

ENSINAR E APRENDER PSICOLOGIA NA ESCOLA: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO ENGAJADO NAS SALAS DE AULA

PSICOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE EN LA ESCUELA: REFLEXIONES SOBRE LA ENSEÑANZA EN LAS AULAS

TEACHING AND LEARNING PSYCHOLOGY AT SCHOOL: THOUGHTS ON ENGAGED TEACHING IN CLASSROOMS

Lucas Antunes MACHADO¹

RESUMO: Neste artigo propõe-se problematizar o ensinar e aprender psicologia nas salas de aula da educação básica a partir de um aporte teórico crítico e progressista. Através do recurso da metodologia ativa aplicada em uma disciplina de psicologia no ensino médio, cotejou-se o uso da técnica como proposta de um ensinar e aprender engajado, inventivo e transgressor em sala de aula, bem como refletir sobre as potências e possibilidades do ensino de psicologia como intervenção pedagógica no ensino médio. Utilizou-se o livro *Ponciá Vicência*, de Conceição Evaristo, para discussão sobre a produção de subjetividades, transtornos mentais e os impactos das desigualdades de raça, gênero e etnia na saúde mental. Por fim, as/os estudantes foram convidados a compartilhar suas impressões sobre a leitura e a relação dela com a disciplina através da técnica de *post-its*. Finaliza-se propondo um engajamento político da categoria em torno da defesa da psicologia no ensino médio.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino. Aprendizagem. Psicologia. Metodologias ativas. Educação.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo problematizar la psicología de la enseñanza y el aprendizaje en las aulas de la educación básica a partir de una contribución teórica crítica y progresista. A través del uso de la metodología activa aplicada en una clase de psicología en la escuela secundaria, el uso de la técnica fue comparado como una propuesta para una enseñanza y aprendizaje comprometido, inventivo y transgresor en el aula, así como la reflexión sobre los poderes y posibilidades de la enseñanza de la psicología como una intervención pedagógica en la escuela secundaria. El libro *Ponciá Vicência*, de Conceição Evaristo, fue utilizado para discutir la producción de subjetividades, trastornos mentales y los impactos de las desigualdades de raza, género y etnia en la salud mental. Finalmente, los estudiantes fueron invitados a compartir sus impresiones sobre su lectura y su relación con la disciplina a través de la técnica *post-its*. Concluye proponiendo un compromiso político de la categoría en torno a la defensa de la psicología en la escuela secundaria.

PALABRAS CLAVE: Docencia. Aprendizaje. Psicología. Metodologías activas. Educación.

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre – RS – Brasil. Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional e Especialização em Educação em Direitos Humanos (UFABC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1165-7740>. E-mail: lucas.machado@outlook.com.br

ABSTRACT: *This article proposes to problematize teaching and learning psychology in basic education classrooms based on a critical and progressive theoretical approach. Through the use of active methodology applied in a psychology discipline in high school, the use of the technique was compared as a proposal for an engaged, inventive and transgressive teaching and learning in the classroom, as well as reflecting on the potencies and possibilities of teaching of psychology as a pedagogical intervention in high school. The book *Ponciá Vicência*, by Conceição Evaristo, was used to discuss the production of subjectivities, mental disorders, and the impacts of racial, gender and ethnic inequalities on mental health. Finally, students were invited to share their impressions about the book and its relationship with the discipline through the post-its technique. It ends by proposing a political engagement of the category around the defense of psychology in high school.*

KEYWORDS: *Teaching. Learning. Psychology. Active methodologies. Education.*

Considerações iniciais

A psicologia comparece como disciplina curricular no ensino médio brasileiro há aproximadamente um século. Ademais, frente a uma série de marcos legislativos e legais ao qual o campo educacional brasileiro sempre esteve exposto, pode-se observar uma intermitência na presença dessa disciplina no currículo escolar. Mesmo neste contexto, as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de psicologia (Resolução CNE/CES 5/2011), homologada em 15 de março de 2011, determinam a licenciatura em psicologia como projeto pedagógico complementar a ser ofertado pelas instituições de ensino.

Nos últimos anos, algumas tentativas, ainda dispersas, de estudos e reflexões vêm sendo realizadas a fim de sistematizar a produção de conhecimento nessa área (KOHATSU, 2015; KOHATSU; MACHADO, 2018; MACHADO, 2016; MACHADO; VITÓRIA, 2018; PANDITA-PEREIRA; SEKKEL, 2013). De um modo geral, essas produções vêm sendo realizadas na esteira de uma tentativa de institucionalizar e fomentar o debate em defesa do retorno do ensino de psicologia no ensino médio².

