

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**CIÊNCIA E ARTE: O TEXTO LITERÁRIO NA
ORGANIZAÇÃO DO ENSINO PARA FORMAÇÃO EM
PSICOLOGIA**

YURI BRUNIERA PADULA

**MARINGÁ
2023**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**CIÊNCIA E ARTE: O TEXTO LITERÁRIO NA ORGANIZAÇÃO DO
ENSINO PARA FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA**

Tese apresentada por YURI BRUNIERA PADULA, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação. Linha de Pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores.

Orientadora:
Prof^a. Dr.^a Marta Sueli de Faria Sforzi

MARINGÁ
2023

Catálogo elaborado pela
Bibliotecária Esp. Ilma A. Floriano Serrante – CRB 9/1451

Padula, Yuri Bruniera
P141c Ciência e arte: o texto literário na organização do ensino
para formação em psicologia. / Yuri Bruniera Padula. –
Maringá, Pr, 2023.

219 f.; il. color., figs.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marta Sueli de Faria Sforzi.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação
(Título de Doutor em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá –
Pr.

Área de concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores.

1. Formação do psicólogo. 2. Organização do ensino. 3. Teoria
histórico-cultural. 4. Arte e ciência. 5. Texto literário. I. Yuri Bruniera Padula. II.
Marta Sueli de Faria Sforzi. III. Título.

CDD 150.23378

A mamãe e papai que se fizeram presentes do início ao fim. A minha avó Hilza (*in memorian*) e meu avô Cidynez (*in memorian*) que estiveram ao meu lado até parte do caminho e passaram a se fazer presentes nos afetos e pensamentos contidos no sentimento de saudade. A pequena Marynna, sua chegada me trouxe vitalidade e alegria.

AGRADECIMENTOS

A experiência de realizar uma pesquisa em nível de doutorado, escrever a tese durou de seu início até sua defesa quatro anos e dois meses, foram alguns anos em que esse trabalho se fez presente e atravessou meus pensamentos, sentimentos, minhas relações sociais e carreira profissional.

São muitos agradecimentos a serem feitos, e espero ter o cuidado de contemplar e externalizar esse sentimento de gratidão a todos os envolvidos. Ao longo de quatro anos pessoas entram e saem de nossas vidas, esses encontros deixam registros e passam a compor nossa experiência, passando a figurar em nossas escolhas e condutas futuras.

Tenho um sentimento de gratidão e um carinho enorme pela minha orientadora, Prof^a Dr^a Marta Sueli de Faria Sforzi. Obrigado pelo exemplo sobre o exercício da docência. Ao longo desses anos o respeito, a sensibilidade com que transmitiu seu conhecimento, orientou e cobrou resultados não passaram despercebidos. Muito obrigado!

Aos professores da banca, Prof^a Dr^a Sônia Shima, Prof^a Dr^a Sandra Limonta, Prof^a Dr^a Débora Piotto e Prof^o Dr^o Rafael Ferrari pelo tempo dedicado a leitura e análise deste estudo. Os apontamentos feitos foram fundamentais. A todos(as) muito obrigado!

A Faculdade de Apucarana-FAP que viabilizou a realização do experimento. Em especial a coordenadora do curso de Psicologia Juliane Naiara e ao diretor da instituição Lisandro Modesto. A vocês, muito obrigado!

Aos estudantes que participaram do experimento e vivenciaram comigo as tardes de sábado, contribuindo para esta pesquisa. Espero ter somado a formação de vocês.

A colega de profissão e amiga Chiara pela disposição em participar e contribuir com a realização do experimento. Muito obrigado!

Aos colegas do GEPAE, mesmo estando a maior parte desse tempo ausente, os momentos vivenciados com vocês antes da pandemia foram importantes ao meu desenvolvimento e desta pesquisa.

A Karinne meu agradecimento ao amor, dedicação e paciência ao longo desse processo.

Ao apoio recebido de familiares e amigos. Muito obrigado!

*Mas o que pode valer a vida, se o primeiro ensaio da vida já é a própria vida?
É isso que faz com que a vida pareça sempre um esboço.*

Milan Kundera

RESUMO

O contexto de atuação do psicólogo é composto por fenômenos dotados de grande complexidade, por envolver a subjetividade humana que é multideterminada. Isso requer que o curso de graduação em Psicologia possibilite ao estudante superar, por meio da apropriação do conhecimento científico, concepções de senso comum acerca de fenômenos psicológicos, formando nele o pensamento teórico. Todavia, nem sempre essa aprendizagem e desenvolvimento são alcançados pelo ensino que se efetiva nos cursos de graduação, tornando necessário investigar modos de organização do ensino na formação do psicólogo que tenham esse potencial formativo, incluindo novos materiais de estudo. Dentre esses materiais, está o texto literário. Nele estão objetivadas diversas possibilidades de existência humana que podem propiciar o contato do estudante com pensamentos, emoções e sentimentos não cotidianos, e, por essa razão, a nossa **hipótese** é a de que em interação com o texto científico, o texto literário possibilita ao estudante ampliar e ressignificar sua concepção de mundo e dar sentido ao estudo das teorias psicológicas. Diante disso, questionamos: *Como organizar o trabalho com o texto literário de modo que contribua para a formação do pensamento teórico do futuro psicólogo?* Assim, organizamos esta investigação com o **objetivo** de *analisar o trabalho com o texto literário como possibilidade didática na organização da atividade de ensino no âmbito da formação em Psicologia*. Para alcançarmos este objetivo definimos como **metodologia de pesquisa** o estudo documental, bibliográfico e de campo, via a realização de um experimento didático. O estudo documental concentrou-se em analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para cursos de Psicologia (2004, 2011), o relatório síntese de área da Psicologia (BRASIL, 2018), elaborado com base nos dados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) e documentos históricos referente a cursos de formação em Psicologia. O estudo bibliográfico centrou-se na leitura de obras de autores da Teoria Histórico-Cultural, como Vigotski e Leontiev, visando investigar o desenvolvimento humano, o papel da arte como manifestação e expressão da realidade material dos homens e suas relações com o desenvolvimento humano. Recorreremos a obras de autores que tratam do Ensino Desenvolvimental, como Davydov e Zankov, buscando compreender os princípios que orientam o ensino com base na lógica dialética. O experimento didático foi desenvolvido por meio de um curso de extensão dirigido a estudantes do curso de graduação em Psicologia, colocando em interação textos científicos sobre conceitos da teoria psicanalítica e o texto literário *A insustentável leveza do ser*, de Milan Kundera. Por meio da análise dos dados coletados no experimento identificamos possibilidades e limites ao utilizar a obra literária como recurso em ações didáticas. Observamos a viabilidade de proporcionar ao estudante contato com fenômenos psicológicos narrados na obra literária, porém verificamos dificuldades com relação aos hábitos de leitura e extensão do texto literário,

tendo imposto dificuldades ao planejamento deste recurso no contexto da rotina e atividades acadêmicas dos estudantes.

Palavras-chave: Formação do psicólogo. Organização do ensino. Teoria Histórico-Cultural. Arte e Ciência. Texto literário.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Matriz curricular do curso de Psicologia elaborada por Radecki.....	25
Quadro 2: Proposta curricular de Eliezer Schneider.....	34
Quadro 3: Propostas curriculares apresentadas em eventos acadêmicos no ano de 1953.....	35
Quadro 4: Proposta curricular apresentada pela Associação Brasileira de Psicotécnica.....	37
Quadro 5: Matriz para elaboração de questões para prova do Enade.....	54
Quadro 6: Matriz de elaboração para questões discursivas e objetivas da formação geral do Enade.....	55
Quadro 7: Matriz de elaboração para questões discursivas e objetivas da formação específica do Enade.....	55
Quadro 8: Estádios do desenvolvimento da criança.....	71
Quadro 9: Planejamento do experimento didático: carga horária presencial.....	156
Quadro 10: Planejamento do experimento didático: atividades complementares.....	158

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Cronologia da institucionalização da formação em Psicologia.....	32
Imagem 2: Perfil etário dos estudantes.....	73
Imagem 3: Perfil da renda familiar dos estudantes.....	74
Imagem 4: Perfil da situação financeira e sustento familiar dos estudantes.....	74
Imagem 5: Perfil dos estudantes em relação às horas de estudo semanais fora das aulas.....	76
Imagem 6: Representação do aparelho psíquico e instâncias psíquicas.....	130
Imagem 7: Representação da lógica dialética.....	141
Imagem 8: Caracterização dos movimentos da lógica dialética.....	142
Imagem 9: Sistema conceitual ensinado no experimento.....	160

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO: DA SERVENTIA COMO CONHECIMENTO À REGULAMENTAÇÃO COMO FORMAÇÃO PROFISSIONAL.....	21
2.1 As Diretrizes Curriculares para cursos de Psicologia: o início dos cursos de graduação em Psicologia, a superação do currículo mínimo e o processo de revisão das DCN's.	23
2.1.1 Um caminho a percorrer: primeiros passos dos cursos de Psicologia.....	23
2.1.2 As transformações ao longo do caminho: da regulamentação da profissão, do currículo mínimo às diretrizes curriculares nacionais	41
2.2 O caminho impõe exigências à caminhada: indicadores e sistema de avaliação de desempenho dos estudantes de psicologia.....	50
2.2.1 Um encontro com a avaliação: o Enade e sua composição avaliativa.....	53
2.2.1.1 Componente de formação geral.....	56
2.2.1.2 Componente de formação específica.....	58
2.3 Um olhar sobre o caminho percorrido: reflexões sobre a formação do psicólogo.....	60
3. DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO: O CONHECIMENTO DA REALIDADE PELO SUJEITO.....	66
3.1 Processo de conhecimento: a relação do sujeito com mundo objetivo	67
3.1.1 Sujeito, ensino superior e atividade de estudo	73
3.2 Pensamento empírico e pensamento teórico: unidade de contrários.....	85
3.3 Ensino: lógica formal e lógica dialética.....	91
4. OS (DES)ENCONTROS ENTRE ARTE E CIÊNCIA.....	106

5. DO TEXTO LITERÁRIO AO TEXTO CIENTÍFICO: POSSIBILIDADES PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO.....	113
5.1 Experimento didático: escolha metodológica para a pesquisa de campo..	113
5.2 Orientação teórico-metodológica: a tríade conteúdo-sujeito-forma.....	120
5.2.1 Conteúdo.....	121
5.2.2 Sujeito.....	133
5.2.3 Forma.....	140
5.3 Resenha descritiva: “A insustentável leveza do ser”.....	146
6. AS AÇÕES DE ENSINO E A ANÁLISE DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES.....	156
6.1 Buscando o desenvolvimento dos estudantes: organização e execução do experimento didático.....	154
6.2 Exposição e análise do processo de ensino/aprendizagem.....	160
6.2.1 Necessidades e motivos: o estudante ativo e consciente.....	161
6.2.1.1 Desbravando as particularidades da experiência humana.....	173
6.2.2 Significado e sentido: o estudante atuando mediado pelo conceito.....	178
6.2.2.1 Uma proposta para além do texto literário: o relato de caso.....	185
CONCLUSÃO.....	192
REFERÊNCIAS.....	200
ANEXO.....	211

1. INTRODUÇÃO

Quanto mais pesado o fardo, mais próxima da terra está nossa vida, e mais ela é real e verdadeira (KUNDERA, 1985, p. 11).

Ao discorrer sobre o mito do eterno retorno de Nietzsche, Milan Kundera escreve sobre o fardo e a leveza da vida, tecendo considerações sobre sentimentos e implicações para a vida do homem diante dos dramas que o colocam face a face com a realidade material. Traçamos um paralelo com as dúvidas que permeiam a vida humana e suas atividades, levando o sujeito a realizar escolhas e ter experiências de fracasso e sucesso. Acreditando que as incertezas e as perguntas decorrentes dela movimentam o homem na direção da investigação e do encontro de respostas.

As dúvidas são o motor de uma pesquisa, perguntas surgidas na experiência concreta entre o sujeito e realidade material. O que movimentou a realização desta pesquisa é abordado nas páginas introdutórias deste texto. Por meio destas palavras iniciais, delinaremos alguns elementos que ajudam a compreender os motivos, perguntas e objetivos que colocam o pensamento em movimento ao lançar reflexões e testar hipóteses, caracterizando o percurso de investigação que se inicia na experiência concreta do pesquisador, e percorre a universalidade do conhecimento humano já produzido.

Ainda sobre questões introdutórias do texto que expõe a nossa pesquisa, não podemos fechar os olhos ao fato de que este processo investigativo ocorreu de maneira dialogada, ou seja, foi construído na relação entre orientando e orientadora. Portanto, consideramos essencial para o processo de elaboração do texto diferenciar os momentos em que orientando e orientadora estão presentes no texto daqueles em que os processos cognitivos e experiências do orientando emergem na escrita deste trabalho. Desta forma será comum observar em diferentes trechos do texto pronomes em primeira pessoa do plural para se referir a relação orientando e orientadora e primeira pessoa do singular ao se referir ao orientando.

Nossa pesquisa voltou-se para o estudo da formação do psicólogo e trata de um tema que pode ser abordado mediante elementos diversos, como a

organização e estrutura dos cursos, currículo, conteúdo programático, o ensino e a aprendizagem, sendo recortes que podem integrar a discussão sobre o assunto. Dentre as várias temáticas que envolvem a formação em Psicologia, chama-nos atenção um problema comum a todos os cursos superiores de bacharelado, professores que atuam nesses cursos, normalmente são bacharéis, ou seja, não tiveram formação para atuar como docentes.

Esse é o caso do bacharelado em Psicologia que não contempla estudos que preparem o profissional para o exercício da docência no ensino superior, visando à formação de novos psicólogos. Assim, é comum a utilização de métodos e atividades na organização do ensino que são uma reprodução das ações vivenciadas pelo psicólogo docente em seu processo de aprendizagem ao longo do seu período de formação. Às vezes, o professor tem acesso a conhecimento sobre formas e técnicas de ensino, por meio de capacitações promovidas pela instituição de ensino em que atua. Nelas, em geral, são expostos procedimentos metodológicos entendidos como recursos, instrumentos que seriam manejados pelo professor para organizar o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos.

Porém, a organização do ensino não envolve apenas a definição de técnicas, atividades e recursos, e muito menos, desses elementos desvinculados do que é ensinado, para quem e com qual finalidade se ensina determinados conceitos. Uma abordagem mecânica do uso de técnicas e métodos não significa conhecimentos sobre a organização do ensino, uma vez que essa organização precisa estar assentada sob uma lógica do processo de conhecer e nas particularidades do sujeito que aprende.

A necessidade de pesquisar a formação do psicólogo, especificamente aspectos relativos ao ensino e sua organização, levaram-me a buscar um programa pós-graduação em educação, por compreender que o processo de ensino e aprendizagem poderia ser abordado com maior especificidade nessa área. Sendo ainda mais específico, na linha de pesquisa Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores, onde busquei estudar a organização teórica e metodológica do ensino e aprendizagem de conceitos.

O trabalho e rotina docente oportunizaram-me o contato com colegas professores de diferentes áreas e abordagens teóricas. A participação ativa na formação profissional do psicólogo possibilitou-me questionar a maneira e os

recursos empregados no trabalho docente. Na interação com outros professores emergiram questões sobre a responsabilidade do psicólogo ao intervir junto a “projetos de vida”¹ e as consequências que possíveis equívocos trariam às pessoas atendidas por profissionais despreparados.

Sobre a formação em Psicologia uma colega indicou-me um livro que tem como tema a formação e exercício da Psicologia, intitulado “Formação de Psicólogos e relações de poder: sobre a miséria da psicologia”. A leitura do capítulo “Psicologia da violência ou violência da Psicologia?”, de autoria de Sylvia Leser de Mello e Maria Helena Souza Patto, chamou-me a atenção.

Neste texto, Mello e Patto (2012) relatam um fato que possibilita reflexão sobre a necessidade de o psicólogo ter se apropriado de fundamentos teóricos que permitam o entendimento da subjetividade humana e das relações entre os sujeitos em uma sociedade concreta para além conhecimento de senso comum. Problematicando o fato de haver aumento de casos de morte violenta de crianças, relatam as autoras:

No último dia 7 de setembro de 2008, a imprensa divulgou mais um desses casos. Dois irmãos, de 12 e 13 anos de idade, foram, dois dias antes, brutalmente assassinados pelo pai e pela madrasta em um município da Grande São Paulo. Depois de nove meses internados em um abrigo por determinação do Conselho Tutelar, que acatou denúncias de maus-tratos, eles foram devolvidos à família quatro meses antes do crime, apesar de seu desejo expresso de continuar no abrigo (MELLO e PATTO, 2012, p. 17-18).

Esse breve relato do caso é pertinente quando se nota que a decisão de devolver as crianças à família se encontra, em parte, embasada em laudos produzidos por profissionais, dentre eles, uma psicóloga, que se limitou “a conclusões sobre o caráter das crianças” (MELLO, PATTO, 2012, p. 18) sem considerar o contexto e relações intersubjetivas presentes na realidade concreta em que viviam. A gravidade dessa situação pode ser reforçada com a afirmação de Bock (2007, p. 31) sobre a atividade profissional do psicólogo afirmando que “ao realizar seu trabalho, o profissional deve ter consciência de que estará interferindo em um projeto de vida que não lhe pertence”. Ainda sobre o caso do assassinato das duas crianças, Mello e Patto (2012, p. 18) destacam:

¹ Termo utilizado por Bock (2007).

Em passagem do laudo divulgada pela imprensa (e não contestada pelos responsáveis), os dois meninos são apresentados como pessoas que ‘manipulam a realidade para conseguir vantagens’. Ou seja, em termos altissonantes quanto arbitrários e vagos (o que será ‘manipular a realidade’?).

Esses relatos destacam as concepções descontextualizadas do fenômeno psicológico, bem como a naturalização do desenvolvimento humano e que, por sua vez, se fazem presentes nas intervenções e atuações do psicólogo. No caso relatado, “de quem se esperava uma formação que a preparasse para entender a complexidade e a gravidade de uma dinâmica familiar como esta”, observou-se uma conduta de avaliação desconectada, reducionista e naturalizada sobre a constituição da subjetividade do indivíduo (MELLO, PATTO, 2012, p. 18).

Os apontamentos sobre o exercício da docência no ensino superior, juntamente com a leitura desse texto suscitaram inquietações sobre minha própria prática docente e movimentaram meu pensamento sobre a necessidade de transformá-la. Passei a questionar a maneira como organizava e desenvolvia as aulas, como os conteúdos eram expostos e a forma como elaborava as avaliações. Refletia se a minha atuação docente possibilitava que o aluno aprendesse o conteúdo de maneira que fosse possível a ele atuar de forma contextualizada junto a pessoas que demandam o trabalho do psicólogo.

Com base nessas reflexões, consideramos que a organização do ensino poderia viabilizar a aprendizagem de conceitos teóricos, superando concepções características do senso comum que surgem ao longo da formação profissional do estudante. Neste sentido, a apropriação de conceitos teóricos pelo estudante seria um elemento do processo de ensino e aprendizagem que transformaria a maneira como o fenômeno psicológico é percebido pelo estudante, formando nele o pensamento teórico acerca dos fenômenos psicológicos.

Entendemos que as teorias psicológicas são a base da formação profissional, todavia, é preciso que o estudante seja afetado pelos diversos problemas humanos que são objetos de estudo dessas teorias, para os quais elas buscam compreensão e meios adequados de intervenção.

A experiência pessoal com textos literários, como romances, contos, poesia, bem como o reconhecimento de suas possibilidades de estudo e análise

para outros campos de conhecimento indicaram um caminho a ser testado como possibilidade de expor ao estudante a dinâmica da vida humana, mesmo que de modo ficcional, para ampliar as possibilidades de ver e analisar diferentes subjetividades e relações intersubjetivas em movimento, dentro de uma narrativa que se aproxima da vida concreta.

Consideramos que as experiências socioculturais dos estudantes podem ser enriquecidas com o conhecimento de outras formas de vivências expostas em textos literários. Indo mais além, os conhecimentos teóricos, em parceria com esse tipo de texto, podem “ganhar vida” no pensamento dos estudantes. Acreditamos que o texto literário, como obra de arte, atravessado por aspectos culturais, sociais e históricos, possui características que poderiam ajudar a promover esse movimento formativo na aprendizagem de conceitos.

Neste sentido, entendemos que a Arte, na forma do texto literário, pode se tornar uma aliada na atividade de ensino, uma vez que nela estão objetivados sentimentos, pensamentos, dilemas e contradições presentes em diferentes experiências humanas, refletindo, assim, aspectos da vida concreta, com os quais o psicólogo se defronta em sua atuação profissional.

Caminho semelhante foi pensado por Superti (2013), ao abordar em sua pesquisa a Psicologia da Arte e a proposta Objetivo-Analítico de Vigotski como método de análise. A pesquisadora buscou delimitar o objeto da Psicologia da Arte e discutir as contribuições da literatura para formação da consciência. Superti (2013, p. 127) conclui que a “arte implica uma condição que não pode provocar uma reação imediata, mas pode dotar os homens de novas condições para entender e agir na sociedade”. Mesmo partindo de uma experiência indireta, o leitor da obra literária, entra em contato com a realidade objetiva e com o elemento emocional exposto na obra, o que permite “ampliar a estrutura semântica da consciência, sua medida de generalidade e capacidade de categorizar o real” (SUPERTI, 2013, p. 128).

Tal conclusão se sustenta na compreensão de que o objeto da psicologia da arte é a “estrutura da obra de arte de tal modo a desvendar o que expressam os recursos estilísticos e artísticos empregados pelo autor, levando em conta as relações sociais vigentes em determinada época” (SUPERTI, 2013, p. 125-126). A presença de tais características em texto literário evidencia-se, por exemplo, em obras como “O Alienista” de Machado de Assis, publicado em 1882; “O

Cortiço” de Aluízio Azevedo, publicado em 1890; “O presidente negro” de Monteiro Lobato, publicado em 1926.

Dentre as possibilidades de estudo dessas obras, do ponto de vista da forma de expressão da realidade objetiva, elas permitem perceber o impacto na vida humana das ideias presentes no movimento higienista, na primeira metade do século XX, seus desdobramentos na higiene mental, bem como suas implicações para práticas de depuração social, sejam no contexto escolar ou na sociedade de modo geral. Conteúdos que são também expostos pela Ciência da História, por meio de uma linguagem científica e que, por sua própria natureza, não chega às discussões sobre a subjetividade humana nos contextos descritos.

A discussão de práticas sociais, de ideias que refletem a organização social, suscitadas por textos literários é presente também nos estudos de Boarini (2007; 2011) e Barroco (2007), ratificando as relações entre o campo da Arte como produção subjetiva refletindo a realidade material e histórica do período, que afeta a subjetividade humana e por ela é afetado. A realidade material é refletida pela arte, pela ciência e pela filosofia, mas elas fazem isso de modos diferentes, como afirma Duarte (2021, p. 72) “[...], o pensamento cotidiano, a ciência e a arte são formas pelas quais o psiquismo humano busca refletir o concreto. A ciência e a arte refletem de maneiras distintas a mesma realidade”

No texto literário como objeto cultural, estão objetivadas vivências diversas, cuja apropriação propicia pensamentos, emoções, sentimentos, formas de vida não cotidianas ao leitor. Reconhecemos que o leitor, por meio da obra literária, pode ampliar e refletir sobre sua concepção de mundo. Por essa razão, consideramos que ela pode contribuir para a formação do estudante/leitor no processo de formação do psicólogo.

Assim, nossa reflexão acerca de como expor os conhecimentos da ciência psicológica de modo que provoquem saltos qualitativos na forma de pensar dos estudantes de psicologia, tornou-se mais específica, pressupondo que a interação entre o texto científico e literário é um caminho promissor para formação em psicologia. Como organizar o trabalho com o texto literário de modo que contribua para a formação do pensamento teórico do futuro psicólogo?

Diante desse problema, elaboramos a presente investigação com o *objetivo* de analisar o trabalho com o texto literário como possibilidade didática na organização da atividade de ensino no âmbito da formação em Psicologia.

