos grupos de pesquisa fornecendo informações e opiniões pessoais que não serão identificadas. () SIM () NÃO
2. Autorizo o uso de imagens em fotografia, filmagem e gravação de voz realizadas por mim, cedendo os direitos autorais para o uso da pesquisa, assim como em publicações em aulas, congressos, eventos, palestras ou periódicos científicos. () SIM () NÃO

Os dados obtidos serão utilizados somente para este estudo, sendo os mesmos armazenados pelas coordenadoras durante 5 (cinco) anos no Laboratório de Pesquisa à rua Rua Ramiro Barcelos, 2600 – Porto Alegre/RS – Telefone: 33085466. Após este período os dados serão totalmente destruídos (conforme preconiza a Resolução 510/16). Declaro que também fui informado: - Da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento acerca dos assuntos relacionados a esta pesquisa, de que minha participação é voluntária e terei a liberdade de retirar o meu consentimento, a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem que isto traga prejuízo para a minha vida pessoal. A pesquisa, sendo qualitativa, oferece risco mínimo à saúde dos participantes como algum desconforto emocional visto que o conteúdo relacionado aos marcadores sociais da diferença podem ser associados a situações de sofrimento. Fui informado também de que não haverá nenhum gasto financeiro com a minha participação na pesquisa. Em caso de dúvida, poderei entrar em contato com as pesquisadoras: Cleci Maraschin e Vanessa Soares

Maurente, telefone: 33085466 email: vanessa.maurente@ufrgs.br e endereço: Rua Ramiro Barcelos, nº 2600/212, Santana – Porto Alegre. · Também que, se houver dúvidas quanto a questões éticas, poderei entrar em contato com Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da UFRGS (Rua Ramiro Barcelos, 2600 – Porto Alegre/RS – Telefone: 33085698). Declaro que recebi cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, ficando outra via com o pesquisador. Porto Alegre, ____, de _____ de 20____. _____/_____
_____ Assinatura do participante Assinatura da pesquisadora responsável