A psicologia não é disciplina obrigatória do currículo escolar desde a homologação da Lei Federal nº 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Contudo, observa-se na lei menção a formação em cursos de licenciatura para atuação como docente em cursos da Educação Básica (BRASIL, 1996). Desta feita, a homologação da Resolução CNE/CES 5/2011 (BRASIL, 2011) coaduna a prerrogativa de formação pedagógica para atuar na escola

² A despeito do ensino de psicologia no ensino médio, em 12 de fevereiro de 2007, foi proposto na Câmara dos Deputados o Projeto de Lei 105/2007, de autoria, à época, da deputada Luiza Erundina, propondo alteração dos dispositivos do Art. 36, da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB) e incluindo o ensino de Filosofia, Sociologia e **Psicologia** como disciplinas obrigatórias do ensino médio. O referido PL ainda aguarda parecer do relator da Comissão de Educação (CE).

básica. Embora não compareça na legislação atual da educação, a psicologia é mencionada em documentos transversais, como nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de professores na modalidade normal de nível médio em que conteúdos curriculares necessários formação de competências gerais e específicas para a docência deverão ser desenvolvidos, dentre eles “[...] 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. 4).

O contexto atual em que se insere como política educacional a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), que, além de uma base comum nacional para todas as escolas em âmbito nacional, propõem-se a formação no ensino médio a partir de itinerários formativos. Na concepção proposta no documento os estudantes deverão ter uma oferta de diferentes arranjos curriculares que levem em consideração os diferentes contextos locais e possibilidades dos sistemas de ensino (BRASIL, 2017)

O documento ainda explicita que a adoção desse modelo formativo visa a flexibilidade, organização curricular e protagonismo juvenil, a fim de fortalecer o desenvolvimento de competências e projetos de vida. Ademais, embora não mencione a psicologia como conteúdo obrigatório ou transversal a ser trabalhado na educação média, observa-se a menção a temas relacionados ao campo *psi* quando são apresentadas as *Competências Gerais da Educação Básica*, a saber:

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).

Conhecer-se, apreciar-se, cuidado, saúde, emoções, autocrítica, empatia, diálogo, resolução de conflitos, direitos humanos, acolhimento, diversidade, indivíduo e grupos, flexibilidade e resiliência são alguns dos termos utilizados no documento para elencar uma série de competências a serem desenvolvidas pelo aluno ao longo de seu percurso formativo pela educação básica. Sem incorrer na afirmação de que esses temas sejam unicamente atrelados ao campo de estudos da psicologia e nem a uma postura psicologizante da vida do contexto escolar, não há como negar que fazem parte do escopo de discussões da psicologia e,

inclusive, são temas trabalhados por uma diversidade de psicólogos que atuam na interface psicologia e educação (BOCK, 2014; RONCHI; IGLESIAS; AVELLAR, 2018; CHIAPARINI; SILVA; LEME, 2018).

Bock (2014) quando discute sobre atuação do licenciado em psicologia aponta para uma atuação engajada de licenciados em psicologia que leve em consideração a atuação para os direitos humanos. A autora propõe que docentes de psicologia preocupados com a inserção, na psicologia, de questões relacionadas à realidade social, têm possibilidades de configurar epistemologias e metodologias marcadas pela relação entre subjetividade, constituição do sujeito e transformação da realidade. Para a autora, assim, abrem-se possibilidades para uma formação crítica em psicologia. Libâneo (2013), quando refere sobre a atuação profissional e política de professores aponta que a escola e os professores possuem uma responsabilidade social, pois cabe a eles - os docentes - a escolha da concepção de sociedade, conteúdos e métodos que nortearão a educação e ensino dos alunos.

Não obstante, Marachin (2005) aponta que todo o psicólogo que atua na interface psicologia e educação é também um psicólogo social. Por seu turno, Theodor Adorno (1969/1995) concebe a educação como promotora de uma consciência livre, a fim de formar indivíduos emancipados e críticos frente à realidade. Inclusive, defende o autor, é condição essencial para que situações de barbárie não se repitam que a educação não tome como objetivo a modelagem de pessoas a partir de seu exterior ou transmissora de conhecimentos (ADORNO, 1969/1992).