Temos como hipótese que o texto literário em interação com a literatura científica na organização do ensino pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento teórico do estudante de Psicologia.

Para alcançarmos o objetivo proposto realizamos uma investigação de abordagem qualitativa, de natureza teórica e experimental. A base teórica foi desenvolvida por meio de pesquisa documental e bibliográfica. E a experimental por meio da realização de um experimento didático.

Na pesquisa documental tomamos como objeto de análise os seguintes documentos: Diretrizes Curriculares Nacionais para cursos de Psicologia (2004, 2011), o relatório síntese de área da Psicologia (BRASIL, 2018), elaborado com base nos dados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), e documentos históricos referente a cursos de formação Psicologia, sobre o exercício e regulamentação da profissão disponibilizada pela Associação Brasileira de Ensino de Psicologia por meio do seu web site.

A análise desses documentos teve como finalidade compreender o processo histórico pelo qual passou a constituição até a legitimação da formação em Psicologia. Por meio dos documentos que estabelecem as atuais diretrizes para estruturação desta graduação em instituições de ensino superior objetivou-se compreender o panorama atual das discussões sobre os objetivos dessa formação profissional e os pontos que se encontram em debate no recente processo de revisão dessas diretrizes.

A pesquisa bibliográfica envolveu os estudos de obras de autores da Teoria Histórico-Cultural, como Vigotski (1999, 1991, 2000, 2004), Leontiev (1978, 2004), com a finalidade de investigar o desenvolvimento humano, o papel da arte como manifestação e expressão da realidade material dos homens, e suas relações com o desenvolvimento humano. Também recorremos a obras de autores que tratam do Ensino Desenvolvimental, de modo especial, Davydov (1982, 1988), Zankov (2017), com o objetivo de compreender os princípios que orientaram o ensino experimental na antiga URSS; bem como a obras sobre a organização do ensino, que podem inspirar formas de se pensar a docência voltada para o desenvolvimento humano em nosso país.

O experimento didático foi realizado no formato de um curso de extensão tendo como público estudantes do curso de graduação em Psicologia. Para a realização do experimento selecionamos um conteúdo que faz parte do currículo

do Curso de Psicologia, especificamente, da disciplina Fundamentos da Psicanálise.

A escolha de um sistema teórico diferente daquele que fundamenta a presente pesquisa se sustenta no pensamento de que os princípios para organização do ensino fundamentados pela teoria Histórico-cultural podem ser generalizados para o ensino de outros conteúdos e sistemas teóricos, contemplando assim a multiplicidade teórica das abordagens psicológicas ensinadas nos cursos de graduação em Psicologia. Legitimando, ao nosso entendimento, a verificação da teoria discutida pelos autores que são referência da Teoria Histórico-cultural. Buscamos, enfim, um modo geral de organização do ensino de conhecimentos teóricos (SFORNI, 2017) e não um modo de ensino específico para uma determinada teoria.

A teoria psicanalítica é uma das abordagens teóricas que compõe os currículos de formação de psicólogos. Ela figura entre as principais correntes do pensamento psicológico, sendo que seu sistema conceitual permite a análise de fenômenos psicológicos presentes na relação do sujeito com seus pares, grupos e sociedade. A obra literária escolhida para dialogar com esse conhecimento teórico foi “A insustentável leveza do ser” de Milan Kundera, publicada em 1984.

O modo de organizar o ensino desenvolvido no experimento foi inspirado nos princípios e ações didáticas apresentadas por Sforni (2015, 2017) com base em pesquisas já desenvolvidas pelo GEPAE – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Atividade de Ensino. Por meio da análise dos dados coletados no experimento identificamos elementos que sinalizam o potencial do texto literário para proporcionar ao estudante o contato com fenômenos psicológicos que são objetos de estudo de teorias psicológicas, contribuindo para aprendizagem de conceitos ao longo da formação em Psicologia.

Para expor o processo e os resultados desta investigação, organizamos este texto do seguinte modo:

Na seção 2 concentra-se um breve histórico da institucionalização da formação em Psicologia. Tendo por objetivo elaborar e contextualizar o percurso histórico da consolidação da Psicologia como curso de formação e profissão. Buscamos apresentar, em âmbito nacional, experiências de criação e organização de cursos e matrizes curriculares, apontando seus idealizadores e as instituições as quais estavam vinculados. Esta seção caminha até o momento

da regulamentação da profissão e dos cursos de formação, chegando ao período de criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para cursos de Psicologia, abordando suas revisões. Em seguida expomos os atuais mecanismos de avaliação dos cursos através do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), discorrendo sobre sua estrutura, critérios e itens avaliados.

Na seção 3, conceitos da Teoria Histórico-Cultural são abordados com objetivo de discutir sobre o processo de conhecimento da realidade pelo homem e expor como esse processo de conhecimento ocorre segundo a lógica dialética. Buscamos discorrer a respeito do desenvolvimento psicológico, expondo o conceito de atividade no contexto da relação sujeito e mundo circundante. Ainda nessa seção é discutida a atividade de ensino, bem como as diferenças entre sua organização sob a lógica formal e lógica dialética, e implicações sobre a formação do pensamento empírico e pensamento teórico. Tais conceitos contribuem para a compreensão da maneira como o sujeito se apropria do conhecimento já produzido e passa a conhecer a realidade. Esses conteúdos são importantes para sustentar as análises sobre as relações entre ciência e arte como formas de apreensão da realidade pelos seres humanos.

A seção 4 aborda as relações entre arte e ciência de uma forma geral, buscando expor as diferenças de manifestação da realidade em cada um desses campos. Compreender suas especificidades justifica-se pelo fato de estamos considerando a possibilidade de integração entre o texto literário, como produção artística, e os textos teóricos do campo da psicologia, como produção científica, no processo de ensino. A base desta discussão se concentrará nos trabalhos de Vigotski (1999, 1991, 2000, 2004).

A seção 5 tem como objetivo apresentar as características dos procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa experimental, bem como outros aspectos que compõe todo o processo para a elaboração do experimento. Seguindo o percurso já apontado por outras pesquisas realizadas pelo GEPAE, para definir as ações de ensino, é necessário analisar o conteúdo a ser ensinado, o sujeito da aprendizagem e a forma de apresentação do conteúdo. Sobre o conteúdo, destacamos o conteúdo programático escolhido para o trabalho no experimento: conceitos da Psicanálise, bem como o conteúdo da obra literária a ser trabalhada; sobre o sujeito da aprendizagem, abordamos as características gerais de estudantes do ensino superior, tendo em vista a periodização do

desenvolvimento psíquico e as experiências formativas vivenciadas até o ingresso na graduação; sobre a forma, buscamos analisar o modo de apropriação do conhecimento com base na lógica dialética do conhecimento, para pensarmos no caminho metodológico a ser seguido no ensino.

Na seção 6 é feita a exposição e análise dos dados coletados por meio do experimento didático. Nele abordamos os resultados com base em duas categorias que envolvem conceitos importantes da atividade de ensino, articulando a princípios que orientam a organização de tal atividade. As categorias foram denominadas da seguinte maneira: I) necessidades e motivos: o estudante ativo e consciente, II) significado e sentido: o estudante atuando mediado pelo conceito.

A exposição do percurso realizado nesta investigação procura, para além da função de situar o caminho feito pelo pesquisador, expor as questões que caracterizam o problema de pesquisa, escolhas teóricas e metodológicas e as reflexões que envolvem a formação do psicólogo.

O registro da experiência subjetiva no processo de elaboração do problema de pesquisa, os questionamentos sobre a atuação profissional, partem da singularidade e de uma visão individualizada do fenômeno para universalizar-se no encontro com a experiência de outros sujeitos, no reconhecimento do problema de pesquisa como uma questão pertinente a toda uma área de conhecimento e reflete na vida e experiência de tantos outros seres humanos que se propõe ao exercício da docência. Tornar-se consciente deste percurso nos permite sentir o peso, carregado também por outros seres humanos, contribuindo para que a vida, em sua singularidade, se aproxime da cada vez mais da realidade material, oportunizando ao conhecimento aqui elaborado a sua universalização.

2. FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO: DA SERVIENTIA COMO CONHECIMENTO À REGULAMENTAÇÃO COMO FORMAÇÃO PROFISSIONAL

A cultura desaparece numa multidão de produções, numa avalanche de sinais, na loucura da quantidade. Cria-me: um só livro proibido em seu antigo país significa muito mais do que os milhares de vocábulos cuspidos pelas nossas universidades (KUNDERA, 1978, p. 109).

Esta citação representa um momento em que Franz e Sabina dialogam sobre as diferenças entre suas experiências, suas visões de mundo e sobre as revoluções sociais. Sabina expõe seu desprezo pelo significado de palavras como “prisão, perseguição, livros censurados, ocupação” (KUNDERA, 1978, p. 109), e Franz demonstra uma “estranha inveja carregada de nostalgia” (KUNDERA, 1978, p.108) pelas vivências de Sabina.

Entendemos que este trecho reflete a essência deste capítulo, pois assim como Franz e Sabina discutem suas visões sobre as mudanças e transformações sociais, passaremos abordar o contexto histórico da formação em Psicologia com a intenção de expor diferentes perspectivas e visões de mundo sobre o conhecimento psicológico e sua relação com a sociedade. Diferenças que se estabelecem mediante discursos oriundos de distintas instituições e qualidades de profissionais que entraram em contato com o conhecimento psicológico.

Nesta seção, percorremos caminhos e momentos históricos da regulamentação da formação em psicologia e da profissão de psicólogo. Passamos pelas primeiras experiências de organização curricular dos cursos de formação até as diretrizes legais que orientam, na atualidade, a organização dos currículos dos cursos de Psicologia. As diretrizes orientam os cursos de graduação na elaboração de seus programas, servindo de base para a elaboração dos PPP (Projeto Político Pedagógico) dos cursos, portanto, dizem respeito à finalidade do curso e os conteúdos a serem contemplados pelo curso que são considerados necessários ao exercício profissional.

No contexto de formação profissional, o domínio de conteúdos e conceitos próprios de determinada área de atuação é elemento fundamental para que o futuro profissional desenvolva condições de pensar e atuar de modo específico, diferenciando-se daqueles que não pertencem a sua área. Na formação

profissional, os conceitos teóricos devem instrumentalizar o estudante em relação ao objeto e fenômenos próprios do seu campo de atuação.

Desse modo, o domínio conceitual do campo psicológico é o que diferencia o psicólogo de outras pessoas e profissionais que não detém tal conhecimento, permitindo a ele compreender, analisar e pensar os fenômenos psicológicos, comportamentais com uma perspectiva profunda e diferenciada em relação a um engenheiro, um leigo ou um líder religioso, por exemplo. Assim, ao psicólogo se faz necessário a apropriação de um conhecimento capaz de superar a aparência do objeto e dos fenômenos pertinentes a seu campo de atuação, oportunizando uma leitura para além do que é apresentado de imediato na realidade objetiva.

Conhecer a realidade é entrar em contato com a contradição presente nela, iniciando no conhecimento da esfera do sensível, do imediato, por meio dos órgãos dos sentidos, avançando para as significações já produzidas pelas diferentes ciências, permitindo superar os limites da percepção sensorial e “realizar os processos de raciocínio lógico e no processo deste raciocínio descobrir as leis dos fenômenos que são inacessíveis à experiência imediata” (LURIA, 1994, p.18). À primeira vista, tal contradição se apresenta de forma pouco clara, justamente por estar imersa em um concreto que ainda não pode ser interpretado de modo teórico, ou seja, com base em conhecimentos científicos. É importante expor que o processo de conhecer, na lógica dialética, é composto por alguns momentos que impõe movimento ao conhecimento, provocando transformações internas no sujeito e alterando a maneira como este se relaciona com o mundo. Trataremos mais especificamente desse processo na seção 3, desta tese.

Olhar, portanto, para os conteúdos que fazem parte do currículo do curso de Psicologia é de certa forma, uma busca por conhecer as ferramentas/conhecimentos que são disponibilizadas ao estudante. Objetivando analisar os meios para sua transformação interna constituindo-se em um profissional que tem capacidade de compreender os fenômenos psicológicos. O processo de elaboração das Diretrizes Curriculares para cursos de Psicologia é uma construção bastante recente, considerando que a consolidação da profissão de psicólogo aconteceu legalmente apenas no ano de 1962. De 1962 até o presente momento, ocorreram mudanças no currículo e no reconhecimento das

demandas que se apresentam à atuação profissional, ou seja, as necessidades no contexto da formação se transformaram em concomitância com as transformações sociais.

Neste sentido perguntamos: Como se deu o processo de construção do currículo para cursos de graduação em Psicologia? Qual a relação entre o que é exigido na formação do psicólogo e os problemas individuais e coletivos vivenciados pelos seres humanos no contexto atual? Quais conteúdos são oferecidos aos acadêmicos?

2.1 As Diretrizes Curriculares para cursos de Psicologia: o início dos cursos de graduação em Psicologia, a superação do currículo mínimo e o processo de revisão das DCN's.

Passamos à exposição sobre a constituição das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Psicologia, buscando conhecer suas orientações para a formação do psicólogo. Para compreender o documento atual, seus avanços ou retrocessos, procuramos resgatar o movimento de constituição dessa formação profissional, bem como as mudanças pelas quais ela passou. Não pretendemos fazer uma exposição linear dessas mudanças, mas identificar as alterações fundamentais nas diretrizes e analisá-las no bojo dos debates sobre as necessidades que as gestaram, a fim de compreender as orientações para organização desses cursos no interior das transformações sociais que atravessaram a sociedade brasileira em sua vinculação com o que se espera do exercício da Psicologia. Destacamos, neste breve resgate histórico, dois momentos centrais que nos guiarão na exposição desta temática: os primeiros passos dos cursos de Psicologia; a consolidação da Psicologia: regulamentação da profissão, do currículo mínimo às diretrizes curriculares nacionais.

2.1.1 Um caminho a percorrer: primeiros passos dos cursos de Psicologia

A regulamentação da Psicologia como profissão em 1962, é um momento histórico que incorporou diversos outros movimentos de organização do

conhecimento psicológico como prática em contextos profissionais, ou seja, neste ato de regulamentação manifesta-se a história. É sobre essa história, o início da Psicologia no Brasil, que passamos a discutir.

Nas primeiras décadas do século XX, segundo Autuori (2014) o conhecimento psicológico e as práticas dele decorrentes se fizeram presente em disciplinas vinculadas a áreas de conhecimento como educação, medicina, filosofia e direito. Exemplo disto é o Laboratório de Psicologia da Colônia de Psicopatas no Engenho de Dentro, bairro do município do Rio de Janeiro, atualmente Instituto Nise da Silveira.

Segundo Autuori (2014), em 1924, a Colônia de Psicopatas tinha como seu diretor o médico higienista Gustavo Riedel, um importante nome no campo da psiquiatria, fundador da Liga Brasileira de Higiene Mental, em 1922. Motivado pela atuação e relevância adquirida no trabalho de “prevenção das enfermidades mentais e a defesa contra os desajustamentos sociais dos indivíduos”, Riedel funda, em 1924, o Laboratório de Psicologia da Colônia de Psicopatas no Engenho de Dentro.

No ano de fundação, Riedel convida para coordenar o laboratório, o polonês Waclaw Radecki, que chefiou o local de 1924 a 1932. O laboratório contribuiu para tornar a Colônia de Psicopatas uma instituição relevante na assistência psiquiátrica do período (AUTUORI, 2014).

Foi durante o período na direção do laboratório que Radecki colocou em prática seu objetivo de organizar um curso de formação em Psicologia. Tal projeto foi concretizado em 1932, na transformação do laboratório em Instituto de Psicologia (AUTUORI, 2014; OLIVEIRA et al., 2017). Em 1932, por meio do decreto nº 21.173/1932 do Governo provisório, o Laboratório foi convertido em Instituto de Psicologia, vinculado à Secretaria da Educação e Saúde Pública até que fosse estabelecida a Faculdade de Educação, Ciências e Letras (BRASIL, 1932; AUTUORI, 2014). O referido instituto continha as seções:

I - psicologia geral; II – psicologia diferencial e orientação profissional; III – psicologia aplicada à educação; IV – psicologia aplicada à medicina; V – psicologia aplicada ao direito (BRASIL, 1932, p. 1).

O decreto que criava o Instituto de Psicologia previa como objetivo dessa instituição, a realização de pesquisas e estudos em psicologia geral e aplicada; aplicação de técnicas psicodiagnósticas, visando à orientação e seleção profissional; contribuir com estudos que visem aplicação da Psicologia em outras áreas, como: pedagogia, medicina, direito; e formar psicologistas² (BRASIL, 1932).

O momento histórico em que Radecki inicia tal projeto é considerado por Autuori (2014) como favorável, tendo em vista os movimentos de reforma do ensino superior, o movimento da Escola Nova, que sinalizava para contribuição de outros saberes junto à ideias e objetivos de Radecki, aliado ao crescimento industrial de algumas cidades brasileiras naquele período.

Mesmo funcionando por um curto período, não completando a formação de sequer uma turma, o curso de formação em Psicologia foi estruturado em quatro anos (CENTOFANI, 1982; VILELA, RODRIGUES & JABUR, 1999 apud OLIVEIRA et al., 2017). Na ocasião, o curso encontrava-se estruturado por etapas e disciplinas, conforme exposto no quadro abaixo.

Quadro 1: Matriz curricular do curso de Psicologia elaborada por Radecki.

Etapa	Disciplinas
I. Psicologia Geral	Aspectos da biologia, Anatomia, Fisiologia, Física, Química, Propedêutica Filosófica e Lógica.
II. Psicologia Diferencial e Coletiva	Além de continuidade de temas das ciências biológicas e naturais; Ciências Sociais: Antropologia, Sociologia, Economia Política, História da Filosofia, Teoria do Conhecimento, Teoria das Ciências Naturais.
III. Psicologia aplicada a educação	Psicologia aplicada e cursos monográficos de especialidades psicológicas e ciências afins – Psicologia da criança, História da Psicologia, Ética e Estética.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em documento da Associação Brasileira de Ensino de Psicologia ([da 2011]).

² Termo usado naquele momento histórico para se referir ao profissional da área.

Em documento disponibilizado pela Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP), é possível consultar os nomes dos docentes responsáveis pelas disciplinas que foram ministradas no primeiro semestre do curso, bem como observar o entrelaçamento das etapas e disciplinas que estruturavam o curso de Psicologia, com duração de quatro anos.

Psicologia Geral (Radecki), História da Psicologia (Edgard Sanches), Estudo do fator psíquico em Biologia (Ubirajara da Rocha), Metodologia do trabalho experimental em Psicologia (Lucília Tavares), Correntes atuais da Psicologia (Jaime Grabois), Psicologia em face dos dados da teoria do conhecimento (Euryalo Cannabrava), Problemas fundamentais da Psicopedagogia (Halina Radecka), Os problemas da psicotécnica (Arauld Brêtas) (RIO DE JANEIRO, 1932, p. 1).

O curso proposto por Radecki foi a primeira experiência na criação e organização para formação específica em Psicologia. Todavia, o Instituto foi fechado em 1932 e, com isso, ocorre a interrupção na oferta do curso. Autuori (2014) afirma que não estão claros os motivos que levaram ao fechamento do Instituto de Psicologia, porém reitera que o período foi marcado por instabilidade política, destacando o “governo provisório de Getúlio Vargas instituído após um golpe de Estado em 03 de novembro de 1930 e marcado por um regime político ditatorial” (AUTUORI, 2014, p. 13-14). A criação do Ministério da Educação e Saúde Pública no mesmo ano, bem como as reformas na educação realizadas pelo então ministro Francisco Campos, a exemplo o decreto nº 19.851 de 11 de abril de 1931, que dispõe que o ensino superior no Brasil obedeceria ao sistema universitário previsto no documento (AUTUORI, 2014).

Art. 5º A constituição de uma universidade brasileira deverá atender às seguintes exigências:

I – congregar em unidade universitária pelo menos três dos seguintes institutos do ensino superior: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação, Ciências e Letras (BRASIL, 1931, p. 1).

A primeira universidade brasileira foi a Universidade do Rio de Janeiro³, criada em 1920 pelo decreto nº 14.343, e reunia a “Escola Politécnica do Rio de

³Luckmann e Bernart (2014) afirmam que a Universidade do Rio de Janeiro incorporou o modelo napoleônico de universidade, assumindo um viés de formação profissionalizante, em que as

Janeiro, a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e a Faculdade de Direito do Rio de Janeiro” (BRASIL, 1920, p. 1). No período em que foi criada, anterior ao decreto de 1931, a ideia de integração entre faculdades para formar universidades não estava prevista em lei. A criação da Universidade foi consequência de debates encabeçados por profissionais e instituições que mais tarde viriam a constituir a Associação Brasileira de Educação⁴ (ABE) e pela Associação Brasileira de Ciências (ABC) (LUCKMANN; BERNART, 2014).

Outro fato que teria contribuído para o fechamento do instituto seria um possível descontentamento da comunidade médica e de intelectuais católicos com a presença de Radecki à frente do instituto, pois desaprovavam estudos “materialistas” da mente humana⁵ (AUTUORI, 2014; RIO DE JANEIRO, 1932). A desaprovação enfrentada por Radecki tinha origens, segundo Costa (2008), no temor que a igreja católica tinha em relação à Psicologia Experimental, uma vez que pesquisas e práticas experimentais em psicologia eram consideradas pelos acadêmicos e intelectuais católicos um afastamento do campo teórico e filosófico que predominava nas universidades brasileira do período. Nos seminários católicos a Psicologia era ensinada em disciplina específica, porém sob uma orientação teórico-filosófica, contrapondo uma versão teórico-experimental, como a desenvolvida por Radecki (COSTA, 2008).

A consolidação de uma disciplina, institucionalizada sob uma orientação específica, representava uma tentativa de garantir que tal conhecimento

faculdades reunidas funcionavam de forma isolada, dissociando ensino e pesquisa e era mantidas sobre controle do Estado.

⁴A Associação Brasileira de Educação (ABE) foi fundada em 1924, porém segundo Gomes (2015), profissionais liberais de diversas categorias, como advogados, engenheiros, médicos, vinculados a instituições como Ordem dos Advogados, Academia Nacional de Medicina, Instituto Politécnico de Engenharia e outras associações de classe. movidos por interesses que lhes eram comuns aos campos profissionais e também sobre concepções teórico-políticas, formam uma forte força política no Rio de Janeiro. Gomes (2015, p. 79-80) afirma que o “jogo de interesses entre estes diferentes grupos delineava a nova dinâmica das relações políticas na cidade e assim, determinava os marcos e os limites da complexa rede de relações sociais e institucionais que se estabelecia nos anos 1920 no Brasil”. Essa “elite intelectual” de profissionais liberais ligados a determinadas instituições, dentre elas a Escola Politécnica do Rio de Janeiro, que viria integrar a Universidade do Rio de Janeiro, segundo Gomes (2015) reconhecia a Educação como espaço para aplicação dos preceitos técnico-científicos que seriam fundamento para um processo civilizatório. Eles consideravam a instrução popular, a chave para o país trilhar o “caminho do desenvolvimento”.

⁵Para aprofundamento da oposição a uma versão teórico-experimental da Psicologia, ver a Tese Navegando mares tão diversos: acompanhando as discussões sobre a formação e a profissão de psicólogo no Brasil, de Carlos Alberto Marconi da Costa. Na tese o autor ainda apresenta outras referências consultadas por ele, e que agregam a compreensão do tema em questão.

continuasse a se perpetuar, uma vez que a forma assumida pela disciplina materializava seu reconhecimento ante a sociedade (BENEDICTO, 2021).

Assim, “parece que a proposta pioneira de Radecki sucumbiu por pressões corporativas e ideológicas”, seja pela ausência de “delimitações próprias do especialismo capitalista, ao lado da manutenção da religião” (RIO DE JANEIRO, 1932, p. 1-2). Neste contexto, tanto a igreja católica, como a universidade valorizavam a reflexão filosófica para temas da psicologia. Costa (2008) destaca que o Diretor do Instituto Médico-pedagógico Paulista, Nilton Campos⁶, afirmava como ênfase do trabalho do professor de Psicologia:

[...] lecionar Psicologia em um Departamento de Filosofia, deveria se concentrar mais nos aspectos teóricos e filosóficos, valorizando especialmente a perspectiva fenomenológica e os estudos desenvolvidos pelo movimento gestaltista (COSTA, 2008, p. 38).