Nessa perspectiva, há a necessidade de uma prática educativo-progressista assentada em uma formação não bancária e politicamente engajada (FREIRE, 2016; HOOKS, 2020). É nesse sentido que se defende a necessidade de despertar no professor sua humana docência, bem como torná-la um ato político, de acreditar, de professar (ARROYO, 2000; FREIRE, 2016). Não obstante, Veiga (2008) propõe que na organização da aula, o professor atente para as necessidades formativas de seu aluno, a fim de perceber e propor atividades que atendam às suas necessidades.

Consoantes com as ideias acima citadas e cientes do compromisso social de produção de subjetividades críticas com a qual deve estar comprometido qualquer profissional da psicologia que atua na interface psicologia e educação, o presente artigo apresenta uma experiência de ensino de psicologia a partir do uso de uma metodologia ativa de aprendizagem. O objetivo da aula foi apresentar os conceitos sobre transtornos mentais, loucura, normalidade e anormalidade e, a partir da leitura de literatura, discutir e relacionar os

aspectos da realidade social e suas imbricações com subjetividades patológicas, saudáveis, normais e anormais, com recorte para os marcadores sociais da diferença.

Ensino e educação escolar: breves apontamentos

Qualquer que seja o tipo de ensino ou disciplina cursada em determinada modalidade de ensino, não deve prescindir de um planejamento educacional. O planejamento é marcado pelo tempo-espaço histórico, político, cultural e geográfico a qual está delimitado. Ainda que esteja condicionado a uma série de variáveis, o planejamento de uma disciplina não pode deixar de estar ancorado no projeto político-pedagógico da instituição a que pertence, mediado e orientado pela equipe técnica da escola. Freire (2016) considera que todo ato educativo é também um ato político. Nesse sentido, há uma indissociabilidade entre o planejamento educacional e sua intencionalidade pedagógica. Toda prática docente é intencional, marcada em um tempo-espaço histórico e cultural e, portanto, localizada.

A partir da perspectiva de Libâneo (2013), que faz uma distinção entre *educação*, *instrução* e *ensino*, demarcamos a compreensão que norteou o referido trabalho. De acordo com o educador a educação corresponde a um conceito mais amplo que se refere à formação mais geral do sujeito, estando condicionado a influências e interações que culminam em traços de personalidade social, caráter, ideias, valores, visões de mundo e modos de agir. Por sua vez, descreve a instrução como uma formação intelectual voltada à formação e desenvolvimento de capacidades cognoscitivas mediadas pelo domínio de determinados conhecimentos sistematizados. Por fim, o ensino são as ações, meios e condições propiciadas pelo docente para a realização da instrução (LIBÂNEO, 2013).

Libâneo (2013) ainda reporta que o campo específico de atuação profissional e política do docente é, por excelência, a escola e, desta feita, deve assegurar aos alunos base sólida de conhecimentos e habilidades para o desenvolvimento de suas capacidades cognoscitivas, intelectuais, bem como de pensamento independente, criativo e crítico. Para o exercício da docência que propõe o autor, é imprescindível uma formação pedagógica que propicie a possibilidade de invenção, crítica e pensamento independente.

A formação pedagógica requer a aprendizagem de competências específicas para atuação em contextos de educação formais e não-formais. O conceito de prática pedagógica não pode ser reduzido a um único significado, assumindo diversas definições conforme as noções em que estiver baseada (VERDUM, 2013). Na concepção de Veiga (2008, p. 16) a prática pedagógica pode ser compreendida “como uma prática social orientada por objetivos,

finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social”. Além disso, esclarece a autora, corroborando a relação dialética entre teoria e prática defendida por Freire (2016):

A prática pedagógica é uma dimensão da prática social que pressupõe a relação teoria-prática, e é, essencialmente nosso dever, como educadores, a busca de condições necessárias à sua realização (...) A prática pedagógica é, na verdade, atividade teórico-prática, ou seja, formalmente tem um lado ideal, teórico, idealizado enquanto formula anseios onde está presente e subjetividade humana, e um lado real, material, propriamente prático, objetivo (VEIGA, 2008, p. 16-17).

Franco (2016) denomina como práticas pedagógicas as organizações intencionalmente planejadas para atender determinadas expectativas educacionais que são solicitadas por dado contexto social. A autora ainda classifica que há práticas docentes intencionais e, portanto, baseadas em uma racionalidade pedagógica crítico-emancipatória, e práticas docentes mecânicas, na perspectiva de uma racionalidade pedagógica técnico-científica.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas exercidas pelos professores não são isentas ou neutras. Pelo contrário, exprimem determinadas concepções de homem e mundo e serão essas concepções que estruturam sua racionalidade pedagógica. A despeito disso, não se pode negar o peso que os projetos de sociedade exercem sobre o currículo escolar. A esse respeito, nos alerta Arroyo (2013, p. 38):

Em toda disputa por conhecimento estão em jogo disputas por projetos de sociedade. Deve-se questionar os conhecimentos tipos como necessários, inevitáveis, sagrados, confrontando-os com outras opções por outros mundos mais justos e igualitários, mais humanos, menos segregadores dos coletivos que chegam às escolas públicas, sobretudo.

A escola e a educação pública - principal escopo da presente discussão - vem sendo dominada pela racionalidade técnica, em que predominam o discurso da administração e do controle (GIROUX, 1997). A racionalidade técnica na educação surge no contexto neoliberal em que as questões educacionais são subordinadas à lógica do mercado (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003; SLONSK; ROCHA; MAESTRELLI, 2017). A lógica do mercado aplicada ao campo educacional tem implicações à formação humana que condiz a uma racionalidade e modos de vida totalizantes e condizentes com os ditames do mercado capitalista.

Giroux (1997) compreende a noção de racionalidade como os “interesses que definem e qualificam a forma como estruturamos e empregamos os problemas confrontados nas experiências vividas” (p. 35). Também é possível verificar a racionalidade do professor materializada nos materiais didáticos e planos de ensino (GIROUX, 1997).

Embora algumas práticas de ensino de psicologia no ensino médio venham sendo relatadas e discutidas na literatura (KOHATSU, 2015; KOHATSU; MACHADO, 2018), ainda observamos uma carência de metodologias de ensino que subsidiem a prática de profissionais da psicologia que atuam como docentes em instituições de ensino de Educação Básica. Nesse sentido, apresentamos a seguir uma proposta de ensino de psicologia ancorada nos pressupostos das metodologias ativas de ensino e aprendizagem.

Percursos metodológicos

Ao mesmo tempo em que propomos um ensino de psicologia por meio de leitura de literatura através de uma metodologia ativa de ensino e aprendizagem, também compreendemos esse tipo de atividade como forma de intervenção do campo *psi* na prática educativa. Nesse sentido, adotamos a perspectiva de Guzzo (2016) para pensar possibilidades de um ensino de psicologia interventivo em sala de aula. A intervenção é entendida pela autora como principal ponto de debate nas questões relativas à prevenção na prática profissional do psicólogo e, por esta razão, toda a intervenção que se pretenda preventiva e emancipatória deve lograr à consciência das pessoas em relação ao seu contexto social, desde as relações mais próximas e singulares até as mais complexas e genéricas (GUZZO, 2016).

Contudo, vale ressaltar, há uma diferença entre a intervenção pedagógica - foco e escopo do presente trabalho - e a intervenção psicológica - geralmente mais atrelada ao campo da Psicologia Escolar e Educacional. De acordo com Vianna (2016), a intervenção pedagógica tem por objetivo a aquisição de determinados habilidades e conhecimentos, visando à aprendizagem; e à intervenção psicológica cabe a facilitação dos processos educacionais considerando as transformações pessoais que ocorrem nos sujeitos envolvidos nos processos educacionais.

O público-alvo da aplicação da aula são alunos do primeiro ano do Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio, com idades entre 14-18 anos de idade, moradores da região metropolitana de Porto Alegre, RS. A metodologia ativa proposta para a aula fora a de *Brainstorm com post-it* (CAMARGO; DAROS, 2018). A metodologia que embasou a aula de psicologia aqui relatada se deu da seguinte forma: propôs-se para as turmas um planejamento de aula sobre o tema dos *Transtornos Mentais* (conceitos, histórica da loucura, principais transtornos mentais, e produção social dos transtornos). Anterior às aulas sobre Transtornos Mentais, fora solicitado aos alunos da turma que fizessem a leitura do livro Ponciá Vicêncio (EVARISTO, 2018).