Esse contraponto entre uma orientação teórico-filosófica e teórico-experimental interferiu no Instituto de Psicologia e na proposta curricular organizada por Radecki. Houve um embate de forças entre disciplinas que representavam áreas do conhecimento distintas e que buscavam se sustentar e se legitimar institucionalmente. O momento histórico desse confronto de forças se caracterizou pela perspectiva política e econômica centrada na ideia de progresso do país, na construção de uma identidade nacional, fomentando discussões sobre a ideia de cidadão e de sociedade⁷ (GOMES, 2015).

Nesse cenário, a criação de disciplinas que pudessem trazer perspectivas diferentes da orientação assumida no ensino de Psicologia poderia não apenas alterar seu *status* organizacional nas universidades, mas provocar transformações nos grupos de especialistas e na forma como produziram o conhecimento. Compreender a Psicologia como disciplina, nos permite entendê-la como integrante de um campo em que se encontra vinculada a instituições e

⁶ Costa (2008) citando Penna (1992), destaca que Nilton Campos havia trabalhado com Radecki e possuía qualificação para realizar pesquisas utilizando o método experimental. E mesmo diante da experiência como Diretor do Instituto Médico-pedagógico Paulista, possuía uma visão teórico-filosófica sobre o ensino de Psicologia.

⁷ Para aprofundar a discussão sobre as discussões que permeavam a ideia de “civilizar” e construir uma identidade nacional ao “povo” brasileiro ver Gomes (2015).

grupos de pessoas que dominam esse conhecimento, aos métodos e atividades no seu desenvolvimento.

Criar disciplinas implica uma noção epistemológica de organização do conhecimento, envolvendo métodos, abordagens teóricas e problemas estudados, caracterizando-se como “visões de mundo que objetivam desenvolver o conhecimento humano dentro de suas especificidades” (BENEDICTO, 2021, p. 47). Outra perspectiva de entendimento da noção de disciplina, e que de certa forma se coaduna com a questão epistemológica, é a de institucionalização do conhecimento, pois “forma grupos sociais que buscam manter e desenvolver a área do conhecimento especializado a partir de mecanismos próprios” (BENEDICTO, 2021, p. 47) é uma maneira de legitimação da disciplina e área de conhecimento.

O insucesso do curso proposto por Radecki, ao que parece, esteve determinado por questões bastante diversas, uma vez que contrapôs teoricamente e metodologicamente a orientação de outros grupos que ensinavam Psicologia em outras instituições. Porém, tal diferença vai além de um embate que visava a manutenção e legitimidade da orientação atribuída à disciplina, encontrando em aspirações política, econômica e ideológica um projeto de nação que para se concretizar precisava enfrentar graves problemas sociais, como doenças infectocontagiosas, analfabetismo, péssimas condições de estrutura urbana, por exemplo⁸.

Com base no decreto 21.173 de 1932, que criava o Instituto de Psicologia, o conhecimento e técnicas psicológicas deveriam ser aplicados a áreas como educação, saúde, direito e seleção de pessoas. Isso nos permite afirmar, com base na proposta curricular de Radeckie as questões sociais em evidência no período, que o curso de formação proposto se coadunava ao decreto e direcionava-se a Psicologia aplicada. Esta reflexão não explica a dissolução do curso, mas nos permite compreender que naquele momento histórico o conhecimento psicológico, figurando como disciplina, vincula-se a áreas que

⁸ Nesse período destaca-se o movimento higienista e seu papel no enfrentamento das mazelas sociais. A figura de médicos como Oswaldo Cruz, Moncorvo Filho, são exemplos de destaque do período. As práticas em prol da higiene mental compunham esse cenário e estiveram presentes no ideário de construção de uma nação forte pretendido pela classe política e intelectual do país. Sobre este assunto, indicamos BOARINI (2012; 2011); PAIVA, VIVEIROS e NETA (2011); LIMA (1985); LUZ (1982).

demandavam conhecer os objetos e fenômenos característicos da Psicologia, como comportamento, personalidade, emoções, afetos, dentre outros.

No interior de áreas como o Direito, por exemplo, compreender o comportamento criminoso, personalidade do indivíduo que comete o delito, a infância em situação de abandono e vulnerabilidade e suas relações com a delinquência, são exemplos de como a Psicologia adentra outras áreas do saber, caracterizando a especialização do conhecimento e campos de atuação na relação com outras disciplinas.

Mesmo que o curso de formação idealizado por Radecki tenha funcionado somente por sete meses, conforme Oliveira et al. (2017) e Autuori (2014), o Instituto de Psicologia continuou funcionando até 1937 vinculado à Colônia de Psicopatas do Engenho de Dentro, sendo denominado de Instituto de Psicologia da Assistência a Psicopatas. Nesse contexto de funcionamento do Instituto, a Psicologia se caracterizava como conhecimento a serviço do saber médico, estando em relação com outras especialidades, como a medicina psiquiátrica.

Ainda no ano de 1937, a Lei 452 que:

[...] reorganizava a Universidade do Brasil (atual Universidade Federal do Rio de Janeiro) previa, dentre outros, a criação de um Instituto de Psicologia. Ligado ao âmbito acadêmico, o instituto seria totalmente independente da psiquiatria (AUTUORI, 2014, p. 14).

Dois nomes são importantes nesse processo de criação de um Instituto de Psicologia vinculado à universidade, Jayme Grabois e Euryalo Cannabrava, que não estavam de acordo com o fato de o instituto, vinculado à Colônia de Psicopatas do Engenho de Dentro “ser um centro de psiquiatria e não um centro de psicologia” (AUTUORI, 2014, p. 14). Eles contribuíram, ainda que fossem os primeiros passos, para a consolidação da Psicologia como saber independente.

O Instituto de Psicologia outrora ligado à Colônia de Psicopatas passa a integrar a Universidade do Brasil, desenvolvendo atividades em parceria com os trabalhos realizados pela Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, Faculdade Nacional de Educação e Faculdade Nacional de Política e Economia (RIO DE JANEIRO, 1932, p.2). Nas décadas seguintes, outros movimentos ocorreram para consolidação da Psicologia, antes como conhecimento e prática

que atravessava outras disciplinas, até se instituir como curso específico de formação.

Pelo Decreto-Lei n. 8.393, de 17 de dezembro de 1945, que concedeu autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar à Universidade do Brasil, o Instituto de Psicologia, além de manter a categoria de estabelecimento de ensino, passou a Instituto Científico e de Pesquisa. Pelo Decreto n.21.321, de 18 de junho de 1946, o Instituto de Psicologia passou à categoria de Instituto especializado incorporado à Universidade do Brasil, destinado a cooperar com as escolas e faculdades em seus fins de ensino e pesquisa e a desenvolver de acordo com as suas possibilidades, atividades de produção e pesquisa em benefício da coletividade e no interesse universitário. Assim permaneceu e funcionou, até o advento da Lei n. 4.119/62 que regulamentou o ensino de Psicologia e criou a profissão de Psicólogo (RIO DE JANEIRO, 1932, p. 2)

O contexto em que ocorre a saída do Instituto de Psicologia do interior de uma instituição de finalidade médica para dentro do espaço acadêmico e de ensino, relaciona-se com o avanço do processo de industrialização. Fazia-se necessário articular o ensino superior com o projeto de desenvolvimento econômico e social do período.

Essa mudança é de fundamental importância na consolidação da Psicologia como disciplina a ser aprendida na formação de outros campos de conhecimento, bem como para percorrer o caminho até sua regulamentação como profissão. A defesa de autonomia da Psicologia em relação a Psiquiatria reforça o entendimento de que o conhecimento psicológico já dispunha de características que o tornavam uma disciplina com linguagem, técnicas e teorias específicas.

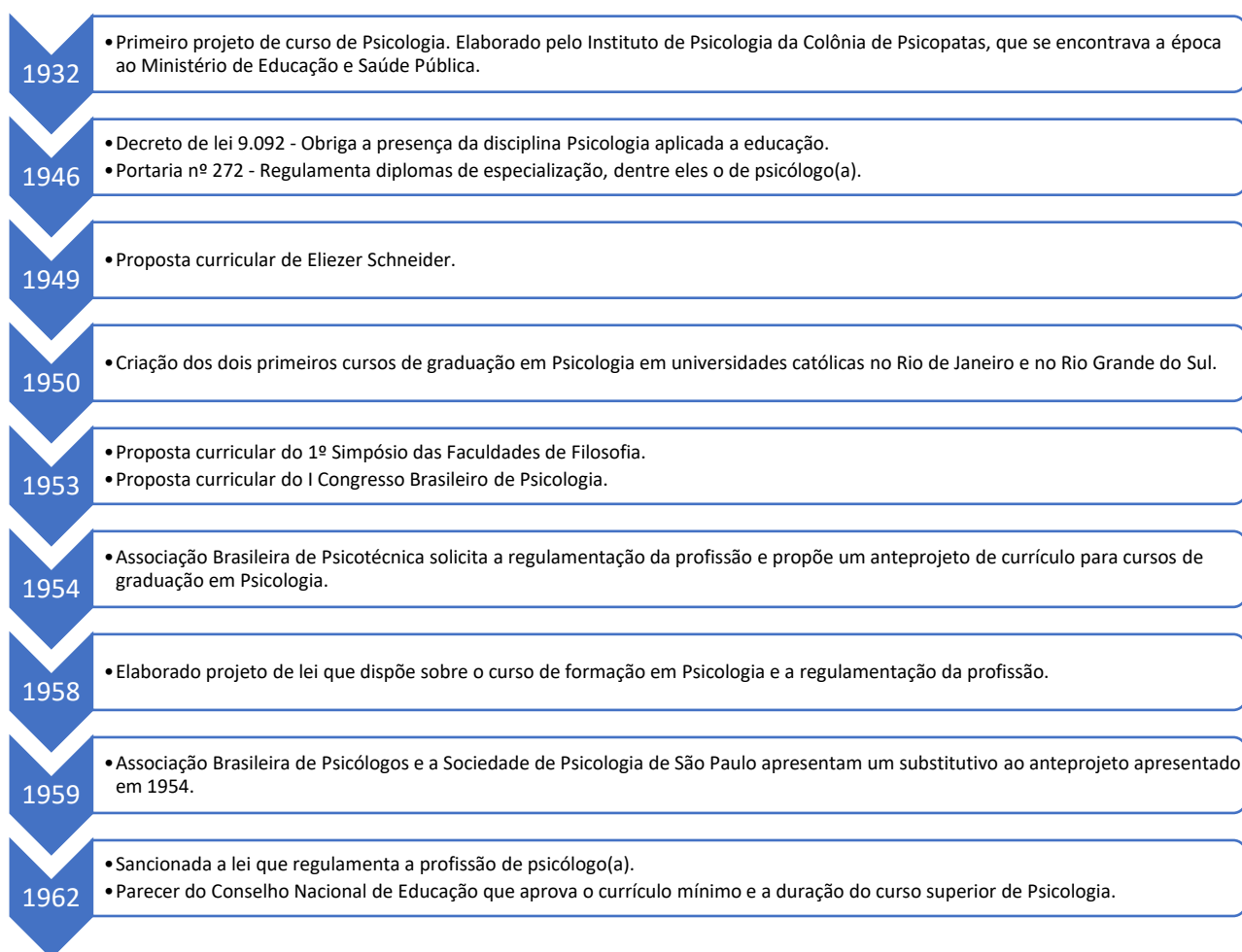
A disciplina é uma categoria organizadora dentro do conhecimento científico; ela institui a divisão e a especialização do trabalho e responde à diversidade das áreas que as ciências abrangem. Embora inserida em um conjunto mais amplo, uma disciplina tende naturalmente à autonomia pela delimitação das fronteiras, da linguagem em que ela se constitui, das técnicas que é levada a elaborar e a utilizar e, eventualmente, pelas teorias que lhe são próprias (MORIN, 2002 apud BENEDICTO, 2021, p. 46).

A ideia da Psicologia como disciplina autônoma caracteriza um momento significativo, considerando o olhar especializado que ela trazia para outras áreas

do conhecimento. Essa especialização do conhecimento, seu encontro com outras disciplinas no contexto dinâmico das ideias políticas, econômicas e ideológicas do período evidenciam a característica interdisciplinar do conhecimento psicológico mesmo antes de se consolidar como curso de formação profissional.

Na imagem 1 apresentamos alguns momentos relevantes para legitimação da Psicologia como um saber independente, até a sua consolidação como profissão. Momentos que, historicamente, contribuem para que o saber psicológico ganhe espaço e legitimidade no espaço acadêmico, profissional e social.

Imagem 1: Cronologia da institucionalização da formação em Psicologia



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Oliveira et al. (2017)

Em 1946, dois documentos marcam o processo de institucionalização da Psicologia. Um deles é o Decreto nº 9.092 de 1946, que estabelece a

obrigatoriedade da disciplina de Psicologia aplicada à educação na obtenção do diploma de licenciado, e a portaria nº 272, do mesmo ano, que regulamenta o título de especialista em psicologia (OLIVEIRA et al., 2017).

Nesse processo, ainda que inicial, de emancipação e consolidação da psicologia, considerando seu reconhecimento e necessidade na formação de especialistas e licenciados, destaca-se o nome de Eliezer Schneider. Formado em direito, tendo realizado estudos nas áreas de Direito Penal e Medicina Legal teve contato com a Psicologia. Seus interesses se voltavam para o estudo da “personalidade do criminoso, o papel da punição, a influência do sistema penal na recuperação, ou não da delinquência”, direcionando seus estudos não para a “formalidade da lei, mas seus efeitos na constituição do indivíduo” (VILELA, 1999, p. 332).

Estudar os efeitos dos dispositivos legais na constituição do indivíduo implica considerar a Psicologia como auxiliar dos operadores do Direito, por meio de teorias e técnicas específicas. Mas, é também um encontro em que a Psicologia pode ser pensada na relação com o Direito como: “Psicologia do Direito – que trata a essência jurídica, o perceber o motivo do cumprimento de algumas leis e o incumprimento de outras” (PASSOS, 2014, p. 13). E como “Psicologia e Direito – que se refere ao conteúdo das leis quanto aos comportamentos psicológicos, investigados nos estudos psicolegais e criminológicos” (PASSOS, 2014, p. 13).

Vê-se que os estudos que envolvem a relação entre a Psicologia e o Direito não se restringem a técnicas e teorias psicológicas a serem aplicadas no sentido de auxiliar o campo jurídico, mas se estendem para a reflexão e estudos dos fenômenos sociais que envolvem comportamentos e condutas tipificadas como crime. No encontro dessas áreas, cria-se um espaço de reflexão sobre fenômenos relativos à vida em sociedade.

Schneider trabalhou no Instituto de Psicologia da Universidade do Brasil, sendo convidado, em 1949, a compor uma comissão para elaborar um anteprojeto de currículo para curso de formação em Psicologia (VILELA, 1999). É possível observar que o currículo proposto por Schneider se encontrava dividido em 4 anos, contendo apenas disciplinas de conteúdo técnico e científico da Psicologia, sinalizando uma perspectiva experimental e aplicada da Psicologia, conforme se observa no Quadro2.

Quadro 2: Proposta curricular de Eliezer Schneider.

Proposta curricular de Eliezer Schneider	
Ano	Carga Horária semanal/Disciplina
1º	3 horas - 1. História da Psicologia; 3 horas – 2. Introdução a Psicologia Experimental; 2 horas – 3. Psicologia Fisiológica; 2 horas – 4. Introdução a Psicologia Social.
2º	3horas – 1. História da Psicologia; 3horas – 2. Psicologia Experimental; 3horas – 3. Psicologia do Desenvolvimento; 3 horas – 4. Psicologia da Personalidade.
3º	3horas – 1. Psicologia Diferencial; 3horas – 2. Psicometria; 3horas – 3. Psicologia Clínica; 3 horas – 4. Psicologia Social.
4º	12 horas – 1. Psicologia Sistemática; 12 horas – 2. Psicotécnica; 12 horas – 3. Psicologia Patológica; 12 horas – 4. Psicologia Educacional.

Elaborado pelo autor com base na proposta de Schneider (1949).

A formação e estudos de Schneider são outro exemplo da presença do saber psicológico em áreas já consolidadas, como o Direito. Na referência consultada não são expostos os conteúdos previstos nas disciplinas, porém no projeto elaborado por Schneider observa-se que as disciplinas aparentam ser exclusivamente do campo psicológico, como se fossem áreas de atuação do psicólogo, não havendo a presença de disciplinas de outras áreas, como Filosofia, Sociologia, Antropologia, por exemplo, sinalizando um projeto de curso centrado na aplicação da Psicologia em diferentes campos (SCHNEIDER, 1949).

Em 1940, na cidade do Rio de Janeiro, tem origem as Faculdades Católicas, que se tornariam universidade em 1946, figurando como a primeira universidade privada do país (CUNHA, 2011). Os cursos de graduação em Psicologia foram criados em universidades católicas, um no Rio de Janeiro e outro no Rio Grande do Sul, e fomentaram a criação de novos cursos, contribuindo para o movimento de regulamentação da profissão (OLIVEIRA et al., 2017).

Neste processo histórico, destacamos as propostas curriculares de 1953, discutidas e elaboradas no 1º Simpósio das Faculdades de Filosofia e outra no I Congresso Brasileiro de Psicologia. Tais propostas resultaram da discussão

entre profissionais que faziam uso do conhecimento teórico e prático da psicologia (SIMPÓSIO DAS FACULDADES DE FILOSOFIA, 1953).

Quadro 3: Propostas curriculares apresentadas em eventos acadêmicos no ano de 1953.

	Proposta curricular do I Congresso Brasileiro de Psicologia	Proposta curricular do 1º Simpósio das Faculdades de Filosofia	
Ano	Disciplinas/Horas semanais	Etapas	Disciplinas
1º	<p>I)Biologia – 3 horas;</p> <p>II)Fisiologia – 3 horas;</p> <p>III)Psicologia Experimental (curso introdutório) – 8 horas (4 teóricas e 4 de laboratório);</p> <p>IV) História de Psicologia – 3 horas;</p> <p>V)Psicologia do Desenvolvimento: A infância e a adolescência – 4 horas (2 teóricas e 2 práticas).</p>	I) Matérias Básicas	<p>1. Biologia;</p> <p>2. Psicologia Experimental;</p> <p>3. Psicologia do Desenvolvimento;</p> <p>4. Psicologia Diferencial;</p> <p>5. Psicologia Social;</p> <p>6. Psicologia Filosófica.</p>
2º	<p>I) Antropologia – 3 horas;</p> <p>II) Estatística Aplicada à Psicologia – 3 horas;</p> <p>III)Psicologia Diferencial – 2 horas;</p> <p>IV) Psicometria – 3 horas;</p> <p>V) Psicologia Social – 3 horas;</p> <p>VI)Psicologia do Desenvolvimento: A maturidade e a velhice – 4 horas (2 teóricas e 2 práticas).</p>	II) Duas matérias optativas.	<p>A Psicologia Educacional entra necessariamente no currículo do Curso de Didática, necessário à Licenciatura, entrando consequentemente no currículo dos licenciados em Psicologia.</p>
3º	<p>I) Filosofia – 3 horas;</p> <p>II) Psicologia da Personalidade – 5 horas (3 teóricas e 2 práticas);</p> <p>III) Psicologia da Aprendizagem – 3 horas;</p>	Observação do documento: Este currículo não tem característica técnica. Estando dotado de uma base biológica e filosófica.	

	IV) Psicopatologia – 5 horas; V) Psicotécnica Geral – 5 horas.	
4º	I) Psicologia Experimental – 6 horas (3 teóricas e 3 práticas); II) Psicologia Industrial – 4 horas; III) Psicologia Clínica – 4 horas; IV) Prática de Estágio em serviços especializados pela Cadeira (no campo da Psicologia Clínica ou no da Psicotécnica) – 6 horas.	

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos documentos de Castilhos e Cabral (1953), disponibilizados pelo Simpósio das Faculdades de Filosofia (1953).

Essas duas propostas curriculares parecem compor iniciativas que encontravam maior sustentação na articulação entre associações e acadêmicos envolvidos com a ampliação do saber e prática psicológica. Segundo Oliveira et al. (2017), e também informado pela Associação Brasileira de Psicotécnica (1954), no ano de 1954 ocorre apresentação, mediante um memorial enviado ao Ministro da Educação, de um anteprojeto de currículo e solicitação da regulamentação da profissão pela Associação Brasileira de Psicotécnica.

Nesse documento, a associação solicita que diante dos estudos e aplicações da Psicologia, o ministro examine o problema da regulamentação da profissão de psicologista, no sentido de considerar mediante os argumentos expostos no documento a regulamentação da profissão e da formação de profissionais no campo da Psicologia. O memorial do documento em questão afirma a presença dos estudos da psicologia e suas aplicações em outras áreas.

Se, há vinte anos, as aplicações da psicologia estavam circunscritas a algumas clínicas médicas e escolas, elas agora se estendem por setores muito variados, como os de orientação e seleção profissional, da publicidade e, até mesmo, os da prática política. Com relação à medicina e à educação, suas formas se ampliaram de muito, e, a tal ponto, que a própria legislação federal a elas faz expressa referência, em numerosos atos (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOTÉCNICA, 1954).

No documento enviado pela Associação Brasileira de Psicotécnica ao Ministro da Educação, consta um anteprojeto de Lei para cursos de Psicologia e cursos de Psicotécnica. É importante destacar que esta proposta, já na disposição da Lei, faz uma diferença entre cursos de Psicologia e os cursos de Psicotécnica. Em seu art. 1º, o anteprojeto de Lei em questão estabelece que o ensino de Psicologia ocorra em cursos de bacharelado, e o de psicotécnica ocorra nos cursos de licenciatura, que se encontram divididos em três cursos de licenciatura: a licenciatura aplicada à educação; licenciatura aplicada ao trabalho e licenciado em psicologia clínica (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOTÉCNICA, 1954). A organização curricular dos cursos de bacharelado e licenciatura está disposta no anteprojeto de lei da seguinte forma.

Quadro 4: Proposta curricular apresentada pela Associação Brasileira de Psicotécnica.

Séries	Curso de bacharel
1ª série	1 Biologia; 2 Sociologia; 3 Psicologia evolutiva; 4 Estatística.
2ª série	1 Psicologia social; 2 Psicologia diferencial; 3 Introdução à educação; 4 Estatística.
3ª série	1 Antropologia cultural; Psicologia da personalidade; 3 Higiene mental; 4 Prática de testes e medidas.
Séries	Licenciado em psicologia aplicada a educação
1ª série	1 Teoria e prática das medidas escolares; 2 Teoria e prática da orientação educacional; 3 Administração escolar.
2ª série	1 Teoria e prática da orientação educacional; 2 Teoria e prática da entrevista psicológica; 3 Teoria e prática da pedagogia terapêutica.
Séries	Licenciado em psicologia aplicada ao trabalho
1ª série	1 Fisiologia e higiene do trabalho; 2 Teoria e prática da análise ocupacional; 3 Teoria e prática da orientação profissional.

2ª série	1 Estudo do mercado de trabalho; 2 Psicotécnica objetiva; 3 Teoria e prática da seleção profissional; 4 Teoria e prática da adaptação e readaptação profissional.
Séries	Licenciado em psicologia clínica
1ª série	1 Teoria e prática do psicodiagnóstico clínico; 2 Fundamentos da psiquiatria e da psicoterapia; 3 Teoria e prática do ajustamento psicológico.
2ª série	1 Teoria e prática do ajustamento psicológico; 2 Pedagogia terapêutica; 3 Organização de clínicas psicológicas.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em documento disponibilizado pela Associação Brasileira de Psicotécnica (1954).

O documento que continha o memorial e o anteprojeto de lei, produzido pela Associação Brasileira de Psicotécnica, foi publicado em 1955 pela Revista de Psicologia Normal e Patológica e republicado na mesma revista em 1957 (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOTÉCNICA, 1954). No ano seguinte, seria apresentado ao Congresso Nacional o projeto de lei n. 3.825, de 1958, que estabelecia orientações sobre cursos de formação em Psicologia e sobre a regulamentação da profissão de psicologista, proposto pelo Ministério da Educação (BRASIL, 1958a). Um novo projeto, com a finalidade de substituir aquele apresentado pela Associação Brasileira de Psicotécnica, é proposto no ano de 1959 pela Associação Brasileira de Psicólogos e pela Associação Paulista de Psicólogos.

Sobre os currículos apresentados nos projetos, inicialmente apontamos a presença de um encaminhamento aplicado do saber psicológico, mas o aspecto teórico-experimental se acentuará no anteprojeto de lei de 1959. Em seguidas passamos a expor algumas diferenças entre o projeto de 1958 e o anteprojeto de 1959. No projeto de lei 3.825/1958 é estabelecido que o currículo deva ser organizado da seguinte maneira:

Art. 2º. O curso de bacharelado, em três séries anuais, constituir-se-á de disciplinas fundamentais, idênticas em todas as faculdades, e de outras nelas variáveis. § 1º. A seriação das disciplinas fundamentais será a seguinte: 1ª série 1. Introdução à filosofia; 2 Biologia; 3 Psicologia do desenvolvimento humano;

4 Estatística. 2ª série: 1 Sociologia; 2 Psicologia da aprendizagem; 3. Psicologia diferencial; 4. Estatística. 3ª série: 1. Psicologia social; 2. Psicopatologia Geral; 3. Psicologia da personalidade; 4. *História da psicologia*.

§ 2º. O regimento de cada faculdade incluirá duas outras disciplinas em cada série, escolhidas entre as seguintes: 1. *Complementos de Matemática*; 2. Psicologia Geral Experimental; 3. *Psicologia geral filosófica*; 4. Fisiologia; 5. *Psicologia comparada* 6. Psicologia profunda; 7. *Psicologia aplicada a medicina*; 8. Higiene Mental; 9. *Campos de aplicação de psicologia*; 10. *Pedagogia terapêutica*; 11. Antropologia social; 12. *Psicologia aplicada ao Direito*. (BRASIL, 1958a, grifo nosso).

As disciplinas que se encontram destacadas na citação, aparecem sob esta denominação apenas no projeto de lei de 1958. Buscando expor as diferenças, apresentamos a organização estabelecida pelo substitutivo do projeto de lei, de 1959. A definição acerca da organização do currículo se encontra no art. 2º e art. 3º.

Art.2º. O curso de bacharelado, em três séries anuais obedecerá ao seguinte currículo: **1ª Série.** 1. Introdução à Filosofia; 2. Biologia; 3. Fisiologia; 4. Estatística; 5. Psicologia Geral e Experimental; 6. Psicologia do Desenvolvimento. **2ª Série.** 1. Fisiologia; 2. Estatística; 3. Sociologia; 4. Antropologia; 5. Psicologia Experimental; 6. Psicologia Diferencial. **3ª Série.** 1. Psicologia Social; 2. Psicologia da Aprendizagem; 3. Psicologia da Personalidade; 4. Psicologia Patológica e do Anormal. Parágrafo único. Na 3ª série haverá duas outras disciplinas, determinadas pela Faculdade. Art. 3º. O curso de licença terá 3 séries, anuais, as duas primeiras de estudos comuns, e a terceira com três modalidades, a saber: 1. Psicologia Aplicada ao Trabalho; 2. Psicologia Clínica; 3. Psicologia Aplicada à Escola. § 1º. As duas séries iniciais terão as seguintes disciplinas: **1ª Série.** 1. Neurologia; 2. Psicologia Educacional; 3. Psicologia Profunda; 4. Técnicas de Exame Psicológico. **2ª Série.** 1. Psiquiatria; 2. Psicologia do Excepcional 3. Relações Humanas; 4. Pedagogia Terapêutica; 5. Técnicas Projetivas. § 2º. A terceira série da modalidade Psicologia Aplicada ao Trabalho terá as seguintes disciplinas: 1. Economia Política; 2. Fisiologia e Higiene do Trabalho; 3. Seleção e Orientação Profissional; 4. Análise das Profissões e Mercado de Trabalho no Brasil; 5. Teoria e Prática do Aconselhamento Psicológico. § 3º. A terceira série da modalidade Psicológica Clínica terá as seguintes disciplinas: 1. Teorias e Técnicas Psicoterápicas; 2. Clínica Psicológica para Crianças; 3. Clínica Psicológica para Adolescentes e Adultos; 4. Teoria e Prática do Psicodiagnóstico Clínico; 5. Teoria e Prática do Aconselhamento Psicológico. § 4º. A terceira série da modalidade Psicológica Aplicada à Escola terá as seguintes disciplinas: 1. Sociologia Educacional; 2.

Higiene Mental Escolar; 3. Teoria e Prática da Orientação Educacional; 4. Psicologia das Matérias Escolares; 5. Teoria e Prática das Medidas Escolares; 6. Teoria e Prática do Aconselhamento Psicológico (BRASIL, 1958b).

A diferença entre os cursos de licença, como são denominados pelos projetos de lei (atualmente denominados de cursos de licenciatura), são grandes, considerando que o projeto de 1959 estabelece um ano a mais de curso e 3 modalidades na terceira série anual do curso. Há, então, um número maior de disciplinas em relação ao projeto de 1958, que possui um currículo centrado em disciplinas elementares e gerais para a formação.

A diferença desse projeto para o estabelecido no anteprojeto de 1959, que propõe disciplinas que contemplam as especificidades, contemplando as particularidades de cada modalidade do campo psicológico, tem ênfase na formação aplicada em Psicologia.

Até aqui caminhamos no sentido compreender momentos que antecederam a regulamentação da profissão, passando pelas primeiras experiências de organização dos cursos de formação, buscando, identificar possíveis origens da emancipação da Psicologia como área de conhecimento independente.

Conhecer esse processo histórico é essencial para observar as necessidades que demandam a presença de conhecimentos e técnicas psicológicas. A vinculação da psicologia com as áreas Médica, do Direito e da Educação, contribui para demarcar o espaço da Psicologia como campo de conhecimento e atuação, legitimação necessária até chegar à aprovação do currículo mínimo para cursos de graduação em Psicologia pelo Conselho Nacional de Educação e sua regulamentação como profissão.

2.1.2 As transformações ao longo do caminho: da regulamentação da profissão, do currículo mínimo às diretrizes curriculares nacionais

Cometeríamos equívocos se em nossa pretensão de abordar aspectos históricos da consolidação da Psicologia como profissão e campo específico de formação, partíssemos diretamente do momento em que ela se consolida legalmente. Todo o caminho percorrido até esse ponto foi necessário para

conhecermos aspectos históricos que consideramos essenciais para compreendermos as características da Psicologia quando se consolida como profissão e área de formação.

As experiências, descritas no item anterior, para organização de cursos de formação, a regulamentação de disciplinas de psicologia aplicadas à educação e diplomas de especialista em psicologia, a presença de associações que fizeram a defesa dos estudos em psicologia, bem como de suas aplicações, são ações importantes para a emancipação e construção das bases para a regulamentação da profissão e consolidação do currículo mínimo de formação profissional.

Desta forma, a regulamentação da Psicologia como profissão não deve ser compreendida como um ato iniciado em 1962, com a lei 4.119 de 27 de agosto (BRASIL, 1962). A relevância desta lei está no que ela representa para a Psicologia, haja vista que é a expressão de todos os movimentos anteriores a ela. O reconhecimento do psicólogo como profissional que domina um campo do saber específico é um movimento social e histórico, e precisa ser pensado a luz de outros determinantes que contribuem para a efetivação da Psicologia como profissão.

Vilela (2012) faz este movimento de pensamento ao relacionar as origens dessa profissão ao crescente processo de industrialização durante os Governos Vargas e Juscelino Kubitschek. A criação de empresas estatais, os crescentes processos de urbanização atrelados ao desenvolvimento industrial produzem o aumento da desigualdade entre o contexto rural e urbano (VILELA, 2012).

Nesse contexto, entre as décadas de 1940 e 1960, havia associações que ofertavam cursos de especialização em Psicologia e cursos de extensão, visto que havia necessidade de profissionais que desenvolvessem seu trabalho com base no conhecimento psicológico. Todavia, profissionais com formação inicial em áreas diversas poderiam receber o título de especialista em Psicologia. Os candidatos que pretendiam o diploma de especialização, de acordo com a Portaria 272/1946 publicada no Diário Oficial da União pelo Ministério da Educação e Saúde deveriam satisfazer as seguintes condições:

aprovação nos três primeiros anos do curso de filosofia, bem como em cursos de biologia, fisiologia, antropologia, estatística,

e em cursos especializados de psicologia. Finalmente estágio em serviços psicológicos, a juízo dos professores da seção (BRASIL, 1946).

Naquele momento, para deterem o título de especialista, profissionais que se utilizavam do conhecimento e técnicas psicológicas precisavam ter estudado conteúdos de diferentes áreas do conhecimento. Junto à consolidação da Psicologia, o profissional que trabalha com esse conhecimento e técnicas passa a dispor de instrumentos que serão de uso exclusivo do psicólogo. Neste contexto a psicometria⁹ é uma prática que passa a ser muito utilizada nos psicodiagnósticos realizados dentro do espaço escolar, buscando mensurar as capacidades cognitivas, habilidades, detectar problemas de aprendizagem, e tais práticas são pesquisadas e praticadas nos laboratórios experimentais¹⁰ ligados a escolas públicas.

Não mais subsumido sob o mando da educação, o profissional do final dos anos 40 em diante está no campo da seleção e orientação profissional, [...], está nas escolas, principalmente nas experimentais, e começa a atuar na clínica, realizando psicodiagnóstico infanto-juvenil, orientação de pais e mesmo orientação vital. Em todos estes campos, os testes psicológicos serão o instrumento privilegiado para atuação do novo profissional (VILELA, 2012, p. 38).

A psicometria esteve presente desde as primeiras décadas do século XX, porém, diante de um processo de emancipação da Psicologia, consolidando-se como profissão e curso de formação, a psicometria passou a ser uma prática desempenhada pelos psicologistas e, mais tarde, figuraria como prática privativa do psicólogo após a regulamentação da profissão em 1962.

Ao longo da história da Psicologia, principalmente no contexto da educação escolar, práticas de mensuração e classificação reduzidas aos aspectos biológicos, foram constantes e marcaram a história da Psicologia.

⁹ Para aprofundar o estudo sobre a psicometria ver Hutz, Bandeira e Trentini (2015).

¹⁰ Segundo Vilela (2012), a presença de laboratórios experimentais remonta do final do século XIX, ao citar uma proposta de Lourenço Filho para criar um laboratório experimental em 1897, a autora relata a produção da tese do médico Henrique Roxo relatando a realização de uma pesquisa experimental em 1900. Centofani (2006) propõe uma releitura do papel do Laboratório de Pedagogia Experimental, de 1914, uma vez que ele representou um momento importante na história da Psicologia, quando normalistas passaram a exercer a psicometria nas escolas paulistas.

Nesse contexto, o enfoque teórico-experimental é levado ao seu limite, uma vez que a redução ao biologicismo produz fenômenos de exclusão dos indivíduos; bem como mantém relações com o projeto de desenvolvimento do país, pois o “desvio” mensurado e classificado serve de avaliação da capacidade produtiva do indivíduo, selecionando aqueles considerados adaptáveis ao processo produtivo.

Com a entrada da Psicologia em diferentes espaços de atuação e sua articulação com outras áreas do conhecimento, o estudo, pesquisa e a formação no campo psicológico passam por um processo de especialização desse conhecimento. Ao longo da década de 1940, ocorre a criação de periódicos para divulgação do conhecimento psicológico, bem como a criação de cursos de Psicologia na década de 1950 (VILELA, 2012). O ensino de Psicologia nas universidades foi ministrado por professores com formação em diversas áreas, centrado no conhecimento e competência adquiridos em cursos e formação em nível de pós-graduação em Psicologia em instituições no exterior (VILELA, 2012).

Em 1962 foi publicado um projeto de resolução que institui as Diretrizes Nacionais para cursos de graduação em Psicologia, pautado num parecer do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1962). Conforme resolução do Conselho Federal de Educação (BRASIL, 1962), eram possíveis três perfis de formação profissional: Licenciatura, Bacharelado e formação do Psicólogo.

A formação em licenciatura e bacharelado tinham a duração de 4 anos e compreendiam sete matérias: 1) Fisiologia; 2) Estatística; 3) Psicologia Geral e Experimental; 4) Psicologia do Desenvolvimento; 5) Psicologia da Personalidade; 6) Psicologia Social e 7) Psicopatologia Geral (BRASIL, 1962). O terceiro perfil, formação de psicólogo, tinha duração de 5 anos e demandava o cumprimento de outras cinco matérias, acrescidas as sete anteriores: 8) Técnicas de Exame Profissional e Aconselhamento Psicológico; 9) Ética Profissional, sendo as matérias de 10 a 12 estabelecidas dentre as seguintes opções: a) Psicologia do Excepcional; b) Dinâmica de Grupos e Relações Humanas; c) Pedagogia terapêutica; d) Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem; e) Teorias e técnicas Psicoterápicas; f) Seleção e orientação profissional; g) Psicologia da indústria. A estas disciplinas era somado o Estágio Supervisionado (BRASIL, 1962).

O currículo mínimo para os cursos de Psicologia ficou vigente por 40 anos, ou seja, de 1962 a 2002, sendo que no período de sua consolidação havia a preocupação com a construção de uma identidade profissional do psicólogo no Brasil, resultando em um currículo que uniformizou a formação em Psicologia (CFP, 2018).

Ao longo da vigência desse currículo mínimo, surgiram diversas críticas a esse modelo de formação, principalmente por sua vinculação maior à área de saúde. As críticas a essa vinculação se sustentavam sob o argumento de que a ênfase atribuída à área da saúde no currículo apresentava um viés biológico, não alcançando uma concepção de saúde que contemple a complexidade dos determinantes do desenvolvimento humano e da própria saúde/adoecimento mental.

A vinculação da Psicologia à área da saúde está publicada na resolução 287/1998 do CNS, reconhecendo a “importância de ação interdisciplinar no âmbito da saúde” (BRASIL, 1998). A interdisciplinaridade na área da saúde implica discutir e propor orientações comuns aos cursos inseridos nessa área. Diversas categorias profissionais passam a figurar como profissionais de saúde, dentre elas, o profissional de psicologia.

Outro aspecto que contribui para promover essa discussão foi a transformação na concepção de saúde estabelecida pela 8ª Conferência Nacional de Saúde, realizada em 1986 e legitimada na Constituição Federal de 1988.

A 8ª Conferência Nacional de Saúde concebeu a saúde como “direito de todos e dever do Estado” e ampliou a compreensão da relação saúde/doença como decorrência das condições de vida e trabalho, bem como o acesso igualitário de todos aos serviços de promoção, proteção e recuperação da saúde, colocando como uma das questões fundamentais a integralidade da atenção à saúde e a participação social (BRASIL, 1998).

As mudanças sobre o entendimento da relação saúde/doença como um fenômeno amplo, marcado pelas condições materiais de existência e desigualdades sociais vem ao encontro das críticas feitas ao currículo mínimo nos cursos de Psicologia que, como já afirmamos, tinha ênfase na área da saúde, sob um viés biologicista. A necessidade de superar a reprodução

mecânica de conhecimentos e técnicas que vinham dessa interpretação da saúde, bem como, de formar um profissional capaz de compreender a realidade social e o contexto dos diversos espaços de atuação é defendida por diversos autores ao tecerem críticas ao currículo mínimo (VIEIRA-SANTOS, 2016).

Ao passo que a Psicologia se consolida como profissão, tomando para si elementos que a identificam no contexto da sociedade brasileira, emerge no interior do campo teórico prático da Psicologia o contraditório, a necessidade de abranger a diferença. Diferença que se manifesta e se impõe à Psicologia diante da desigualdade manifesta nas condições materiais de existência da população em relação às concepções de Direitos, Saúde, Educação prevendo igualdade no acesso a toda população. A crítica a ênfase biológica se estende as práticas psicológicas, como por exemplo, a testagem psicológica.

Considerando as críticas tecidas ao currículo mínimo e à formação profissional decorrente dele, destacamos dois pontos. Primeiro, se no contexto do currículo mínimo a formação não preparava o psicólogo para compreender as contradições da realidade social. Ao final do século XX se impõe a exigência de compreender as desigualdades presentes no acesso aos direitos previstos na constituição de 1988, haja vista que a concepção de saúde e, por decorrência, de adoecimento mental, não diz respeito apenas a determinantes biológicos.

Em seu sentido mais abrangente, a saúde é a resultante das condições de alimentação, habitação, educação, renda, meio-ambiente, trabalho, transporte, emprego, lazer, liberdade, acesso e posse da terra e acesso a serviços de saúde. É, assim, antes de tudo, o resultado das formas de organização social da produção, as quais podem gerar grandes desigualdades nos níveis de vida (BRASIL, 1986, p. 4).

As desigualdades sociais presentes na sociedade brasileira são evidenciadas e consideradas na elaboração das políticas públicas na década de 90. Os direitos sociais encontram-se “fundamentados na ideia de igualdade, uma vez que decorrem do reconhecimento das desigualdades sociais gestadas na sociedade capitalista” (COUTO, 2010, p. 48). Tais direitos possuem característica redistributiva, objetivando a promoção de igualdade de acesso a “bens socialmente produzidos, a fim de restaurar o equilíbrio para a coesão social” (COUTO, 2010, p. 48), sendo o Estado o responsável por intervir no

sentido de materializar esse acesso por meio das políticas públicas, executadas no âmbito do Estado (COUTO, 2010).

Enfrentar as desigualdades sociais, garantir direitos sociais básicos é uma demanda que mantém relações com o fortalecimento da doutrina neoliberal na década de 1980, visando “menos Estado e mais mercado” (LIBÂNEO, 2016, p. 44). Tal relação da garantia dos direitos sociais com a doutrina neoliberal impõe um entendimento arriscado, em que tais direitos são compreendidos como “processo de concessão, criando súditos em vez de cidadãos” (COUTO, 2010, p. 52). Neste sentido, o direito social, submetido à lógica do mercado, se encontra sobre o “controle do Estado, resguardando a hegemonia do capital” (COUTO, 2010, p. 54).

A globalização da economia e ampliação dos mercados depende de políticas sociais sobre o controle de organismos internacionais como Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, que passam a regulamentar e apontar as diretrizes para elaboração de políticas sociais (LIBÂNEO, 2016).

À medida que a lógica do mercado define as relações sociais, políticas de saúde, educação e trabalho, ocorrem também implicações na compreensão da subjetividade. A doutrina neoliberal pressupõe “ações individuais em detrimento de ações coletivas, o indivíduo regido pelas leis do mercado e a transformação do cidadão em consumidor” (EIDT, CAMBAÚVA, 2012, p. 37). Em suma, o sujeito passa a ser consumidor da educação e da saúde, por exemplo.

Desse modo, os organismos internacionais criaram estratégias ligadas à globalização da economia: empréstimos aos países emergentes para recuperar o crescimento econômico com atuação em políticas sociais, especialmente educação e saúde; transformação da educação em negócio a ser tratado pela lógica do consumo e da comercialização, abrindo-se espaço em âmbito global para a mercadorização da educação; e transferência de serviços como educação e saúde para a gestão do setor privado (LIBÂNEO, 2016, p. 44)

O estabelecimento pelos organismos internacionais de diretrizes para políticas sociais objetiva exercer controle sobre a gestão das desigualdades

sociais, centralizando a vida em sociedade em torno das relações de mercado. Nessa perspectiva, direitos sociais passam a ser mercadoria a serem consumidas pelos indivíduos, podendo escolher o que vai consumir de acordo com sua condição econômica. Assim, o indivíduo, agora consumidor, tem a sensação de escolher o que vai consumir; a essência da individualidade, na definição de Hayek (1987) citado por Eidt e Cambaúva (2012, p. 37) como o “reconhecimento do indivíduo como juiz supremo dos próprios objetivos, é a convicção de que suas ideias deveriam governar-lhe tanto quanto possível a conduta”.

O reconhecimento da educação como política social a ser implementada para o “alívio da pobreza” é tema debatido pelos organismos internacionais em reuniões como “Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), Conferência da Cúpula de Nova Délhi, Índia (1993), Cúpula Mundial de Educação para Todos – Dakar (2000)” (LIBÂNEO, 2016, p. 43). A relevância da implementação de políticas sociais, como a educação, pelos organismos internacionais é destacada por Leher (1998, apud LIBÂNEO, 2016, p. 44) como estratégia na gestão da pobreza.

[...] longe de ser uma questão marginal, a educação encontra-se no cerne das proposições do Banco Mundial, como um requisito para a inexorável globalização, cumprindo a importante função ideológica de operar as contradições advindas da exclusão estrutural dos países periféricos que se aprofunda de modo inédito. O Banco Mundial inscreve a educação nas políticas de alívio da pobreza como ideologia capaz de evitar a “explosão” dos países e das regiões periféricas e de prover o neoliberalismo de um porvir em que exista a possibilidade de algum tipo de inclusão social (“todo aquele que se qualificar poderá disputar, com chance, um emprego”), para isto, a coloca no topo do seu programa de tutela nas regiões periféricas.

A concepção de subjetividade sofre com as transformações produzidas pela doutrina neoliberal, tornando sua discussão na formação do psicólogo essencial. Considerando que tais transformações além de acarretarem mudanças para ordem social, política e econômica; tem implicações para constituição do sujeito, que “vive voltado para si, quando o coletivo só serve para atrapalhar suas vivências individuais e, por estar constantemente submetido aos

seus desejos, é útil ao mercado como consumidor” (EIDT, CAMBAÚVA, 2012, p. 45).

Por outro lado, há uma parte da população que permanece à margem do consumo, mas que precisa ser atendido pelo Estado, como meio para “alívio da pobreza” e controle social. Essa população passa a ser assistida por profissionais formados em Psicologia. Sendo assim, torna-se um desafio abordar e ensinar sobre a constituição da subjetividade em uma sociedade desigual, pautada na lógica neoliberal, centrando-se apenas em aspectos biológicos e individuais.

Compreender a subjetividade em sua totalidade e atuar sobre ela é necessário, porém não se trata somente de ensinar de modo formal o conceito de subjetividade, mas de discutir as bases históricas e sociais que constituem sua concepção. Por isso, a necessidade de considerar o exercício profissional para além do modelo clínico centralizado na doença e pautado na concepção de indivíduo isolado, visando desvelar as relações da constituição do sujeito com a realidade social.

Segundo ponto, se no contexto do currículo mínimo a formação preparava o psicólogo para atuar com enfoque nos aspectos biológicos do adoecimento, pautado no formato clínico, isso limitava sua atuação profissional. Não raro, no exercício profissional, o psicólogo depara-se com fenômenos e situações para as quais não recebeu formação teórica suficiente na graduação para compreender e intervir, muitas situações demandam dele articulação com categorias profissionais diferentes, o que ele não foi preparado a fazer.

Neste sentido, as críticas à formação expõem a necessidade de que os cursos de graduação em Psicologia reconheçam a característica multideterminada da subjetividade humana, constituída no contexto de uma sociedade dividida em classes e regida sobre as leis do mercado. Essa compreensão de sujeito nos permite afirmar, segundo Vigostki (2004, p. s/p) que as “várias contradições internas que são encontradas nos diferentes sistemas sociais encontram sua expressão tanto no tipo de personalidade quanto na estrutura da psicologia humana naquele período histórico”.

É com base no entendimento da subjetividade como manifestação das contradições do sistema social que buscamos compreender as mudanças sociais, a elaboração de leis e a garantia de direitos sociais prevista pela

constituente de 1988, e suas implicações na deliberação do Ministério da Educação para elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's).