Após duas aulas expositivas sobre o tema de Transtornos Mentais e leitura do livro sugerido, fora proposta a metodologia *Brainstorm com post-it*, conforme proposto por Camargo e Daros (2018). Os alunos foram convidados a realizarem um grande círculo na sala de aula. Em grupos de três pessoas foi entregue dois post-its de cores diferentes e solicitado que os estudantes identificassem nos post-its as seguintes questões: a) principais sintomas/sinais de adoecimento vivenciados pela personagem Ponciá Vicêncio; e b) principais estressores biopsicossociais que contribuíram para o adoecimento da personagem Ponciá Vicêncio.

Após 30 minutos do início da atividade, os alunos foram convidados a divulgar os post-its junto à turma, narrando os motivos que os levaram a identificar o que colocaram nos post-its. Além disso, foram apresentados para os alunos, junto à discussão do livro, alguns dados relacionados à violência contra a mulher, feminicídio e racismo no Brasil, tendo em vista que temas como violência contra a mulher, escravidão e subjetividade da mulher negra são temas tratados na história contada por Conceição Evaristo (2014).

Notas sobre ensinar e aprender psicologia na educação básica

Primeiramente, é preciso destacar que a perspectiva de psicologia trabalhada como componente curricular na escola em tela está amparada pelos pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Social. Partimos da perspectiva de que não existe uma única forma de se fazer-saber psicologia, mas diversas. Comungamos da perspectiva de que não existe uma única psicologia, no singular, mas diversas psicologias, no plural. Também é importante ressaltar que advogamos na disciplina uma proposta de psicologia na gestão das diversidades humanas, dando enfoque e destaque para a manifestação das diversidades e pluralidades em seus aspectos subjetivos. Portanto, questões de raça, étnica, classe social, capacitismo, inclusão, gênero, sexualidade, saúde, dentre outros, são temas que, em nossa perspectiva, são de fundamental importância que perfaçam o escopo de temas e discussões na disciplina de psicologia na educação básica, com enfoque para os processos de subjetivação inerentes.

Segundo Rolnik e Guattari (1996), na tradição da filosofia e das ciências sociais, o sujeito e sua psique têm sido concebidos como essências de uma suposta natureza humana. É como se já nascêssemos essencialmente psíquicos, portadores de um domínio psicológico inerente a nossa condição de humanos. Propondo uma sugestão para pensar a subjetivação como de “natureza industrial, maquina, ou seja, essencialmente fabricada, modelada,

recebida, consumida” (ROLNIK; GUATTARI, 1996, p. 25), os autores partem do pressuposto de a subjetividade não é algo de natureza individual ou intrapsíquica, mas está na esfera daquilo que é produzido dentro um sistema econômico, político e social, a que denominam como sistema capitalístico. Esquemáticamente, criam uma analogia da produção de subjetividades com a fabricação de leite condensado:

assim como se fabrica leite em forma de leite condensado, com todas as moléculas que lhe são acrescentadas, injeta-se representações nas mães, nas crianças - como parte do processo de produção subjetiva. São requeridos muitos pais, mães, Édipos e triangulações para recompor uma estrutura de família restrita (ROLNIK; GUATTARI, 1996, p. 25).

Bock, Furtado e Teixeira (2008) compreendem a subjetividade como uma síntese singular e individual de cada pessoa que vai se desenvolvendo conforme as vivências e experiências na vida social e cultural. Ou seja, existe a necessidade da mediação do social e cultural para a produção da subjetividade. Em síntese, “é o mundo das ideias, significados e emoções construído internamente pelo sujeito a partir de suas relações sociais, de suas vivências e de sua constituição biológica; é, também, fonte de suas manifestações afetivas” (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2008).

Essa breve incursão teórica é necessária para sustentar a epistemologia que sustenta o ensino de psicologia proposto neste artigo e em nossa prática pedagógica em sala de aula. Defendemos, inclusive, que é neste ponto que a defesa pelo retorno da psicologia ao ensino médio deveria se situar. Apesar das justificativas para o não retorno da disciplina, muitas vezes pautada no fato do ensino médio já contar com a Sociologia e Filosofia como representantes do campo das ciências humanas, acreditamos que a psicologia, em específico a psicologia social, enquanto campo do saber possui objeto de estudo próprio que, além de suas especificidades, dialogaria interdisciplinarmente com outros campos do saber na escola. O objeto de estudo próprio da psicologia proposto nas salas de aula do ensino médio é “produção de subjetividades” que, na perspectiva de Rolnik e Guattari (1996), há muito tempo, já foi compreendida pelas forças sociais que administram o capitalismo como chave para o controle social, político e econômico das sociedades.