Segundo Vieira-Santos (2016), esta deliberação se deu no ano de 1994, porém, segundo Conselho Federal de Psicologia (2018), ocorreu em 1995. Divergências à parte, fato é que a publicação da DCN para cursos de Psicologia ocorreu em 2004, sendo republicada em 2011 pelo Conselho Nacional de Educação. Na sua republicação foram acrescentadas, em relação à versão publicada em 2004, normas para a estruturação do projeto pedagógico complementar para Formação de Professores de Psicologia (BRASIL, 2004; 2011).

Em relação à organização dos cursos de Psicologia, o art. 2 das DCN's (2004) estabelece princípios, compromissos e condições de oferta e processos de planejamento, implementação e avaliação dos cursos (BRASIL, 2004). O artigo seguinte especifica como meta central do curso de Psicologia a “formação do psicólogo voltado para a atuação profissional, para a pesquisa e para o ensino de Psicologia” (BRASIL, 2004, p. 1) com base em sete princípios e compromissos estabelecidos pelas diretrizes:

- a) Construção e desenvolvimento do conhecimento científico em Psicologia; b) Compreensão dos múltiplos referenciais que buscam apreender a amplitude do fenômeno psicológico em suas interfaces com os fenômenos biológicos e sociais; c) Reconhecimento da diversidade de perspectivas necessárias para compreensão do ser humano e incentivo à interlocução com campos de conhecimento que permitam a apreensão da complexidade e multideterminação do fenômeno psicológico; d) Compreensão crítica dos fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos do País, fundamentais ao exercício da cidadania e da profissão; e) Atuação em diferentes contextos considerando as necessidades sociais, os direitos humanos, tendo em vista a promoção da qualidade de vida dos indivíduos, grupos, organizações e comunidades; f) Respeito à ética nas relações com clientes e usuários, com colegas, com o público e na produção e divulgação de pesquisas, trabalhos e informações da área da Psicologia; g) Aprimoramento e capacitação contínuos (BRASIL, 2004, p 1).

A ampliação dos espaços de atuação do psicólogo demanda reflexões constantes acerca de sua formação profissional. A absorção dos profissionais de Psicologia pelas Políticas Públicas, em grande medida pela Política Pública de Saúde, articulada a uma concepção ampliada de saúde, é um elemento que

suscita reflexões no âmbito da formação profissional e da reorganização dos cursos de Psicologia às diretrizes comuns a área da saúde (CFP, 2018).

Neste sentido, coloca-se a necessidade de uma formação da(o) psicóloga(o) que garanta a inclusão de conteúdos teóricos-metodológicos, práticas e estágios que estejam comprometidos com o fortalecimento e os princípios do Sistema Único de Saúde (SUS) (CFP, 2018, p. 22)

Com a necessidade de atualização das diretrizes comuns aos cursos da área da saúde, no ano de 2018, inicia-se outro movimento de revisão da DCN para os cursos de Psicologia, encabeçado pela Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP), Conselho Federal de Psicologia (CFP) e Federação Nacional dos Psicólogos (FENAPSI). A recente revisão das diretrizes se sustenta ante o entendimento do Conselho Nacional de Saúde (CNS), em parceria com entidades representativas das categorias profissionais inseridas no campo da saúde, segundo a resolução 287/1998 do CNS, acerca da necessidade de rever as suas DCN's e especificar orientações comuns à formação desses profissionais, incluindo a Psicologia (CFP, 2018).

Decorrente das discussões nacionais sobre as DCN's, em agosto de 2018 foi publicada uma minuta das DCN's para cursos de Psicologia, tendo sido aprovada em setembro de 2018 pelo parecer técnico nº 346/2018 do Conselho Nacional de Saúde, homologado pela resolução 597/2018, que incorporaram as recomendações do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2018a).

Conhecidos os aspectos relativos ao processo de elaboração das DCN's, de aspectos que a constituem, passamos expor a analisar os indicadores de avaliação para cursos de Psicologia, bem como realizar uma análise da relação de tais indicadores com a doutrina neoliberal e suas implicações para o ensino superior.

2.2 O caminho impõe exigências à caminhada: indicadores e sistema de avaliação de desempenho dos estudantes de Psicologia.

Após abordarmos a elaboração de diretrizes para organização da formação do psicólogo, buscando identificar como mudanças sociais estiveram relacionadas a demandas por revisão das DCN's e o tipo de formação previsto

por elas, passamos a outro ponto de reflexão sobre o processo histórico da formação de psicólogos. Consideramos que outro meio para avançarmos nessa compreensão foi a análise dos indicadores e processos de avaliação dos cursos de Psicologia. A análise desses documentos teve por objetivo compreender o que se espera da formação em psicologia e o que se evidencia na formação mediante os critérios e indicadores utilizados na avaliação.

Os critérios utilizados na avaliação evidenciam a formação que se espera ser atingida ao final do curso. Avaliar o processo de formação dos estudantes implica levar em conta os elementos que compõe as diretrizes curriculares e os processos institucionais que envolvem o trabalho no ensino superior, como: as competências e habilidades a serem desenvolvidas; as diretrizes gerais que orientam a construção dos currículos; a capacitação do corpo docente e os processos de ensino e aprendizagem; a gestão da coordenação do curso e do colegiado que tomam as decisões sobre o curso, e a estrutura e gestão da instituição em que o curso é ofertado. Esses elementos são exemplos de questões que compõe uma experiência formativa no contexto do ensino superior, incluindo o curso de Psicologia.

O documento no qual coletamos dados para a realização da análise específica sobre a avaliação é o relatório síntese de área da Psicologia (BRASIL, 2018b), elaborado com base nos dados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade). O Enade integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, com objetivo de garantir a avaliação das instituições de Educação Superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico dos estudantes (BRASIL, 2018b). Esse sistema de avaliação, de acordo com o art. 9º, incisos VI, VIII, IX da LDB (BRASIL, 1996), tem por finalidades:

a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e *efetividade acadêmica e social* e, especialmente, a *promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior*, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (BRASIL, 2004, s/p, grifo nosso).

Ante a descrição das finalidades do Sinaes, consideramos que merece destaque em nossa investigação a busca pela “efetividade acadêmica e social” da educação superior, pois, compreendemos que o ensino em nível superior deve formar profissionais qualificados e envolvidos com a realidade social do contexto em que vivem e na qual atuarão.

Outro ponto, citado como uma das finalidades do Sinaes, que merece ser mencionado e atravessa o processo formativo do estudante, refere-se à “promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior”. Ou seja, é destacada a necessidade da presença e extensão da educação superior junto à comunidade, para divulgar e efetivar o conhecimento teórico/prático no contexto em que a instituição se encontra e colocar o estudante em contato com a realidade social da cidade, da comunidade em que ambos, instituição e estudante se encontram.

Neste sentido, a formação do estudante implica conhecer essa realidade e socializar o conhecimento científico para além dos muros do ambiente acadêmico, buscando tornar este saber parte das relações sociais na vida cotidiana, a fim de que tal conhecimento transforme a realidade dos indivíduos e da comunidade em que vivem.

Considerar uma formação nesta perspectiva, onde estudante e instituição se implicam na vida comunitária e social por meio do conhecimento científico, nos permite pensar uma formação na qual os afetos sejam considerados no processo de formação, na estruturação do projeto pedagógico de um curso. Haja vista que a instituição de educação superior ao tornar efetivo seu compromisso e responsabilidade social agrega aos estudantes não somente a transmissão de conhecimento teórico e exercício da prática, mas aproxima esta pessoa em formação à realidade social em que tal conhecimento teórico/prático pode ser aplicado, articulando no ensino os afetos e o intelecto à ação política.

Nossas reflexões sobre a formação dos estudantes, expostas nos parágrafos anteriores encontram-se presentes na avaliação da educação superior, por meio da qual o desempenho acadêmico dos estudantes é avaliado. O Enade tem como objetivo mensurar o:

desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares da respectiva

área de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras Áreas do conhecimento (BRASIL, 2018b, p. 7).

No Enade é previsto avaliar não somente os conhecimentos específicos do estudante, mas, para além da formação específica, são avaliados elementos que compõe a formação geral, ou seja, as “competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão”, e que remetem ao entendimento e leitura da realidade do país e do mundo, articulado a outras áreas do conhecimento. No caso da Psicologia, por exemplo, a compreensão da subjetividade requer levar em consideração não apenas o indivíduo em si, mas determinantes, como contexto cultural, político, econômico e social.

2.2.1 Um encontro com a avaliação: o Enade e sua composição avaliativa

Após uma exposição geral sobre o Enade, voltamo-nos para os elementos que o compõe, buscando compreender sua estrutura e o que cada elemento propõe avaliar. Cabe mencionar que as diretrizes da prova são elaboradas pela Comissão Assessora da área de Psicologia e Comissão Assessora da área de Formação Geral, sendo que as diretrizes e matrizes que dão base à prova são definidas por tais comissões sob orientação dos servidores da Diretoria de Avaliação do Ensino Superior (Daes/Inep) (BRASIL, 2018b).

Além da prova, os estudantes respondem um questionário on-line contendo 68 questões que visa levantar informações sobre o perfil socioeconômico e acadêmico dos estudantes, bem como avaliar aspectos da formação e do curso de Psicologia (BRASIL, 2018b). Outra fonte avaliativa é o questionário respondido pelo coordenador de curso, composto por 74 questões e também de preenchimento on-line. O questionário visa levantar informações sobre o funcionamento e dinâmica do curso, bem como questões sobre o perfil profissional e acadêmico do coordenador de curso (BRASIL, 2018b). Junto à prova, ao final, há nove questões a serem respondidas pelos estudantes sobre a sua percepção da prova, e os dados do Censo da Educação Superior fecham os elementos que compõe o Enade (BRASIL, 2018b).

Continuando na análise dos elementos que compõem a avaliação do Enade, nos deteremos na prova e seus aspectos mais gerais que caracterizam a construção de sua matriz. Em seguida discutiremos sobre os componentes de Formação Geral e Formação Específica da área de Psicologia.

Na elaboração das diretrizes da prova do Enade são consultadas as Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação, Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia e outros documentos oficiais pertinentes, como a legislação profissional (BRASIL, 2018b). Outra questão importante sobre a prova é com relação à construção de sua matriz, pautada pelas comissões e servidores da Daes/Inep, cada item é elaborado com base na articulação entre “característica de perfil, uma competência e até três conteúdos” (BRASIL, 2018b, p. 386), conforme específica o quadro abaixo.

Quadro 5: Matriz para elaboração de questões da prova do Enade.

Perfil	Conjunto de características esperadas pelo egresso da Educação Superior, construído na articulação entre uma base teórica e uma prática real, e que contempla a identidade pessoal e identidade profissional.
Competência	Mobilização reflexiva e intencional de diferentes recursos (conhecimentos, saberes, habilidades, esquemas mentais, afetos, crenças, princípios, funções psicológicas, posturas e outros) necessários para o enfrentamento de uma situação-problema específica.
Conteúdo	Conteúdos curriculares estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de cursos graduação ou pelo Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia.

Fonte: Relatório de Síntese de Área: Psicologia (BRASIL, 2018b, p. 386).

Com base na articulação entre tais elementos, os itens que compõem a matriz da prova são elaborados. Seguem alguns exemplos retirados do Relatório de Síntese de Área: Psicologia, aplicado no ano de 2018. Nos quadros 6 e 7 é possível verificar a articulação entre perfil, competência e conteúdo que compõe a elaboração dos itens da matriz da prova de questões discursivas e objetivas, tanto da Formação Geral quanto da Formação Específica.

Quadro 6: Matriz de elaboração para questões discursivas e objetivas da formação geral do Enade.

Questão Discursiva 01	<p>Perfil: humanista e crítico, apoiado em conhecimento científico, social e cultural, historicamente construídos, que transcendem sua área de formação;</p> <p>Competência: formular e articular argumentos e contra-argumentos consistentes em situações sociocomunicativas;</p> <p>Conteúdo: Sociodiversidade e multiculturalismo: solidariedade/violência, inclusão/exclusão, sexualidade, relações de gênero e relações étnico-raciais Ética, democracia e cidadania.</p>
Questão 01	<p>Perfil: ético e comprometido com as questões sociais, culturais e ambientais;</p> <p>Competência: identificar representações verbais, gráficas e numéricas de um mesmo significado;</p> <p>Conteúdo: Meio ambiente: natureza e intervenção humana</p>

Fonte: Relatório de Síntese de Área: Psicologia (BRASIL, 2018b, p. 387).

Quadro 7: Matriz de elaboração para questões discursivas e objetivas da formação específica do Enade.

Questão Discursiva 3	<p>Perfil: ético e crítico no que diz respeito a atuação profissional, visando a promoção dos direitos humanos e do bem-estar dos indivíduos, dos grupos e das organizações e das comunidades;</p> <p>Competência: diagnosticar, planejar e intervir em processos de prevenção e promoção da saúde, em nível individual e coletivo;</p> <p>Conteúdo: Intervenções em atenção e promoção em saúde.</p>
Questão 09	<p>Perfil: comprometido com o aprimoramento e a capacitação contínuos, por meio da construção e do desenvolvimento do conhecimento em Psicologia nas dimensões da ciência e da profissão;</p> <p>Competência: planejar, conduzir e relatar investigações científicas, apoiado em análise crítica das diferentes estratégias de pesquisa;</p> <p>Conteúdo: fundamentos, métodos e técnicas de investigação científica.</p>

Fonte: Relatório de Síntese de Área: Psicologia (BRASIL, 2018b, p. 389).

Ao observarmos alguns itens que compõem a matriz da prova de Psicologia do Enade, em ambos os componentes de formação, Geral e Específico, é possível perceber como os elementos são articulados na elaboração dos itens que irão compor a prova. Ainda sobre os elementos que estruturam as questões, é possível identificar a sintonia com os princípios

defendidos pelos organismos internacionais para educação, contribuindo com a reprodutibilidade dos princípios neoliberais e no entendimento de uma subjetividade fragmentada. Nesta lógica, os direitos sociais passam a ser compreendidos como disfunções a serem corrigidas pelo desenvolvimento econômico (COUTO, 2010), cabendo ao ensino a formação de habilidade e competências que objetivam “criar insumos necessários para que o aluno alcance a aprendizagem como produto” (LIBÂNEO, 2016, p. 47). Passamos a abordar cada componente da avaliação separadamente, buscando destacar particularidades no contexto do Enade.

2.2.1.1 Componente de formação geral

O componente de avaliação da Formação Geral é composto por dez questões sendo 2 (duas) discursivas e 8 (oito) de múltipla escolha (BRASIL, 2018b). As questões, sejam elas referentes ao componente de avaliação da Formação Geral ou Formação Específica, contemplam situações problema e estudo de caso. Conforme assevera o documento, as questões discursivas buscam apreender nas respostas “clareza, coerência, coesão, estratégias argumentativas, utilização de vocabulário adequado e correção gramatical do texto” (BRASIL, 2018b, p. 10). O Relatório de Síntese de Área da Psicologia aponta as seguintes características que integram o perfil profissional.

I – *ético e comprometido* com questões sociais, culturais e ambientais; II – *humanista e crítico*, apoiado em conhecimentos científico, social e cultural, historicamente construídos, que transcendem a sua área de formação; III – *protagonista do saber*, com visão do mundo em sua diversidade para práticas de multiletramentos, voltadas para o exercício da cidadania; IV – *proativo, solidário, autônomo e consciente* na tomada de decisões, considerando o contexto situacional; e V – *colaborativo e propositivo* no trabalho em equipes, grupos e redes, atuando com respeito, cooperação, iniciativa e responsabilidade social (BRASIL, 2018b, p. 9, grifo nosso).

Os pontos marcados nessa citação indicam características a serem desenvolvidas ao longo do período de formação. As características destacadas são especificadas em competências que integram o componente de Formação

Geral, segundo a portaria do Inep nº 444/2018, sendo estabelecidas as seguintes competências (BRASIL, 2018b):

I - *fazer escolhas éticas e responsabilizar-se* por suas consequências; II - *promover diálogo e práticas de convivência, compartilhando* saberes e conhecimentos; III - *trabalhar em equipe*, de forma flexível e colaborativa; IV - *buscar soluções viáveis e inovadoras* na resolução de situações-problema; V - *organizar, interpretar e sintetizar informações* para tomada de decisões; VI - *planejar e elaborar projetos de ação e intervenção* a partir da análise de necessidades, de forma coerente, em contextos diversos; VII - *compreender as linguagens* e suas respectivas variações como expressão das diferentes manifestações étnico-culturais; VIII - *identificar representações verbais, gráficas e numéricas* de um mesmo significado; IX - *formular e articular argumentos e contra-argumentos* consistentes em situações sociocomunicativas; e X - *ler, interpretar e produzir* textos com clareza e coerência (BRASIL, 2018b, p. 9-10, grifo nosso).

O perfil a ser desenvolvido no processo formativo encontra-se presente nas competências. Avaliar competências é algo que nos parece bastante complexo, considerando que, “escolher, responsabilizar-se, compartilhar, planejar, trabalhar em equipe, compreender linguagem e identificar representações” são ações que exigem um pensamento no qual o intelecto age concomitantemente com as emoções, constituindo a forma de agir/pensar/sentir do profissional. Na mesma Portaria do Inep que estabelece as competências a serem consideradas na elaboração da matriz da prova de Psicologia, constam os conteúdos a serem avaliados:

I -Ética, democracia e cidadania; II - Estado, sociedade e trabalho; III - Educação e Ciência; IV - Cultura e arte; V - Tecnologia e inovação; VI - Meio ambiente: natureza e intervenção humana; VII – Processos de globalização e política internacional; e VIII – Sociodiversidade e multiculturalismo: solidariedade/violência, tolerância/intolerância, inclusão/exclusão, sexualidade, relações de gênero e relações étnico raciais (BRASIL, 2018b, p. 9).

Mediante a exposição dos conteúdos avaliados, observa-se o direcionamento do ensino para conhecimentos que mantém relações com outras áreas de formação e com problemas sociais diversos. A formação voltada à orientação dos organismos internacionais se encontra centrada na “solução de

problemas sociais e econômicos e a critério do mercado”, comprometendo “suas finalidades prioritárias de ensinar conteúdos e promover o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos” (LIBÂNEO, 2016, p. 48).

2.2.1.2 Componente de formação específica

Sobre o componente de Formação Específica é importante destacar que ele é composto 30 (trinta) questões, sendo 3 (três) discursivas e 27 (vinte e sete) de múltipla escolha (BRASIL, 2018b). As características que compõem a elaboração da matriz da prova sobre o perfil são pautadas nas DCN's para cursos de graduação em Psicologia, constando características como:

I – comprometido com o aprimoramento e a capacitação contínuos, por meio da construção e do desenvolvimento do conhecimento em Psicologia nas dimensões da ciência e da profissão; II – atento a compreensão dos fenômenos psicológicos, considerando sua complexidade, sua diversidade e sua multideterminação em interlocução com outros campos do conhecimento; III – ético e crítico no que diz respeito a atuação profissional, visando a promoção dos direitos humanos e do bem-estar dos indivíduos, dos grupos, das organizações e das comunidades; IV – ético e crítico na produção e divulgação das pesquisas, trabalhos e informações da área de Psicologia; e V – comprometido com o estabelecimento de vínculos interpessoais que propiciem a sua atuação ética em equipes multiprofissionais (BRASIL, 2018b, p. 11-12).

O perfil estabelecido pela DCN's orienta para uma formação profissional em Psicologia que dialogue com outras áreas do conhecimento, concomitante a necessidade de atuar comprometido com o desenvolvimento da Psicologia como ciência. Considerando o perfil estabelecido, são definidas as competências que compõem o componente de Formação Específicas:

I - avaliar, planejar e decidir as condutas profissionais, com base em fundamentos teórico-metodológicos e epistemológicos e considerando as características da população alvo; II - planejar, conduzir e relatar investigações científicas, apoiado em análise crítica das diferentes estratégias de pesquisa; III - elaborar relatos científicos, informes psicológicos (pareceres técnicos, laudos) e outras comunicações profissionais, inclusive materiais de divulgação; IV - diagnosticar, planejar e intervir em processos educativos em diferentes contextos; V - diagnosticar, planejar e intervir em processos psicossociológicos em diferentes

contextos de trabalho; VI - diagnosticar, planejar e intervir em processos de prevenção e promoção da saúde, em nível individual e coletivo; VII - diagnosticar, planejar e intervir em processos de apoio psicossocial a grupos, segmentos e comunidades em situação de vulnerabilidade individual e social; VIII - realizar psicodiagnóstico, psicoterapia e outras estratégias de intervenção em demandas individuais e coletivas; IX - coordenar e mediar processos grupais, em diferentes contextos, considerando diferenças individuais e socioculturais; e X - avaliar os resultados e impactos das intervenções psicológicas conduzidas em diferentes contextos (BRASIL, 2018b, p. 10-11).

As competências referem-se a ações que o Psicólogo deve realizar no campo de atuação e sobre os fenômenos psicológicos. A fim de avaliar as competências que compõem o componente específico da formação, a Portaria nº 447/2018 do Inep define os seguintes conteúdos:

I – Fundamentos epistemológicos e históricos da Psicologia; II – Fundamentos, métodos e técnicas da investigação científica; III – Processos de avaliação psicológica; IV – Processos psicológicos básicos; V – Processos psicopatológicos; VI – Processos grupais; VII – Processos clínicos; VIII – Processos educativos; IX – Processos de aprendizagem; X – Bases biológicas do comportamento humano; XI – Intervenções em processos educativos; XII – Intervenções em processos organizacionais e de gestão de pessoas; XIII – Intervenções em saúde e bem-estar do trabalhador; XIV – Intervenções em atenção e promoção da saúde; XV – Intervenções em processos psicossociais; e XVI – Ética no exercício profissional (BRASIL, 2018c, p. 12).

Os conteúdos descritos compõem grande parte do escopo das disciplinas que devem integrar o currículo do curso de Psicologia e aspectos previstos nas DCN's para cursos de graduação em Psicologia. Neste sentido espera-se que os conteúdos possibilitem o desenvolvimento das competências e o perfil estabelecido nas DCN e avaliado pelo ENADE. Perfil este que se compromete com as demandas e princípios do mercado, impondo ao estudante uma competitividade, em que o papel do ensino se volta a desenvolver a capacidade adaptativa do indivíduo submetida a lógica do mercado.

2.3 Um olhar sobre o caminho percorrido: reflexões sobre a formação do psicólogo

Até aqui tratamos de aspectos relativos ao percurso histórico da Psicologia, passando pela sua regulamentação, elaboração de diretrizes, chegando aos instrumentos de avaliação dos estudantes. Neste momento abordaremos dois pontos que orientarão as nossas reflexões acerca das questões iniciais apresentadas. E para tal empreitada propomos uma alegoria que busca representar algumas ideias e pensamentos sobre o conteúdo desenvolvido ao longo desta seção.

Daremos personalidade a Psicologia, chamando-a de Psique. Psique está caminhando por uma longa estrada e, ao longo dela, ocorrem encontros com pessoas e lugares diferentes. À medida que a caminhada avança, os encontros passam a deixar marcas no seu desenvolvimento, suas experiências ficam registradas nas memórias, colocando em movimento sua forma de pensar e perceber o mundo a sua volta, transformando-a ao passo que tais encontros a colocam em contato com ideias e atividades diferentes, alterando a maneira como segue a sua caminhada. Esses encontros expõem dilemas, oposições e contradições tornando o caminho sinuoso e repleto de encruzilhadas.

Inicialmente esta seção abordou um encontro que marcou a Psicologia até os dias de hoje, citamos a presença dos aspectos teórico-prático e teórico-filosófico ao longo de seu desenvolvimento. Trata-se do primeiro ponto de nossas reflexões. Tais caminhos expõem a oposição presente ao longo da constituição da Psicologia nos espaços em que tal conhecimento adentrou.