Em síntese, a subjetividade não é algo natural ou uma essência, mas uma produção a quem concorrem para produzir diversas instâncias sociais, institucionais, políticas, econômicas e culturais. É difícil dimensionar a extensão de todas as instâncias que estão envolvidas na produção das subjetividades, mas o que podemos afirmar é sua influência e poder é tamanho que dificilmente percebemos suas repercussões sobre nossos modos de ser e

estar/existir no mundo. As influências da produção de subjetividades geram reflexos no ser humano-corpo, no ser humano-pensamento, no ser humano-afeto, no ser humano-ação (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2008), no ser humano integral. E é sobre esta matéria-prima ser humano em todas as suas expressões (mentais, corporais, sentimentais, visíveis, invisíveis e genéricas) que o ensino de psicologia na formação de estudantes pode se debruçar e problematizar.

Após a organização dos alunos em grupos, foi solicitado que organizassem sua apresentação em forma de painéis com *post-its* e socializassem com o grande grupo o que colocaram nos *post-its* e o que identificaram como sinais/sintomas que apontassem para o adoecimento da personagem Ponciá Vicêncio; e aspectos biopsicossociais que contribuíram para o transtorno mental desenvolvido pela personagem.

As descrições relativas aos sinais/sintomas de adoecimento da personagem foram o fator genético, uma vez que o avô de Ponciá Vicêncio apresentava um histórico de homicídio contra a esposa e tentativa de suicídio; e a questão dos comportamentos repetitivos da personagem. Os alunos consideraram também como sinal e preditor de adoecimento o fato de a mesma ter sofrido sete abortos espontâneos. Nesse aspecto, os alunos inferem o corpo da personagem como lugar de sofrimento.

Também houve destaque para dois comportamentos da personagem que apontam para o processo de adoecimento psíquico, quais sejam a insônia e as alucinações vividas pela personagem que, na perspectiva de um dos alunos, seria uma forma de Ponciá Vicêncio fugir de sua realidade cruel e dolorosa. Com relação aos aspectos biopsicossociais enfrentados por Ponciá Vicêncio, os estudantes arrolaram os seguintes aspectos: a pobreza, relacionamento abusivo com o marido, as perdas - pai, família e filhos - o racismo, sentir-se menor em função do olhar e pressão social por sua condição de mulher negra e pobre.

Os estudantes trouxeram como fator biopsicossocial importante o fato de a personagem não possuir uma “identidade” própria, uma vez que é remanescente de escravos e seu próprio sobrenome não ser da sua família e, sim, dos donos das fazendas as quais seus pais e irmão trabalharam como escravos. Outro fator considerado pelos discentes se refere às duas formas de violência vivenciadas pela personagem. A primeira relativa à escravidão que ainda ressoava em seu corpo e mente e; outra, relativa à violência doméstica sofrida pelo marido. A perda da família na ocasião da busca de outras possibilidades de vida e trabalho na cidade grande demonstra, na perspectiva dos alunos da disciplina de Psicologia Organizacional, o quanto a perda e luto podem ser desencadeadores de transtornos mentais.

Como se pode depreender a partir das interpretações realizadas pelos estudantes, o trabalho com questões sociais na disciplina de psicologia logra de importância fundamental para aqueles educadores comprometidos com a educação como prática de liberdade e justiça social. Partindo da perspectiva de que nossa educação colonial imperialista e supremacista branca tende a colonizar nossas mentes e corpos no processo pedagógico (hooks, 2020)³, a proposta de componentes curriculares que levem em consideração o papel das manifestações de racismo, homofobia, transfobia, xenofobia, entre outros preconceitos e discriminações no processo psíquico/subjetivo, se tornam verdadeiras micropolíticas revolucionárias em sala de aula.

Algumas considerações

A proposta de uma metodologia de ensino de psicologia ora apresentada neste trabalho abre possibilidades de um olhar interdisciplinar para o ensino de psicologia no ensino médio. A relação que se propõe entre a leitura de literatura e, posteriormente, sua relação com os conhecimentos produzidos pela psicologia abre caminhos para a proposição de híbridos no currículo, frequentemente propostos pelas políticas educacionais.

A proposta de ensino aqui aventada parte do pressuposto de que a psicologia é um conhecimento localizado. Portanto, não bastaria tratar do tema de transtornos mentais em uma perspectiva de sintomas e diagnósticos sem que o mesmo não estivesse relacionado com os contextos e as vidas daqueles que estão sujeitos a tais padecimentos. Além de uma proposta de metodologia de ensino de psicologia para as salas de aula de nível médio em que a psicologia compareça como disciplina no currículo, apresentamos uma proposta de conteúdo/temas a serem debatidos e trabalhados no ensino de psicologia como componente curricular da educação básica.

Propomos um ensino de psicologia pautado pelo pensamento crítico voltado para pensar e refletir sobre o cuidado de si e não em uma racionalidade pedagógica disciplinar, comumente defendida nos currículos tradicionais. O ensino de psicologia aqui proposto baseia-se na perspectiva 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,

³ A escrita do nome e sobrenome de bell hooks em minúsculo é uma aposta política da própria ativista e crítica cultural Gloria Jean Watkins, que utiliza o nome como pseudônimo de sua avó, Blair Bell Hooks, e o justifica em escrita minúscula com a intensão de que o conteúdo de seus escritos tenha maior visibilidade do que sua pessoa acadêmica.

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. Se, na concepção de Suely Rolnik e Félix Guattari, a subjetividade é produzida fora do indivíduo, sendo concebida a partir do conceito de subjetividade maquínica, é partindo dessa ideia que concebemos e acreditamos na escola/sociedade como promotoras de subjetividades e no ensinar e aprender psicologia engajados na sala de aula.

Uma educação em psicologia, tal como sugerimos aqui, não se refere a um ensino de psicologia normatizador, regulador ou prescritor de comportamentos para a vida em família, sociedade ou laboral. Pelo contrário, um psicólogo/educador e desejante de uma educação progressista e como prática de liberdade deve perseguir uma postura incessante e atenta de ensinar e aprender a partir da problematização dos processos de subjetivação e não uma postura de essencialização da mente e psicologia humana. Portanto, apostamos que uma educação em psicologia que esteja aberta a produção de outros agenciamentos e não a conformação/formatação da subjetividade. A educação em psicologia deve reconhecer desde o princípio que educar é subjetivar.

Propomos neste breve um ensino de psicologia nas salas de aula do ensino médio baseadas em metodologias ativas e numa perspectiva engajada. Porém, longe de sustentar uma lógica de ensino pautada em perspectivas produtivistas e liberais, dialogamos com epistemologias críticas e progressistas a fim de sustentar que o conteúdo e a forma de condução do ensinar e aprender seja voltado para a formação do pensamento crítico, engajado e transgressor. Crítico porque se intentou desvelar a condição de opressão e violência a que a personagem da literatura – assim como milhões de indivíduos em nosso país e até os próprios alunos da turma - estava submetida. Engajado e transgressor, pois além de desvelar a lógica patriarcal, racista, sexista e classista com que os processos de subjetivação podem ser largamente fabricados e internalizados pelos sujeitos, suscita entre os estudantes articular junto a outras áreas do conhecimento – como Sociologia, Geografia, História – pensar condições de possibilidade de mudança desta realidade.

Sem a intenção de encerrar o debate, mas de continuá-lo e até mesmo problematizá-lo, é importante compreender o ensino de psicologia na educação básica como uma questão política e não meramente burocrática. Defendemos que, junto à defesa e mobilização para o retorno da disciplina ao ensino médio regular, sejam realizados projetos de pesquisa, ensino e extensão que nos permitam vislumbrar possibilidades de inserção e intervenção para o

professor/educador de psicologia na escola básica. Neste artigo, trouxemos algumas pistas a fim de contribuir para o debate político em defesa da inserção da psicologia como componente da educação básica. Porém, cientes das limitações do presente trabalho, propomos que outros estudos sejam realizados e publicizados sobre práticas de ensino de psicologia, pois, em nosso entender, pensar a atual condição e vislumbrar o futuro do ensino de psicologia na educação básica é uma questão nevrálgica para a formação de psicólogas e psicólogos comprometidos com a democratização da educação como um todo, uma vez que é pela porta da educação, nas escolas normais de formação de professores, que a psicologia adentra os espaços acadêmico-científicos no Brasil.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1995.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BOCK, M. B. B. Educação, direitos humanos e compromisso social: interlocuções com a formação do professor de psicologia. **Psicol. Ensino & Form.**, v. 5, n. 1, p. 101-114, 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pef/v5n1/v5n1a08.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2021.