No Brasil, no início do século XX, o ensino de disciplinas de Psicologia, em diferentes áreas e cursos, foi fiel a uma concepção de Psicologia idealista. O conhecimento sobre o funcionamento da mente centrava-se na figura de sujeito, orbitando a sua formação psíquica sob uma perspectiva intimista, deslocada ou relegando a um segundo plano as condições materiais de existência desses sujeitos. Nosso texto expõe a presença de disciplinas em seminários católicos, nas Faculdades de Filosofia das universidades brasileiras, onde intelectuais acadêmicos e religiosos comungavam de tais concepções.

Outro caminho observado na história da formação em Psicologia no Brasil é o experimental. Testar, verificar e experimentar os fenômenos psíquicos são

ações consideradas necessárias para compreender as relações e leis implicadas no desenvolvimento e funcionamento do psiquismo. Mediante conhecimentos produzidos de modo experimental, se entendia o sofrimento e adoecimento mental que acomete os seres humanos. Em grande medida, esse caminho encontra-se ligado à história da medicina. Os estudos e pesquisas realizados por médicos trouxeram conhecimentos importantes para desenvolvimento do conhecimento psicológico, sua consolidação e presença em outras áreas de conhecimento, como Educação e Saúde, por exemplo.

Historicamente, a pesquisa e realização de experimentos para conhecer o desenvolvimento e funcionamento da mente humana foram extremamente necessários para campos como a Medicina, Psiquiatria, Neurologia e Psicologia. Porém, é necessário apontar que o caminho experimental, por vezes reduziu a mente humana, suas funções psicológicas ao biologicismo, justificando a constituição psíquica do sujeito tão somente pelo aparato biológico.

Ou seja, sob outra perspectiva, a centralidade no indivíduo permanece. Porém, continua deslocando ou relegando a segundo plano aspectos sociais e condições materiais de existência que atravessam a existência do ser humano, determinando a constituição do sujeito. Os movimentos em favor da higiene mental, organizados por ligas e associações, representados principalmente por médicos, também por professores, dentre outros, podem ser tomados como exemplo de profissionais envolvidos no movimento em favor da higiene mental. Radecki, citado nesta seção, é um precursor de métodos teórico-experimentais no trabalho com doentes mentais, atuando com conhecimentos do campo psicológico.

A presença do conhecimento psicológico em áreas como a Educação, por exemplo, seja como disciplinas em cursos desta área ou como conhecimento teórico-prático orientando a produção de intelectuais, também esteve presente na atuação de profissionais no contexto educacional, como nas escolas por exemplo. Sendo um processo importante para a consolidação do conhecimento psicológico até a regulamentação dos cursos de formação e da profissão.

Retomando nossa alegoria, o caminho percorrido por Psique até aqui remete a relação da Medicina com a Psicologia. Relação que passou por experiências e encontros filosóficos e metodológicos. Essas ciências, em suas raízes, têm no campo da doença mental sua principal interface. Ao longo da

história da Medicina, estudos sobre anatomia e fisiologia das funções e estrutura do cérebro foram importantes para o desenvolvimento do conhecimento médico, provocando transformações na maneira como a doença mental e outros distúrbios de natureza psíquica eram compreendidos e tratados.

Na primeira metade do século XX, o conhecimento teórico-prático da Psicologia, por exemplo, permeava as discussões sobre a conduta e aprendizagem dos estudantes, havendo laboratórios de psicotécnica para avaliar personalidade, comportamentos, capacidades e dificuldades dos estudantes.

Para concluir este primeiro ponto, retomamos a alegoria de Psique, que entrelaçando seu percurso ao caminhar de outros, acabou por encontrar destinos em comum, interesses em comum. Estes encontros foram fundamentais para que Psique reconhecesse os distanciamentos e aproximações com os outros dessa caminhada. Movimento que contribuiu para sua emancipação.

O conhecimento psicológico encontra na figura de determinados profissionais e instituições reconhecimento sobre a necessidade de regulamentar seu campo teórico-prático, fosse, inicialmente na organização de cursos de formação, como em projetos para regulamentação da Psicologia como profissão. Trata-se de um movimento de emancipação, pois deixa de ser um conhecimento que serve a outras áreas, para o caminhar independente e, ao mesmo tempo, articulado a outras áreas.

Ao longo do caminho de Psique, as transformações ocorrem não somente nos encontros com pessoas e locais diferentes, mas, também por meio de mudanças em âmbito social e histórico que transformam o caminhar de todos, não apenas dela. Em termos mais práticos e metafóricos, tais mudanças alteram o caminho, a estrada, alterando a paisagem e a caminhada de todos aqueles que viajam pelo mesmo caminho.

Esse momento no caminho de Psique nos permite introduzir o segundo ponto de nossa reflexão. A Psicologia, tendo sua formação e profissão regulamentada, recebe críticas ante às mudanças no campo das Políticas Públicas. Mudanças que se encontram atreladas à efervescência do momento histórico e político que marcou o final da ditadura militar brasileira, como o movimento de redemocratização “diretas já”, culminando na elaboração da Constituição de 1988. As transformações em questão voltaram as Políticas

Públicas para uma perspectiva de garantia e acesso de todos a direitos sociais, buscando a redução das desigualdades sociais.

Foram 40 anos de vigência do currículo mínimo. Este currículo foi elaborado junto à regulamentação da formação e profissão em 1962 e esteve em vigência durante o período da ditadura, continuou após a redemocratização e implementação das Políticas Públicas. Ao longo desse período, Psicólogos passaram a atuar em um contexto que passou por várias modificações, no entanto, eram formados por um currículo regulamentado em 1962. As mudanças políticas, históricas, sociais demandavam uma formação que acompanhasse a realidade brasileira. Além disso, ante as crises econômicas, os psicólogos viram seus consultórios se esvaziarem, e muitos passaram a atuar na Política Pública, porém sem uma formação adequada para a compreensão dessa realidade.

De 2002 até 2018 outras alterações foram realizadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Psicologia. A presença da profissão em diversos contextos de atuação demandou constantes discussões sobre aspectos formativos do currículo.

As transformações no âmbito político, econômico, social, o rápido desenvolvimento tecnológico, provocam transformações na maneira como as relações humanas se estabelecem no contexto do trabalho e nas relações interpessoais, alterando aspectos causadores do adoecimento e sofrimento psíquico. Por essa razão, defende-se que a formação acompanhe as mudanças e prepare o futuro profissional para atuar sob uma realidade dinâmica e repleta de contradições. A necessidade de acompanhar a realidade material é o que movimenta os argumentos em favor de mudanças nas estruturas curriculares da formação em Psicologia. Mas, cabe perguntar: Quais mudanças os cursos de formação assumiram? A que necessidades materiais tais cursos atendem? Ao afirmarmos que mudanças na sociedade brasileira exigem transformações na formação em Psicologia, nos referimos a que tipo de exigências?

Lane (2012), ao afirmar que “toda psicologia é social”, coaduna-se a nossa reflexão, ao considerarmos as exigências por mudanças impostas à formação em psicologia como demanda por assumir os aspectos histórico e social do homem. Lane (2012, p. 19) assevera que tal “afirmação não significa reduzir as áreas específicas da psicologia a psicologia social, mas sim cada uma assumir dentro da sua especificidade a natureza histórico-social do ser humano”.

Assumir aspectos históricos e sociais como parte do desenvolvimento humano no contexto das especificidades de cada área da psicologia, implica conhecer as relações que sustentam as formas de organização social, visando compreender a constituição dos fenômenos psicológicos estudados.

Na condição de estudante num curso de graduação em Psicologia o sujeito precisa ser compreendido com base na dimensão histórica e social que constitui o ser humano. A organização de diretrizes que orientam e avaliam um curso de formação considera as demandas da realidade objetiva.

Esse processo de elaboração, por vezes, não volta o olhar para o estudante, mas para as demandas do mercado. Neste sentido, a ausência de compreensão histórica que sustenta a elaboração das DCN's para os cursos de Psicologia, sob um olhar dos instrumentos que avaliam essa formação, nos permite afirmar as relações dos princípios deste processo formativo com a lógica do mercado, em que estudantes se tornam consumidores.

Por meio do estudo sobre os caminhos da Psicologia até sua regulamentação como curso de formação e profissão no Brasil, conhecemos aspectos históricos e sociais importantes, bem como pessoas que participaram e contribuíram de alguma maneira da história da Psicologia. O processo de consolidação da Psicologia como profissão se deu ao longo de décadas, nas quais sua presença foi marcada pelo uso de seu conhecimento por médicos e professores, por exemplo, no atendimento de doenças mentais nos hospitais psiquiátricos, dificuldades de aprendizagem, 'desvios' comportamentais no contexto social, nos espaços escolares.

Ao longo desse movimento histórico, pesquisas e estudos eram realizados em institutos e laboratórios criados para investigar e aplicar conhecimentos psicológicos, bem como compreender fenômenos psicológicos específicos, como as doenças mentais, problemas de aprendizagem, deficiências, dentre outros. As iniciativas de cursos de especialização, cursos de graduação são exemplos que reforçam a necessidade de formar profissionais que dominem tais conhecimentos, e atuem sobre tais fenômenos, pautados em sistemas conceituais específicos, e com uma capacidade de análise diferenciada.

No contexto formativo atual, desenvolver a compreensão multideterminada da constituição do sujeito e sobre os fenômenos psicológicos,

é necessário para ir além de práticas com características descritivas de sintomas, comportamentos e discursos. Foi e continua sendo guardadas as particularidades de cada momento histórico, fundamental que o psicólogo desenvolva um olhar para além da aparência dos fenômenos psicológicos e suas manifestações.

Formar-se psicólogo implica dominar conhecimentos que permitam reconhecer a essência de fenômenos e objetos pertinentes a Psicologia, bem como tais manifestações se encontram atreladas à constituição do aparelho psíquico, do repertório comportamental do sujeito. Trata-se, portanto, de formar um novo pensamento sobre esses fenômenos.

Muito afirmamos que a formação profissional do Psicólogo demanda a aprendizagem de conteúdos que permitam a compreensão da dinâmica psíquica do sujeito com o qual esse profissional atuará. Trata-se, portanto, do desenvolvimento de um pensamento que tenha condições de apreender as particularidades da subjetividade humana na vida concreta com base nos conhecimentos da ciência psicológica.

Em outras palavras, a formação profissional, assim como o processo de formação na educação básica, envolve três processos que são interligados, o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento. É preciso se pensar em um ensino que tenha o potencial de promover uma aprendizagem que desenvolva no futuro Psicólogo um tipo de pensamento que permita a compreensão da realidade objetiva na qual é tecida a subjetiva humana, para que a sua ação tenha maior impacto na vida daqueles que por ele, no futuro, serão atendidos.

Mas como ocorre esse processo de conhecimento? Todo tipo de conhecimento leva ao desenvolvimento desse tipo de pensamento? Quais inferências podemos fazer sobre o ensino tendo em vista a compreensão do processo de conhecimento?

Para buscarmos respostas a essas perguntas, voltamos nossos estudos para o materialismo histórico-dialético e para a teoria histórico-cultural. A síntese desses estudos será exposta na próxima seção.

3. DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO: O CONHECIMENTO DA REALIDADE PELO SUJEITO

Ser cirurgião é abrir a superfície das coisas e olhar o que se esconde dentro delas. Talvez tenha sido isso que despertou em Tomas o desejo de ver o que havia do outro lado, além do '*es mussé in!*'. Em outras palavras, de ver o que sobra da vida quando o homem abre mão de tudo que considerara até então como missão (KUNDERA, 1978, p. 197).

Lançaremos mão da referência ao cirurgião para afirmar o conhecimento da realidade como um processo de rompimento, que corta os limites da aparência externa para possibilitar a compreensão da organização e funcionamento dos órgãos e estruturas que sustentam o corpo. Em outras palavras, quando se desnuda o homem dos estereótipos, das suas máscaras o que sobra desta aparência pode ser conhecido e explicado mediante a dilaceração da experiência humana, analisada agora por meio de suas entranhas.

Assim como existem métodos para que um cirurgião corte a superfície do corpo, o conhecimento da realidade pelo sujeito de forma que promova seu desenvolvimento é analisado por meio de um sistema teórico-metodológico que permita o conhecimento para além das aparências da realidade objetiva. É o sistema teórico e metodológico que nos orienta no estudo do processo de conhecimento da realidade pelo sujeito que abordamos neste capítulo.

Vimos na seção 2 que os documentos oficiais que orientam a estruturação dos cursos de psicologia enfatizam a necessidade de o futuro psicólogo receber uma formação que lhe permita compreender o ser humano em sua multiterminação. Busca-se uma formação que não veja o sujeito de modo individual, mas na sua relação com o meio em que vive e nas relações intersubjetivas que o constituem e o afetam. Isso implica desenvolver um tipo de pensamento que supere o pensamento formado no cotidiano acerca da saúde e adoecimento mental e passe a vê-las de modo teórico, contemplando as múltiplas determinações desses fenômenos.

Apreender o ser humano e a saúde/adoecimento mental desse modo exige que o ensino para esse profissional ofereça condições para que ele alcance esse conhecimento. Essa exigência nos levou pensar sobre o modo

como ocorre esse processo de conhecimento, se todo tipo de conhecimento leva ao desenvolvimento desse tipo de pensamento e, ainda sobre as inferências que podemos fazer sobre o ensino tendo em vista a compreensão sobre a ação de conhecer.

3.1 Processo de conhecimento: a relação do sujeito com mundo objetivo.

Ao propor um estudo no contexto do ensino superior, estamos lidando com um recorte, ou melhor, uma etapa do desenvolvimento humano do estudante. Discutir este tema demanda o reconhecimento de que esse sujeito que chega a esse nível de ensino encontra-se na vida adulta, tendo vivenciado etapas anteriores de um desenvolvimento complexo ao considerarmos a totalidade da vida humana.

O ser humano tem seu desenvolvimento atravessado por vários determinantes. Sendo assim, cabe destacar que não temos a pretensão de esgotar ou mesmo discorrer sobre o desenvolvimento em sua totalidade. Desejamos abordar as forças desencadeadoras do desenvolvimento psíquico, com objetivo de expor os elementos que atuam sobre sua constituição, que tem início no nascimento dos sujeitos e se estendem ao longo de toda a sua vida.

Partindo do desenvolvimento infantil, recorreremos a uma afirmação de Leontiev (2004, p. 310), que, ao abordar o desenvolvimento psíquico da criança assevera que o determinante direto do “desenvolvimento do psiquismo da criança é a sua própria vida, o desenvolvimento dos processos reais desta vida”. Essa questão se refere aos aspectos concretos da vida e seus determinantes na constituição psíquica. A depender da maneira como as condições materiais de existência se encontram estabelecidas, elas contribuirão ou não para o desenvolvimento desse sujeito.

Afirmar que o desenvolvimento do psiquismo está diretamente relacionado aos processos reais da vida, significa que a consciência do homem não surge como um processo natural de desenvolvimento, ou seja, a consciência e as funções psicológicas superiores não resultam diretamente da maturação biológica. Ao explicar como ocorre o desenvolvimento dos seres humanos, Leontiev (2004) afirma que o processo de hominização, ou seja, a aquisição de

caráter e atributos distintivos da espécie humana e relação às espécies ancestrais devem-se ao surgimento do trabalho.

Sua afirmação fundamenta-se em pressupostos do materialismo histórico-dialético, em que o trabalho é a atividade por meio da qual o homem transforma a natureza, visando a sua sobrevivência. Movido inicialmente por necessidades básicas, os seres humanos buscam coletivamente satisfazer essas necessidades. Ao realizarem essa atividade modificam a natureza e a si próprios. Nas palavras de Marx (1985, p. 149), o homem ao atuar “sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza”. Sobre esse processo, destaca Leontiev:

O aparecimento e o desenvolvimento do trabalho, condição primeira e fundamental da existência do homem, acarretam a transformação e a hominização do cérebro, dos órgãos de atividade externa e dos órgãos dos sentidos (LEONTIEV, 2004, p. 76).

Leontiev (2004) explica que o desenvolvimento da consciência humana ocorre por meio de dois processos concomitantes: o surgimento do trabalho coletivo e o uso de instrumentos físicos e simbólicos. A consciência, na atividade coletiva, é guiada pela ideia geral, pela necessidade não somente do indivíduo, mas de seu grupo, como no exemplo da caçada descrita por ele. Assustar a caça não supre as necessidades de alimentação ou vestuário do batedor, sendo assim, a orientação de sua ação é diferente do seu motivo (LEONTIEV, 2004). O batedor tem como atividade a caça, mas realiza uma ação que não irá satisfazer sua necessidade imediata, por isso, precisa controlar seu instinto, e guiar-se pelo motivo que orienta a atividade (LEONTIEV, 2004). Ou seja, deve ter em sua mente a ideia de toda a caçada, as ações que a compõe, para poder realizar adequadamente a sua ação que é parte desse processo. Sua ação é mediada por essa prévia ideação e não pelo instinto imediato, provocado pela fome ou pela presença do animal.

Sobre o segundo e, concomitante, processo que provoca o surgimento da consciência – o uso de instrumentos físicos e simbólicos – Leontiev explica que o instrumento é “um objeto com o qual se realiza uma ação de trabalho, operações de trabalho” (LEONTIEV, 2004, p. 88). O autor ainda assevera que o uso de instrumentos “acarreta que se tenha consciência do objeto da ação nas

suas propriedades objetivas” (LEONTIEV, 2004, p. 88). Além de suas propriedades físicas, o instrumento é também um objeto social, e segundo o autor (LEONTIEV, 2004, p. 88), uma vez que tem “um certo modo de emprego, elaborado socialmente no decurso do trabalho coletivo e atribuído a ele”, potencializando a capacidade humana na transformação da natureza.

O segundo instrumento, o simbólico, é entendimento por Leontiev (2004, p. 90) como parte fundamental do “processo de reflexo consciente da realidade”. O processo de conhecimento da realidade pelo homem é possível pela mediação desse instrumento, que segundo Leontiev (2004, p. 91) se organiza pela produção e apropriação do homem das generalizações constituídas socialmente, sendo “os conceitos verbais e as operações lógicas”. Esse conhecimento se concretiza por meio da linguagem, que surge junto com o processo de trabalho, caracterizado como produto da coletividade e da atividade humana, potencializando a comunicação concreta entre os homens (LEONTIEV, 2004).

Os instrumentos físicos e simbólicos são produtos da atividade de trabalho e contribuem para a potencialização da atividade produtiva dos homens sobre a natureza, ao mesmo tempo em que permite a comunicação. Trata-se de um processo dialético, ao mesmo tempo em que a intervenção na natureza gera mais conhecimento, oportunizando maior possibilidade de intervenção na natureza, complexificando o conteúdo e a forma de trabalho, por meio da criação de instrumentos físicos e simbólicos mais complexos. Este movimento de domínio da natureza pelo homem é um aspecto fundamental no seu desenvolvimento psíquico, como atestado nas palavras de Vigotski (1996, p. 85):

cada etapa determinada do domínio das forças da natureza, corresponde sempre a uma determinada etapa do domínio da conduta, na subordinação dos processos psíquicos ao poder do homem.

Como já afirmado, o domínio das forças da natureza a que se refere Vigotski, se estende para além da criação e uso de ferramentas, uma vez que outras qualidades de instrumentos foram produzidos pelo homem, como os signos, os instrumentos simbólicos, atuando de forma “primeiramente externa, mas com sua internalização gradativa, produzem novas conexões no cérebro” (FACCI; TULESKI, 2006).

Até aqui ressaltamos o trabalho como atividade que permitiu ao homem desenvolver suas capacidades e ampliar seu domínio sobre a natureza. Todavia, Leontiev afirma que não podemos denominar como atividade todo e qualquer processo: “designamos apenas por este termo [atividade] os processos que, realizando tal ou tal *relação do homem com o mundo*, respondem a uma necessidade particular que lhes é própria” (LEONTIEV, 2004, p. 315, grifo nosso).

O conceito de atividade faz referência a “relação do homem com o mundo” circundante, promovendo mudanças no seu desenvolvimento. Podemos perceber essa relação entre atividade e a interação do sujeito com o mundo ao considerar que o homem passa, ao longo de seu desenvolvimento, por períodos específicos, que se estendem de seu nascimento até o envelhecimento, e que as atividades que predominam em cada etapa são distintas. As atividades consideradas dominantes para o desenvolvimento em cada período se alteram de acordo com o período que o sujeito se encontra. Essa forma de atividade é definida por Leontiev (2004) como:

aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade nem dado estágio do seu desenvolvimento (LEONTIEV, 2004, p. 312).

Considerar a mudança no tipo de atividade dominante em cada etapa do desenvolvimento implica dizer que a transição de uma atividade dominante a outra manifesta a principal maneira com que o sujeito se relaciona com a realidade (LEONTIEV, 2004, p. 310).

Leontiev (2004) afirma ocorrer no interior da própria atividade dominante o aparecimento de novas formas de atividade, bem como a diferenciação entre elas. O conceito de atividade permite abstrair que, é no movimento da atividade dominante infantil que outras formas de atividade surgem e se distinguem das anteriores. Por exemplo, no interior da atividade objetual manipulatória surgem as condições para o surgimento do jogo de papéis, apesar de a criança continuar fazendo uso de objetos, eles assumem outras funções no interior do jogo de papéis sociais. Se na primeira atividade destacam-se as relações objetais, na segunda ganha destaque as relações humanas. A formação e reorganização

dos processos psíquicos também se encontram relacionados à atividade dominante, bem como as transformações da personalidade do sujeito, observadas nas diferentes etapas do desenvolvimento (LEONTIEV, 2004, p. 311).

Leontiev (2004) aborda tais transformações, ao explicar as mudanças no lugar ocupado pela criança no sistema de relações humanas em relação às novas atividades que surgem como possibilidades, em razão do novo lugar ocupado por ela. O autor apresenta essas mudanças na idade pré-escolar, na entrada da criança na escola e no estudante adolescente, sintetizando as mudanças no lugar ocupado pelo sujeito no sistema de relações ao longo do seu desenvolvimento.

Quadro 8 – Estádios do desenvolvimento da criança

Estádio do desenvolvimento	Sistema de relações humanas e atividades promotoras do desenvolvimento
Idade pré-escolar	<p>A dependência das pessoas com quem está constantemente em contato são importantes, assumindo valor de motivo.</p> <p>As relações estabelecidas em um círculo mais íntimo, como os pais, irmãos, por exemplo, determinam suas relações com outras pessoas fora deste círculo.</p> <p>Por meio do jogo de papéis sociais, a criança se apropria de objetos humanos e reproduz ações humanas.</p>
Entrada da criança na escola	<p>As obrigações da criança não são mais apenas com pais, mas com a sociedade, representada pela instituição escolar. A realização das obrigações relativas à sociedade dependerá do seu lugar na vida, de sua função e papel social.</p> <p>As relações, antes restritas ao grupo familiar, deixam seu papel determinante e passam a ser determinadas por relações mais vastas.</p> <p>A atividade de estudo abre para a criança a possibilidade de apropriação da cultura sistematizada pelas diferentes ciências e pela arte.</p>
Estudante adolescente	<p>Inserção em formas de vida social que não apresentam características infantis.</p> <p>Mudanças no lugar real ocupado pela criança na vida dos adultos e na família.</p>

	No plano da consciência, ocorre o desenvolvimento de atitude crítica frente a exigências, formas de agir e a qualidades pessoais dos adultos. Necessidade de ampliar o conhecimento da realidade.
--	---

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Leontiev (2004)

É possível observar que as mudanças em relação à atividade dominante, ocorrem de acordo com as mudanças no sistema de relações sociais do sujeito. As condições de vida atravessam todas essas mudanças, como as condições socioeconômicas de uma família podem determinar o acesso ou não da criança à brinquedos, atividades, estímulos, bem como a amplitude do repertório cultural a ser representado por ela na atividade lúdica, levando a diferenças qualitativas no seu psiquismo. Nesta perspectiva, a compreensão do desenvolvimento psíquico deve estar vinculada à análise de tais mudanças na vida da criança, bem como no período que ela se encontra, conforme afirmado por Leontiev (2004, p. 310):

Partindo da análise do conteúdo da actividade que se desenvolve na própria criança, só esta *démarche* permite compreender o papel primordial da educação que age justamente sobre a actividade da criança, sobre as suas relações com a realidade e determina também o seu psiquismo, a sua consciência.

As transformações no sistema relacional ocorrem à medida que o sujeito passa a frequentar diferentes espaços, relacionando-se com pessoas diferente do seu grupo familiar, ou mesmo diante de uma nova configuração deste grupo, como a chegada de um irmão, por exemplo. Esse dinamismo nas relações humanas permite que sujeito assuma outros papéis sociais, seja dentro da família, diante da presença de um irmão mais novo ou com sua entrada na vida escolar. Essas mudanças que caracterizam o processo de integração da criança na vida social, não fazem parte de um “curso natural da vida”, haja vista que tal experiência será muito diferente a depender da realidade objetiva de cada sujeito. Essas transformações se objetivam na realização da atividade dominante, organizada nas condições materiais de existência e que, por sua vez, marca a relação da criança com a realidade (LEONTIEV, 2004).

Apesar de fazermos menção, na maioria das vezes, à criança, esse processo não se limita ao universo infantil, já que a apropriação da cultura e com ela, o desenvolvimento humano segue durante a adolescência e a vida adulta. O estudo, como preparação para a atividade profissional que ocorre no ensino superior, também faz parte desse processo de desenvolvimento.

3.1.1 Sujeito, ensino superior e atividade de estudo

A entrada na vida adulta implica, para alguns, a escolha de uma carreira profissional, conciliar o emprego com os estudos acadêmicos e maior responsabilidade sobre a manutenção da vida material. Alguns desfrutam de melhores condições econômicas, outros precisam dividir o tempo dos estudos com o trabalho para ajudar na manutenção da família. São diversas as vicissitudes que particularizam a experiência de vida de cada estudante.

O relatório do Enade publicado em 2018 expõe o perfil do estudante de Psicologia no país, com base nele passamos a expor algumas informações socioeconômicas que contribuem compreensão da realidade material dos estudantes de Psicologia em território nacional. Tais informações foram obtidas no processo de avaliação de 37.445 inscritos na prova e que responderam o “questionário do estudante¹¹” (BRASIL, 2018b). As imagens a seguir informam sobre o perfil etário dos estudantes, renda familiar condição de sustento mensal dos estudantes e suas famílias.

Imagem 2: perfil etário dos estudantes

Tabela 3.1 - Distribuição percentual do total de estudantes por Sexo, segundo o Grupo etário, a Média e o Desvio padrão das idades - Enade/2018 – Psicologia

Grupo etário	Sexo		
	Total	Masculino	Feminino
até 24 anos	42,8%	5,6%	37,2%
entre 25 a 29 anos	25,7%	5,3%	20,4%
entre 30 a 34 anos	11,8%	2,5%	9,3%
entre 35 a 39 anos	7,5%	1,5%	6,1%
entre 40 a 44 anos	4,7%	0,9%	3,8%
acima de 45 anos	7,4%	1,5%	5,9%
Total	100,0%	17,3%	82,7%
Média	28,9	30,0	28,7
Desvio padrão	8,5	8,9	8,4

Fonte: MEC/Inep/Daes – Enade/2018

¹¹ O relatório informa que “é possível que alguns estudantes não tenham respondido integralmente o questionário e em algumas tabelas, a população analisada não será de todos os participantes” (BRASIL, 2018b, p. 36).

Por meio das informações sobre a faixa etária, podemos observar que a maior parte dos estudantes de Psicologia tem idade até 24 anos e destaca-se a presença maior do sexo feminino. Este grupo etário constitui quase a metade dos estudantes que responderam o questionário sociodemográfico da avaliação.

Imagem 3: perfil da renda familiar dos estudantes

Tabela 3.3 - Distribuição percentual do total de estudantes por Sexo, segundo a Faixa de renda mensal familiar em salários mínimos e em reais - Enade/2018 - Psicologia

Renda mensal familiar	Sexo		
	Total	Masculino	Feminino
Até 1,5 SM (até R\$ 1.431,00).	24,8%	4,3%	20,6%
De 1,5 a 3 SM (R\$ 1.431,01 a R\$ 2.862,00).	28,4%	4,7%	23,7%
De 3 a 4,5 SM (R\$ 2.862,01 a R\$ 4.293,00).	19,8%	3,2%	16,6%
De 4,5 a 6 SM (R\$ 4.293,01 a R\$ 5.724,00).	9,9%	1,7%	8,2%
De 6 a 10 SM (R\$ 5.724,01 a R\$ 9.540,00).	10,1%	1,8%	8,3%
De 10 a 30 SM (R\$ 9.540,01 a R\$ 28.620,00).	5,9%	1,3%	4,6%
Acima de 30 SM (mais de R\$ 28.620,00).	1,0%	0,2%	0,8%
Total	100,0%	17,3%	82,7%

Fonte: MEC/Inep/Daes – Enade/2018

A renda familiar dos estudantes é um outro dado importante para o contexto desta pesquisa, já que consideramos que a realidade objetiva e as condições materiais de existência dos estudantes e suas famílias formam suas experiências de vida e essas impactam a formação profissional. Nesse aspecto, podemos observar que pouco mais da metade dos estudantes (53,2%) vive com renda de até um salário mínimo e meio.

Imagem 4: perfil da situação financeira e sustento familiar dos estudantes

Tabela 3.4 - Distribuição percentual do total de estudantes por Sexo, segundo a Situação financeira e o sustento da família - Enade/2018 - Psicologia

Situação financeira e sustento da família	Sexo		
	Total	Masculino	Feminino
Não tenho renda e meus gastos são financiados por programas governamentais.	14,4%	2,2%	12,2%
Não tenho renda e meus gastos são financiados pela minha família ou por outras pessoas.	38,2%	5,3%	32,9%
Tenho renda, mas recebo ajuda da família ou de outras pessoas para financiar meus gastos.	24,3%	4,3%	20,0%
Tenho renda e não preciso de ajuda para financiar meus gastos.	6,0%	1,6%	4,4%
Tenho renda e contribuo com o sustento da família.	12,2%	2,1%	10,1%
Sou o principal responsável pelo sustento da família.	4,8%	1,7%	3,2%
Total	100,0%	17,3%	82,7%

Fonte: MEC/Inep/Daes – Enade/2018

Sobre a situação financeira dos estudantes e as implicações para a formação, passamos a destacar algumas respostas que se evidenciaram: 38,2% dos estudantes responderam que não têm renda e seus gastos são financiados pela família ou outras pessoas, 24,3% possuem renda, porém recebem ajuda da família e terceiros para financiar seus gastos, 14,4% dos respondentes afirmam que seus gastos são financiados por programas governamentais, pois não possuem renda.

Essas informações sobre o perfil dos estudantes de Psicologia no Brasil contribuem para refletir acerca dos processos de organização e de ensino/aprendizagem dos cursos de formação. O ensino superior tem como objetivo formar um profissional para atuar sobre objetos e fenômenos específicos, o que requer o ensino de conteúdos pelo professor que provoque a atividade de estudo no estudante.

Sobre a atividade de estudo, afirma Davydov (1988b, p. 4¹² tradução nossa):

Ela determina as novas formações psicológicas básicas de uma faixa etária, define o desenvolvimento mental das crianças em idade escolar e, também, o desenvolvimento de sua personalidade.

O autor faz tal afirmação ao refletir sobre a atividade de estudo no desenvolvimento da criança, porém seria possível considerar o papel desenvolvimental dessa atividade também no contexto do ensino superior?

No ensino superior, o estudante não desenvolve funções psicológicas básicas, elas já devem estar formadas para servir de base para o desenvolvimento de capacidades e habilidades necessárias à atuação profissional na área escolhida. Por exemplo, o pensamento teórico formado via atividade de estudo ao longo da educação básica, no ensino superior ganharia nova qualidade com o acesso aos conhecimentos teóricos do campo profissional.

Atividade de estudo implica em ações a serem desenvolvidas e realizadas pelo estudante também fora do contexto institucional, já que apenas o tempo em

¹²“[...], which is the causative factor in the emergence of basic new psychological formation at the given age and determines the general mental development of younger school children and the overall shaping of their personalities.”

sala de aula não é suficiente para todas as leituras, análises, reflexões, registros e outras ações que são necessárias para a apropriação de um conteúdo teórico. Por essa razão, o tempo que o estudante tem para se dedicar a ações de estudo com possível potencial para seu desenvolvimento é também um elemento objetivo importante a ser considerado.

Nesse sentido, o relatório do Enade expõe uma informação que se conecta a realidade material, socioeconômica dos estudantes e reflete no processo de ensino e aprendizagem, quando se pretende desenvolver a atividade de estudo junto aos estudantes.

Imagem 5: perfil dos estudantes em relação às horas de estudo semanais fora das aulas

Tabela 3.23 - Distribuição percentual do total de estudantes por Sexo, segundo as Horas de estudo semanais fora das aulas - Enade/2018 - Psicologia

Horas de estudo	Total	Sexo	
		Masculino	Feminino
Nenhuma, apenas assisto às aulas.	6,2%	1,2%	5,0%
De uma a três.	35,9%	6,1%	29,8%
De quatro a sete.	32,5%	5,3%	27,2%
De oito a doze.	14,1%	2,4%	11,7%
Mais de doze.	11,3%	2,2%	9,0%
Total	100,0%	17,3%	82,7%

Fonte: MEC/Inep/Daes – Enade/2018

As respostas dos estudantes revelam o tempo que os estudantes dedicam ou podem se dedicar ao estudo dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Aspecto que, certamente, reflete na aprendizagem deles ao longo do processo formativo.

Ao entendermos as características da atividade de estudo e o que ela requer dos sujeitos reconhecemos que esses dados das condições objetivas de vida dos estudantes revelam um problema não apenas de ordem econômica e social, mas também de ordem pedagógica. Por essa razão, nos voltamos a analisar as características importantes da atividade de estudo, sem perder de vista estudante real que ocupa o espaço acadêmico em grande parte dos cursos de Psicologia no país.

Ao se referir à educação básica, Davydov (1988b, p. 18¹³ tradução nossa) assevera que a atividade de estudo tem como conteúdo “o conhecimento teórico

¹³ “[...], whose content is theoretical knowledge and the skills and habits that are based there on.”

e as habilidades e hábitos nele baseados”. Consideramos que tal conteúdo da atividade de estudo pode ser generalizado para aprendizagem de conceitos que formam a base teórica para a realização da atividade profissional.

Uma atuação profissional mediada por conhecimentos teóricos implica um pensamento operando de maneira mediada pelas abstrações produzidas pelas diferentes ciências. Ou seja, trata-se de um processo mental que realiza o movimento de ascensão do abstrato ao concreto, quando são utilizadas “as abstrações e generalizações substantivas e os conceitos teóricos” (DAVYDOV, 1988b, p. 20¹⁴ tradução nossa) na compreensão dos fenômenos. Compreendemos que este movimento deve ser o ponto de chegada dos processos de ensino e aprendizagem também no ensino superior, oportunizando condições para o desenvolvimento profissional e, com isso, a realização de uma boa prática. Tal reflexão foi apoiada nas teorizações de Davydov (1998b) acerca do caráter da atividade de estudo no período infantil, a qual se pressupõe o movimento de ascensão do abstrato ao concreto.

O pensamento dos alunos, no processo da atividade de estudo, de certa forma, se assemelha ao raciocínio dos cientistas, que expõe os resultados de suas investigações por meio das abstrações, generalizações, e conceitos teóricos substantivas, que exercem um papel no processo de ascensão do abstrato ao concreto (DAVYDOV, 1988b, p. 20-21¹⁵ tradução nossa).

A finalidade da atividade de estudo pela criança, conforme discutido por Davydov, é distinta da sua finalidade no ensino superior. Para o estudante de graduação a finalidade da atividade de estudo é apropriar-se de um conjunto de conhecimentos produzido pelas ciências que formam o corpo teórico que compõe o modo de pensar e atuar próprios de cada atividade profissional. Por meio dessa apropriação são desenvolvidas capacidades, habilidades e adquiridas técnicas necessárias ao exercício de determinada profissão.

¹⁴ “[...], in which substantial abstractions, generalizations, and theoretical concepts are utilized.”

¹⁵ “The thinking that a school child does in the processo of learning activity shares a certain amount of common ground with the thinking of scientists expounding the results of their research by means of substantive abstractions, generalizations, and theoretical concepts, which come into play in the processo of ascent from abstract to concrete.”

Na atividade de estudo realizada pelo estudante da educação básica, afirma Davydov (1988b, p. 24¹⁶ tradução nossa) se “constitui e se desenvolve uma importante neoestrutura psicológica: as bases da consciência, o pensamento teórico e as capacidades psíquicas a eles vinculadas (reflexão, análise, planejamento)”. Essa nova estrutura que tem sua gênese na educação básica envolvendo o pensamento teórico e, com ele, a reflexão, análise e planejamento, no ensino fundamental e médio está voltada para a compreensão da realidade objetiva pela mediação dos conhecimentos das diferentes ciências, pela arte e pela filosofia.

No ensino superior a realidade sobre a qual se foca o entendimento do estudante diz respeito aos elementos envolvidos na atividade profissional. É para essa faceta da realidade que se deve dirigir o pensamento e as capacidades psíquicas do estudante do ensino superior.

Tanto crianças como estudantes do ensino superior, via de regra, não criam conceitos ou produzem conhecimentos novos, mas deles se apropriam por meio da atividade de estudo e ao “realizar esta atividade, as crianças executam ações mentais semelhantes às ações pelas quais estes produtos da cultura espiritual foram historicamente construídos” (DAVYDOV, 1988b, p. 21¹⁷ tradução nossa).

Ao considerar a atividade de estudo como atividade dominante na formação profissional do sujeito, retomamos as palavras de Leontiev (2004) para sustentar que as relações do sujeito com o mundo pressupõem a relação com outros seres humanos, colocando ao sujeito a necessidade de comunicação com seus pares.

A comunicação, quer esta se efetue sob a sua forma exterior, inicial, de atividade em comum, quer sob a forma de comunicação verbal ou mesmo apenas mental, é condição necessária e específica do desenvolvimento do homem na sociedade (LEONTIEV, 2004, p. 290).

¹⁶ “[...], an importante new psychological formation of the given age – the fundamentals theoretical consciousness and thought and the mental abilities (reflection, analysis, planning) that are linked there to – is shape and developed in them.”

¹⁷ “But in performing that activity, school children execute mental actions commensurate with actions where by these products of spiritual culture have been historically elicited.”

Leontiev (2004), no excerto citado, refere-se à comunicação que ocorre entre pessoas durante a realização de uma atividade em comum e essa é primeira forma de comunicação existente. Ela se faz presente nas relações entre o bebê e o adulto, entre a criança e os pais ou seus cuidadores, e também entre adultos. Ao longo da história, as primeiras aprendizagens para o trabalho ocorriam por meio dessa comunicação verbal ou apenas mental, durante a execução de uma atividade em comum. Ou seja, aprendia-se a cultivar a terra, a ser pescador, sapateiro, dentre outros ofícios, via a participação nessas atividades com outros mais experientes que comunicavam via gestos e palavras, as ações necessárias ao exercício daquela profissão.

Porém, historicamente, como já exposto, ocorre a complexificação da atividade humana, seja no conhecimento produzido acerca dos objetos e fenômenos, seja pela criação de profissões cuja aprendizagem não é possível via a comunicação direta já no exercício profissional. Isto é, houve uma separação entre a atividade prática e a atividade intelectual. Com isso, surge a necessidade de instituições cuja finalidade é disponibilizar esse conhecimento básico produzido pelas diferentes ciências, como ocorre nas escolas de Educação Básica, bem como os conhecimentos necessários para o trabalho em profissões mais especializadas, como ocorre nas universidades.

A comunicação entre pares, nas instituições de ensino, continua sendo o meio de transmissão desses conhecimentos, todavia, essa comunicação não ocorre no contexto em que eles foram produzidos, nem em meio a ação prática em que eles se fazem necessários de imediato, diferenciando-se, também nesse aspecto, das aprendizagens cotidianas.

Além da comunicação direta entre docente e estudante na situação de ensino, há também a comunicação possibilitada pela linguagem escrita. Nos livros e artigos estão objetivados conhecimentos científicos que comunicam às novas gerações teorias e pensamentos já produzidos acerca dos diversos objetos de ensino. Mas a linguagem não se restringe a tais formas. A literatura é também uma forma de linguagem e de comunicação da experiência humana, podendo colocar as ideias e experiências do autor da obra no encontro com a experiência do leitor, mesmo que esses interlocutores estejam separados por séculos.

Enfim, a experiência do sujeito em particular, de um grupo social ou de uma sociedade é comunicada por meio da linguagem. Essa comunicação inclui, mas extrapola a comunicação direta entre pessoas, ou seja, vai além da comunicação interpessoal, incluindo a interação que ocorre por meio da escrita. Teorias, vivências, pensamentos de um autor são comunicados a outros sujeitos com os quais ele não está interagindo de modo direto. Por meio da produção científica, das obras literárias, dentre outras formas de comunicação escrita, tem-se acesso a conhecimentos, vivências, sentimentos que podem ser promotoras do desenvolvimento daqueles que interagem com essas formas de comunicação verbal.

Isso significa que a comunicação por meio de palavras possibilitou aos seres humanos transmissão de conhecimentos e de sentimentos para além do seu contexto de origem. A capacidade do homem de operar o pensamento mediante palavras permite, segundo Luria (1994, p. 17), ir além da percepção sensorial imediata na relação do sujeito com o objeto ou fenômeno, permitindo-o “refletir conexões e relações complexas, formar conceitos, fazer conclusões e resolver complexas tarefas teóricas”.

Parafraseando Luria (1994), podemos inferir que ensino superior, ao transmitir conhecimento científico essencial ao exercício da prática profissional, objetiva ensinar sistemas conceituais que possibilitem ao estudante ir além da percepção sensorial dos fenômenos, compreender relações complexas entre eles, formar conceitos e com base neles fazer conclusões e resolver complexas tarefas teóricas, a fim de operar de modo consciente sobre a realidade concreta.

A separação entre a atividade prática e atividade intelectual, conforme já mencionamos, faz com que a produção de ideias pareça ser relativamente autônoma, levando ao equívoco de se pensar que há teorizações “puras” sem qualquer vínculo com a realidade objetiva. Assim, o modo como, muitas vezes, interagimos com as teorias, pode reduzir-se a um exercício retórico, com finalidade em si mesma, sem vínculos com a realidade objetiva. Mas, afirma Kopnin:

é relativa a autonomia, a independência do pensamento, como atividade intelectual, em face da atitude prática do homem ante o mundo objetivo; em qualquer caso, o pensamento nada mais

é senão a consciência do ser; seja como for, o mundo objetivo é o conteúdo do pensamento (KOPNIN, 1978, p. 128, grifo nosso).

O conhecimento da realidade pelo sujeito ocorre pela sua relação com o mundo a sua volta, sendo que, por meio dela, ocorre apropriação dos significados que permitem dominar experiências com pessoas, objetos e fenômenos que dele fazem parte, neste sentido é que “o mundo objetivo é o conteúdo do pensamento” (KOPNIN, 1978, p. 128). Duarte Junior (2012, p. 362) comenta que os signos medeiam o encontro limitado percebido pelos nossos órgãos do sentido, em que “elaboramos um guia, um sentido, um mapa do mundo e da existência, e isto é justamente o conhecimento que temos e que viemos acumulando e transmitindo desde as nossas origens enquanto espécie”. Neste sentido o conhecimento do mundo, segundo Duarte Junior (2012) se dá pela via do sensível e do inteligível.

Leontiev (1978), citando Lênin, afirma o caráter social da constituição psíquica ao postular que a realidade material existe independente do sujeito e esta tem um caráter primário à formação daquele, sendo os fenômenos psíquicos subjetivos constituídos com base no mundo exterior. Kopnin (1978, p. 126-127) contribui para pensarmos essa relação ao afirmar que no pensamento o homem cria uma “imagem ideal do objeto” e não o próprio objeto com todas as suas propriedades. Portanto, o pensamento opera com a “imagem ideal do objeto e não com o próprio objeto”.

A realidade é independente do sujeito individual e determinante na constituição do seu psiquismo. Por meio dos órgãos dos sentidos, o sujeito mantém contato com o mundo circundante, ao captar sensações que lhe chegam. O conhecimento produzido pela humanidade e apropriado por ele permite a nomeação de sua experiência. Tendo a realidade material existência independente da vida psíquica do sujeito, a imagem ideal do objeto elaborada no pensamento assume formas que dependem do próprio sujeito e de seu lugar na sociedade. O pensamento é definido por Kopnin (1978, p. 127) como “uma imagem subjetiva do mundo objetivo”. Com base nessa concepção, o autor complementa que o movimento do pensamento diz respeito exatamente ao desenvolvimento da imagem cognitiva da realidade, trata-se do “movimento do desconhecimento ao conhecimento” (KOPNIN, 1978, p. 129).

Kopnin (1978, p. 126) destaca que o marxismo se utiliza do conceito de reflexo, porém acrescenta uma premissa importante para pensarmos o processo de conhecimento da realidade pelo sujeito: “estabelece a relação orgânica que há entre ele e a atividade subjetiva, prático-sensorial do homem” e, assim supera a concepção de um reflexo imediato do objeto sobre o sujeito, própria do materialismo mecanicista, e inclui a atividade prática criadora do ser humano na criação do reflexo psíquico. Leontiev (1978, p. 45-46) retoma Lênin para afirmar o reflexo psíquico como imagem da realidade, partindo da concepção de que as imagens sensoriais na consciência se tratam de “pegadas”, “cópias” da realidade que existe de maneira independente.

É isso o que aproxima o reflexo psíquico de outras formas de reflexo relacionadas a ele, próprias da matéria que – como disse Lênin em ‘Materialismo e empiriocriticismo’ – não tem uma ‘capacidade claramente manifestada de sentir’. Mas isso constitui apenas um aspecto de caracterização do reflexo psíquico; o outro reside no fato de que este, ao contrário do reflexo compreendido como reprodução e de outras formas de reflexo passivo, é subjetivo, e isso significa que não é passivo nem morto, mas ativo e que sua determinação inclui a vida humana, a prática e que se caracteriza pelo movimento de transferência permanente do objetivo para o subjetivo (LEONTIEV, 1978, p. 46, tradução nossa¹⁸ tradução nossa).

O reflexo não é concebido unicamente como reprodução da realidade material. Kopnin (1978, p. 126) contribui para esse entendimento ao afirmar que o pensamento é uma forma de “atividade humana determinada pelas propriedades e leis do objeto tomadas em seu desenvolvimento”. Por essa razão, no pensamento há uma correlação entre o subjetivo, próprio do sujeito, e o objetivo, a base material. Sobre isso, diz o autor:

No processo de pensamento, o sujeito não muda em termos práticos o objeto mas tão somente o reflete, conhece as suas leis. Surge e se desenvolve na base do prático a relação teórica do sujeito com o objeto cujo resultado só pode ser o

¹⁸“Eso es lo que acerca el reflejo psíquico a las formas del reflejo “emparentadas” com él, propias de la materia que – como disse Lenin em “Materialismo y empiriocriticismo – no posee una “capacidad netamente manifestada de sentir”. Pero esto conforma sólo un aspecto de la caracterización del reflejo psíquico; el outro reside en que este, a diferencia del reflejo especular y de otras formas de reflejo pasivo, es subjetivo, y eso significa que no es pasivo ni muerto, sino activo y que em su determinación entra la vida humana, la práctica y que se caracteriza por el movimiento de traspasamiento permanente de lo objetivo a lo subjetivo.”

conhecimento deste e não sua mudança. O pensamento não separa o sujeito do objeto (o homem e a natureza) mas os unifica. Essa unificação consiste em que, do pensamento, resulta a criação de uma imagem subjetiva do mundo objetivo (KOPNIN, 1978, p. 126)

A construção do reflexo psíquico da realidade pela consciência do sujeito é mediatizada pela palavra. É por essa linguagem que ocorre o processo de humanização, como bem explica Leontiev (2004). De acordo com Luria (1994, p. 20), o domínio da palavra pelo sujeito implica a apropriação do sistema de “relações e associações em que um dado objeto se encontra e que se formam na história multissecular da humanidade”. Luria (1994) assevera que a palavra não se restringe a sua representação mental, estando contido nela o objeto em seu sistema de relações e ligações sociais.