BOCK, M. B. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. da. **Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia**. 14. ed. São Paulo, SP: Saraiva, 2008.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Resolução nº 2, de 19 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**: Seção 1, Brasília, DF, p. 97, 19 abr. 1999.

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**: Seção 1, Brasília, DF, 16 mar. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, CNE, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 03 ago. 2021.

CAMARGO, F.; DAROS, T. **A Sala de aula inovadora**: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. 1. ed. São Paulo, SP: Penso, 2018.

CHIAPARINI, C.; SILVA, I. M. M.; LEME, M. I. S. da. Conflitos interpessoais na educação infantil: o olhar de futuros professores e egressos. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. 3. P. 603-612. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/wm4Jgs3w4hPVVRZgYZnHmLn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 ago. 2021.

EVARISTO, C. **Ponciá vicêncio**. 4. ed. Rio de Janeiro, RJ: Pallas, 2018.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2016.

FRIOGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, v. 24, n. 82, p. 93-130. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fwBNT6pKWJKTdYrCkxHjPdQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 ago. 2021.

GIROUX, H. A. Professores como intelectuais transformadores. *In*: GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.

GUZZO, R. S. L. Risco e Proteção: análise crítica de indicadores para uma intervenção preventiva na escola. *In*: FRANCISCHINI, R.; VIANA, M. N. (Org.). **Psicologia escolar**: que fazer é esse? Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2016.

HOOKS, B. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. São Paulo, SP: Elefante, 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: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n41/n41a05.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2021.

KOHATSU, L. N.; MACHADO, L. M. disciplina de Psicologia no Ensino Médio: revisitando as práticas dos professores da rede pública do Estado de São Paulo. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 398-417, 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/27862/17604>. Acesso em: 03 ago. 2021.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2.ed. São Paulo, SP: Cortez, 2013.

MACHADO, L. A. Psicologia no Ensino Médio e Psicologia Escolar: história, diferenças e perspectivas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, n. 1, p. 101-108, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/YZFR843rGjKbgFpFcHCB8FF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 ago. 2021.

MACHADO, L. A. VITÓRIA, M. I. C. O ensino de psicologia no currículo da educação básica: análise da formação docente. **Revista Educação Online**, v. 27, p. 189-216, 2018. Disponível em: <http://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/405/194>. Acesso em: 03 ago. 2021.

MARASCHIN, C. Psicologia e educação: pontuações temporais. *In*: MARASCHIN, C.; FREITAS, L. B. L.; CARVALHO, D. C. **Psicologia e educação**: multiversos sentidos, olhares e experiências. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 2003.

PANDITA-PEREIRA, A.; SEKKEL, M. C. Contribuições do ensino de psicologia nas Etecs. **Psicologia: Ensino e Formação**, v. 4, n. 1, p. 79-105, 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pef/v4n1/v4n1a06.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2021.

ROLNIK, S; GUATARRI, F. **Micropolítica**: cartografias do desejo. 4. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1996.

RONCHI, J. P.; IGLESIAS, A.; AVELLAR, L. Z. Interface entre educação e saúde: revisão sobre o psicólogo na escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. 3, p. 613-620. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/LHPHY9dpYXhrCn6PvWHdnFB/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 03 ago. 2021.

VEIGA, I. P. A. **A Prática pedagógica do professor de didática**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

VERDUM, P. Prática Pedagógica: o que é? O que envolve? **Educação Por Escrito**, v. 4, n. 1, p. 91-105, 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/14376/9703>. Acesso em: 03 ago. 2021.

VIANA, M. N. Interfaces entre a Psicologia e a Educação: Reflexões sobre a atuação em Psicologia Escolar. *In*: FRANCISCHINI, R.; VIANA, M. N. (Org.). **Psicologia escolar**: que fazer é esse? Conselho Federal de Psicologia: Brasília, 2016.

Como referenciar este artigo

MACHADO, L. A. Ensinar e aprender psicologia na escola: reflexões sobre o ensino engajado nas salas de aula. **Doxa: Rev. Bras. Psico. E Educ.**, Araraquara, v. 22, n. 00, e021012, 2021. e-ISSN: 2594-8385. DOI: <https://doi.org/10.30715/doxa.v22i00.15386>

Submetido em: 08/07/2021

Revisões requeridas em: 14/08/2021

Aprovado em: 12/09/2021

Publicado em: 01/10/2021