A humanização do sujeito pela linguagem ocorre quando ele domina os significados contidos nas palavras, passando a se comunicar e se relacionar com seus pares. Luria (1994) enfatiza que o significado contido na palavra envolve as funções de abstração e generalização dela. O autor afirma que essas funções são observadas na palavra ao “discriminar o traço essencial do objeto e relacionar o objeto a certa categoria” (LURIA, 1994, 20).

Nesse sentido, podemos compreender que a palavra não contém apenas a referência da imagem do objeto, mas estão encarnadas na palavra significados que remetem a função, lugar ocupado pelo objeto no sistema de relações sociais. A relação apresentada integra o processo de formação da consciência, mantendo relações estreitas com a categoria Atividade.

Ao afirmamos a relação da palavra com a formação da consciência e com a atividade, nos referimos ao lugar da linguagem na forma como o homem se relaciona com o mundo circundante e com sua constituição psíquica. Na condição de instrumento simbólico, a palavra exerce uma função de mediação da relação do sujeito com o mundo e com outros indivíduos.

Ao dominar os significados, o sujeito se comunica, se relaciona e transforma a natureza. A transformação da natureza pelo homem, ou seja, as mudanças nos processos produtivos da vida material são possíveis à medida que o homem passa a dominar significados, produzir conhecimentos que se acumulam na história da sociedade.

Tomemos como exemplo a palavra “relógio”. Seu significado não se restringe a uma imagem subjetiva da realidade material de um relógio. Este significado vai muito além, manifestando sua função para a vida em sociedade, para as diversas atividades realizadas pelos seres humanos. Na palavra relógio encontra-se um significado que manifesta diferentes aspectos da realidade material do homem.

Considerando os determinantes que envolvem a transformação da natureza pelo homem, se compreende que a formação da consciência ocorre na relação do homem com o mundo circundante, ao longo do seu processo de humanização, caracterizando a formação social da consciência. Este processo é intermediado pela linguagem, possibilitando o processo de conhecimento do mundo pelos seres humanos.

Diante do exposto e retornando ao nosso objeto de investigação, poderíamos considerar a atividade de estudo como aquela que possibilita ao estudante de psicologia a apropriação da linguagem pelas quais se expressam as teorias psicológicas, proporcionando-lhe condições de compreender os fenômenos psicológicos. As situações de ensino levam o estudante do ensino superior a estar em atividade de estudo ?

Para respondermos essa questão, é preciso maior compreensão acerca do processo cognitivo, das características e formas de pensamento ao longo do processo de conhecimento. Esse processo se caracteriza por transformações qualitativas que possibilitam a apreensão do objeto de modo que permita a transição de uma imagem cognitiva à outra mais completa e profunda.

Isso requer que voltemos nossa atenção para os estudos sobre o desenvolvimento dos conceitos em geral, o desenvolvimento dos conceitos científicos, em particular; bem como sobre a dinâmica de desenvolvimento dos conceitos na lógica dialética. Consideramos que, compreender a forma de apropriação da realidade pelo homem, contribui para a compreensão das formas de pensamento que se fazem presentes ao longo do desenvolvimento humano: o pensamento empírico e pensamento teórico.

3.2 Pensamento empírico e pensamento teórico: unidade de contrários

Já apontamos que o sujeito capta os objetos e fenômenos do mundo circundante por meio dos sentidos, sensações, percepções que o ajudam a formar uma imagem subjetiva dessa realidade. No primeiro momento essa realidade concreta é sincrética, não organizada, restrita à aparência daquilo que é percebido. Esta forma de assimilação ocorre no primeiro contato que o sujeito tem com o fenômeno concreto, momento descrito pela lógica dialética do processo de conhecimento em que o sujeito entra em relação com o objeto.

O processo de conhecimento do mundo, ainda que em sua aparência, é um ponto de partida para o conhecimento da realidade como concreto pensado. Este processo cognitivo é marcado por momentos, que se caracterizam pela maneira como o pensamento do sujeito se organiza na sua relação com o objeto.

O pensamento empírico tem como base o conhecimento direto e imediato da realidade, uma vez que expressa propriedades sensoriais da existência de um objeto (DAVYDOV, 1988b). Por sua vez, o pensamento teórico é caracterizado pela mediação, ou seja, as propriedades concretas e essenciais da realidade material são idealizadas e refletidas no pensamento por meio da linguagem (DAVYDOV, 1988b).

Tratam-se de formas de pensamento distintas, em que uma delas se encontra ligada a imediatez da realidade objetiva e da existência concreta, ao passo que em sua forma abstrata, o pensamento reproduz a universalidade dos objetos de maneira mediatizada.

O movimento do pensamento empírico para o teórico caracteriza-se como um salto qualitativo, implicando um pensamento no qual a relação com o objeto é mediada pela abstração. O conteúdo teórico encarnado na palavra é o meio para a compreensão do objeto para além de sua aparência e no estabelecimento de uma relação com este, mesmo que ele não esteja presente. Esse tipo de pensamento começa a ser formado ainda na criança, por meio da aprendizagem de conceitos científicos, ou seja, dos sistemas conceituais próprios das diferentes ciências que compõem o currículo escolar.

Quando os escolares começam a utilizar a abstração e a generalização iniciais como meios de deduzir e unir outras

abstrações, elas convertem a formação mental inicial num conceito que registra o 'núcleo' do assunto estudado (DAVYDOV, 1988b, p. 22¹⁹ tradução nossa).

Ao operar com o conceito e as relações com o objeto representadas por ele, o conhecimento desse 'núcleo' permite ao sujeito a generalização daquilo que é substancial para outros objetos e fenômenos do mundo circundante. Essa forma de relação com o objeto mediatizada pelo conceito reflete, de acordo com a lógica dialética, o movimento de ascensão do abstrato ao concreto, caracterizando o pensamento teórico. Apreender a realidade representada por meio da linguagem permite conhecer sistemas conceituais que organizam o conhecimento do homem sobre essa realidade.

A capacidade de generalização do conteúdo nuclear do conceito segundo Vigotski (2000) possibilita uma ação consciente do sujeito acerca das suas ações mentais. A tomada de consciência da própria aprendizagem pelo sujeito implica apropriar-se do que se considera universal no signo, a fim de realização ações mentais de maneira deliberada mediante o conteúdo apropriado. Neste sentido, a aprendizagem "induz o tipo de percepção generalizante, desempenhando assim um papel decisivo na conscientização da criança dos seus próprios processos mentais" (VIGOTSKY, 2000, p. 115).

Considerando tais princípios no contexto da formação profissional, é possível afirmar que desenvolver o pensamento teórico do estudante passa por instrumentalizá-lo em relação ao objeto e fenômenos próprios do seu campo profissional, que, inicialmente tendem a ser pensados com base em conceitos espontâneos. Neste sentido, a apropriação de um sistema conceitual implica processos psíquicos que colocam em relação os conceitos espontâneos e conceitos científicos

O interesse em compreender a relação entre a apropriação desses conhecimentos e o desenvolvimento dos sujeitos foi a razão para Luria (1994) e Vigotski (2000) dedicarem-se ao estudo dos conceitos. A relação estudada por tais autores é um meio para a compreensão da formação social do psiquismo.

¹⁹"When school children begin to make use of the primary abstraction and the primary generalization as a way of deducing and unifying others abstractions, they turn the primary mental formation into a concept that registers the 'kernel' of the academic subject."

Nas palavras de Davydov (1988b, p. 24²⁰ tradução nossa) fica claro que na atividade de estudo o que está em jogo não é apenas o aumento do repertório de conhecimentos por parte do estudante, mas o desenvolvimento que ocorre nele em razão dessa aprendizagem.

No curso da formação da atividade de estudo, nos escolares menores se constitui e se desenvolve um importante neoestrutura psicológica: as bases da consciência, pensamento teórico e as capacidades psíquicas a eles vinculadas (reflexão, análise, planejamento).

Vigotsky (2000) argumenta que a apropriação de conceitos é a base para a promoção da atividade mental do sujeito, o que resulta no desenvolvimento do psiquismo. Nesse sentido, destacamos que a aprendizagem de conceitos não é apenas um processo de memorização de características e relações de um objeto que se manifesta na realidade material. Trata-se de um processo que envolve pensamento e linguagem, movimentando capacidades de reflexão, análise e planejamento (DAVYDOV, 1988b) e, nesse sentido, o desenvolvimento dos conceitos envolve “condições externas e internas, mas que é essencialmente um processo unitário” (VIGOTSKY, 2000, p. 107).

A ideia de conceito, para Luria (1994), é de que ele se manifesta por meio de um signo, a palavra. Esta é caracterizada por dois componentes: *representação material* e *significado*. O primeiro deles tem a função de representar objetos, bem como “evocar arbitrariamente as imagens dos objetos correspondentes, operar com objetos inclusive quando estes estão ausentes” (LURIA. 1994, p. 19).

Ao discorrer sobre essa função, Luria (1994) menciona alguns exemplos que contribuem para o esclarecimento da função representativa da palavra: quando se pronuncia a palavra ‘mesa’, ‘cão’, ‘cidade’, ‘incêndio’ relacionamos tais palavras a objetos e fenômenos, ou seja, a palavra ‘mesa’ evoca a imagem do objeto, assim ‘incêndio’ evoca a imagem do fenômeno no qual o fogo consome um determinado local e/ou objeto.

²⁰ “As learning activity be comes a reality for younger school children, an importante new psychological formation of the given age – the fundamentals theoretical consciousness and thought and the mental abilities (reflection, analysis, planning) that are linked there to – is shape and developed in them.”

Para além da representação material do objeto, a função de significado da palavra permite “analisar os objetos, distinguir as propriedades essenciais e relacioná-los a determinada categoria” (LURIA, 1994, p. 19). Os significados contidos na palavra possibilitam a *abstração* e *generalização*, fundamento para a tomada de consciência, uma vez que no significado se “reflete as profundas ligações e relações que os objetos do mundo exterior encobrem” (LURIA, 1994, p. 19). Apreender a palavra implica operar com o domínio do “sistema de associações e relações em que um dado objeto se encontra e que se formaram na história multissecular da humanidade” (LURIA, 1994, p. 20).

O significado da palavra envolve, portanto, o pensamento e a linguagem, sendo a palavra o instrumento simbólico que permite a ações e operações no plano mental com a realidade. Daí, a relação entre palavra e consciência, ou seja, o instrumento simbólico, seu significado e a consciência humana.

A consciência se reflete na palavra como o sol em gota de água. A palavra está para a consciência como o pequeno mundo está para o grande mundo, como a célula viva está para o organismo, como o átomo para o cosmo. Ela é o pequeno mundo da consciência. *A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana* (VIGOTSKI, 2000, p. 486, grifo nosso).

Partindo da afirmação feita por Vigotski de que a “palavra consciente é o microcosmo da consciência humana”, consideramos que a palavra permite o estabelecimento de diversas relações na consciência, podendo assumir diferentes sentidos na experiência subjetiva de cada sujeito. Luria (1994) cita os componentes figurados-diretos, abstratos e generalizadores como elementos que evidenciam a complexidade dos significados da palavra.

Esse autor afirma que diferentes processos psíquicos são mobilizados a depender do significado da palavra para o sujeito, a exemplo da palavra carvão que em algumas pessoas “suscita uma imagem concreta (material que serve para ferver água, para fazer rascunhos), em outros, sistemas abstratos de ligações lógicas (carvão como elemento ‘C’), em terceiro, aflições (o carvão que sujou o vestido)” (LURIA, 1994, p. 22).

O emprego da palavra implica a escolha de um determinado sistema de relações e em deixar de lado outros. Este movimento de escolha no emprego da palavra, que correspondente a uma situação específica é denominado como

“sentido da palavra” (LURIA, 1994, p. 22). Este sentido se encontra atrelado, conforme assevera Luria (1994, p. 22), à “tarefa” a ser realizada pelo sujeito e à “situação concreta” em que a palavra é usada, sendo possível expressar sentidos diferentes, mesmo que externamente a essência do conceito expresso na palavra permaneça o mesmo.

Observa-se que há significados da palavra que estão mais próximos a sua representação material (carvão – imagem concreta do carvão usado para fazer fogo) e outros que envolvem um sistema de conceitos (carvão – elemento químico). Sobre esse aspecto, destaca Vigotski:

[...] os conceitos se formam e se desenvolvem sob condições internas e externas totalmente diferentes, dependendo do fato de se originarem do aprendizado em sala de aula ou da experiência pessoal da criança (VIGOTSKY, 2000, p. 108).

Vigotski denomina de conceitos científicos, os conceitos que são produzidos pelas diferentes ciências e, que, por sua complexidade são objetos de aprendizagem nas instituições de ensino. Os conceitos aprendidos nas experiências pessoais da criança, de modo sistemático, são denominados pelo autor de conceitos espontâneos ou cotidianos. O modo como os conceitos espontâneos e científicos se desenvolvem são distintas, haja vista que a relação que o sujeito estabelece com o objeto nos dois casos se difere ao longo de todo processo de formação do conceito (VIGOTSKY, 2000).

Vigotsky (2000) aponta que os conceitos espontâneos são caracterizados na infância pela ausência de consciência do próprio pensamento sobre o conceito. A criança compreende relações simples, porém não se conscientiza desta lógica do próprio pensamento.

[...], a criança descobre a capacidade para toda uma série de operações lógicas quando estas surgem do fluxo espontâneo do seu próprio pensamento, mas é incapaz de executar operações absolutamente análogas quando se exige que elas sejam executadas não de maneira espontânea, mas arbitrária e intencional (VIGOTSKY, 2000, p. 273).

Operações como as descritas por Vigotsky (2000), que se caracterizam por surgirem em um “fluxo espontâneo” mantêm relações não intencionais e não arbitrárias, e ocorrem por uma via empírica. Haja vista que no caso dos conceitos

espontâneos, o sujeito tem sua atenção voltada ao objeto e não ao próprio movimento do pensamento (VIGOTSKY, 2000, p. 115).

Já os conceitos científicos se desenvolvem por meio da relação do sujeito com o objeto sempre mediada por outro conceito, ou seja, um conceito adquirido em uma atividade de estudo encontra-se em relação com outros conceitos, cada qual ocupando uma posição em um sistema conceitual. O autor prossegue defendendo a tese de que o aprendizado dos conceitos científicos propicia a internalização de relações e significados que, por sua vez, são aplicados aos conceitos espontâneos, movimentando a estrutura psíquica em sentido descendente (VIGOTSKY, 2000). Essa transformação no pensar a realidade é marcada pela ascensão do abstrato ao concreto, que se torna concreto pensado, ponto de chegada do processo de conhecer.

O autor ainda aponta que o processo de apropriação do conceito científico não se resume à assimilação do conceito, mas passa por sua reelaboração pela criança (VIGOTSKY, 2000). Sobre esse processo gradativo de significação, Vigotski comenta:

Tudo consiste em entender que a formação dos conceitos científicos, na mesma medida que os espontâneos, não termina, mas apenas começa no momento em que a criança assimila pela primeira vez um significado ou termo novo para ela, que é veículo do conceito científico (VIGOTSKI, 2000, p. 265).

Vigotski completa sua explicação com afirmação de que quando a criança aprende uma palavra nova, seu desenvolvimento mal começou. Isto porque, inicialmente a generalização realizada pela criança por meio da palavra é do tipo mais primitivo, chegando, posteriormente, a generalizações cada vez mais elevadas, ou seja, novos nexos conceituais são estabelecidos ao longo do processo de aprendizagem e o significado da palavra muda para o sujeito. O movimento de construção dos significados contidos nas palavras atravessa o desenvolvimento de conceitos científicos e espontâneos (VIGOTSKY, 2000). Todavia, os conceitos científicos são aqueles que possibilitam ao sujeito agir de maneira deliberada e consciente do próprio pensamento, bem como de outras funções psicológicas.

É importante destacar que o desenvolvimento dos conceitos não parte do sujeito, como algo que nasce da sua atividade mental em si, seja decorrente da

sua experiência ou do aprendizado, tal desenvolvimento tem sua origem na relação com a realidade material, que inclui os instrumentos físicos, simbólicos e outros seres humanos. Da mesma forma que a produção dos conceitos foi decorrente da atividade humana concreta, o seu processo de apropriação também ocorre na atividade com essa realidade material, de onde derivam os seus significados e sua razão de existência.

Diante do caminho percorrido até aqui, levantamos algumas questões que nos parecem pertinentes à proposta e ao encaminhamento deste trabalho. A atividade de estudo permitiria ao estudante de Psicologia estabelecer uma nova estrutura de pensamento, ao conhecer aquilo que é nuclear nos fenômenos psicológicos? A organização do ensino na educação superior, tomando a obra literária como recurso didático permitiria pensar relações entre conceitos espontâneos e científicos no processo de conhecimento segundo a lógica dialética?

3.3 Ensino: lógica formal e lógica dialética.

Após compreender o processo de conhecimento do mundo pelo sujeito, direcionamos o foco para o processo de ensino. A respeito dele, direcionamos nossa atenção para a lógica em que se assenta e sua relação com o desenvolvimento do pensamento teórico do estudante. Nas palavras de Davydov (1988d, p. 125²¹ tradução nossa), o pensamento teórico é um “processo de idealização de um dos aspectos da atividade objetual-prática, a reprodução, nela, das formas universais das coisas”.

Ao fazer menção a um ensino baseado em uma determinada lógica, nos remetemos lógica formal e lógica dialética. Apoiado nos estudos da psicologia soviética, Davydov estudou os manuais que orientavam os professores do seu país a organizar o ensino. Com base na análise desses materiais, ele concluiu que o modo de ensino de conceitos proposto se pautava na lógica formal e que esse ensino tinha potencial de desenvolver o pensamento empírico (LIZZI, 2020). O pensamento empírico, como já exposto, se caracteriza pelas percepções, idealizações de aspectos da realidade material representados e

²¹ “El pensamiento teórico es el proceso de idealización de uno de los aspectos de la actividad objetual-práctica, la reproducción, en ella, de las formas universales de las cosas.”

manifestados em diferentes sistemas semióticos. Dentre esses sistemas, a palavra exerce um importante papel, pois ela permite diferenciar e designar verbalmente elementos dessa realidade. Por meio dela, é possível elaborar juízos, conforme exemplo dado por Davydov (1988d, p. 122²² tradução nossa): "Isto é uma pedra", "Isto é uma casa", "Este pequeno animal cinza é um coelho, pode-se comê-lo", etc.. A distinção dos objetos, sua separação em categorias permite ao sujeito avaliar e julgar a realidade material com que interage:

Uma série de tais juízos particulares sobre qualquer objeto pode ser substituída por uma nova palavra, uma denominação cujo conteúdo pode ser uma representação reduzida ou geral de todo um grupo de objetos. (DAVYDOV, 1988d, p. 122²³ tradução nossa)

Ou seja, dos juízos particulares podem ser generalizados conhecimentos que se expressam de forma reduzida em uma palavra. Por exemplo, do juízo citado anteriormente pode-se chegar a uma representação geral “coelhos são animais comestíveis”, é uma representação geral que engloba um grupo de animais que pode ser assim denominado em nossa cultura. A representação de um objeto ou fenômeno no pensamento se assemelha a um “reflexo subjetivo da realidade”, estando a realidade representada em unicidade a experiência do sujeito. Essas representações gerais se encontram ligadas à atividade prática.

Representar uma experiência por meio da palavra é uma possibilidade de denominar um aspecto da realidade vivida pelo sujeito em sua imediatez, permitindo a generalização da experiência no pensamento. No pensamento empírico, Davydov (1988d, p. 123²⁴ tradução nossa) aponta esta generalidade baseada no princípio da repetibilidade abstrata, constituindo-o “como forma transformada e expressada verbalmente da atividade dos órgãos dos sentidos, enlaçada com a vida real; é o derivado direto da atividade objetual-sensorial das pessoas”.

²² “Esto es una piedra, esto es una casa, este pequeño animal gris es un conejo, puede comerse”.

²³ “Una serie de tales juicios particulares sobre cualquier objeto puede ser sustituida por una nueva palabra, una denominación cuyo contenido puede ser una representación reducida o general de todo un grupo de objetos.”

²⁴ “[...] como forma transformada y expresada verbalmente de la actividad de los órganos de los sentidos, enlazada con la vida real; es el derivado directo de la actividad objetual-sensorial de las personas.”

Posto que na lógica formal tradicional se chame conceito toda universalidade abstrata, expressa em uma palavra (na realidade trata-se só de uma representação geral), disso se deduz que o pensamento empírico tem lugar em tais “conceitos” (DAVYDOV, 1988d, p. 123²⁵ tradução nossa).

Davydov (1988d) afirma o caráter direto desse tipo de pensamento, já que ele se encontra diretamente relacionado à “expressão sensorial em imagens” (KURSÁNOV, 1963 apud DAVYDOV, 1988d, p. 123²⁶ tradução nossa). A percepção sensorial do objeto, sendo uma das formas de relação do sujeito com o mundo, mobiliza ações mentais no sentido de comparação daquilo que é captado pelos sentidos. Essa característica do pensamento empírico possibilita pensar sobre o conteúdo percebido com base na experiência já adquirida, contribuindo na descrição do fenômeno, colocando o homem em contato com sua aparência.

O pensamento empírico tem uma função de organização do real, haja vista que no cotidiano tal organização prática da vida e experiência do sujeito são importantes para orientá-lo na relação com o mundo a sua volta, porém ele tem suas limitações, considerando que se restringe a manifestar a aparência do fenômeno (SFORNI, 2004).

O esquema empírico realiza a associação com base em atributos externos e, com isso, acaba por unir coisas e fenômenos em termos aparentes. Por não apresentar critérios para associar objetos e fenômenos em grupos realmente interconexos, fica patente a dificuldade da utilização desse esquema nos processos de generalização e de formação dos conceitos científicos (SFORNI, 2004, p. 65).

Esses limites e potencialidades do pensamento empírico são expostos por Davydov (1988d, p. 124²⁷ tradução nossa):

²⁵ “Por cuanto em la lógica formal tradicional se llama concepto a toda universalidad e abstracta, expresada em una palabra (em realidad se trata sólo de una representación general) de ello se deduce que el pensamiento empírico tiene lugar em tales ‘conceptos’.”

²⁶ “[...] expresión sensorial em imágenes, [...]”

²⁷ “Aun que el pensamiento empírico se realiza em categorías de la existencia presente sus posibilidades cognoscitivas son muy amplias. Asegura a las personas un amplio campo em la discriminación y designación de las propiedades de los objetos y sus relaciones, incluso las que em un momento determinado no son observables, sino que se deducen indirectamente sobre la base de razonamientos”.

Embora o pensamento empírico se realize em categorias da existência presente, suas possibilidades cognoscitivas são muito amplas. Assegura às pessoas um amplo campo na discriminação e designação das propriedades dos objetos e suas relações, inclusive as que em m momento determinado não são observáveis, mas que se deduzem indiretamente sobre a base de raciocínios.

Sforni (2004) assevera que as relações estabelecidas pelo sujeito com base em atributos externos não possibilitam um conhecimento para além da aparência dos fenômenos, o que “não contribui para a criação de novos conhecimentos; apenas diferencia e classifica os objetos e fenômenos e os denomina com novos termos” (SFORNI, 2004, p. 65). A afirmação feita pela autora encontra sustentação nas afirmações de Davydov (1988d), ao destacar que a essência de um objeto e fenômeno diverge dos traços aparentes e percebidos pelos sentidos.

Lefebvre (1991, p. 137) afirma que a lógica formal

pode ser considerada como um dos sistemas de redução do conteúdo, através do qual o entendimento chega a ‘formas’ sem conteúdo, a formas puras e rigorosas nas quais o pensamento lida apenas consigo mesmo.

Ao fazer tal afirmação Lefebvre (1991) destaca que tal esquema esvazia o pensamento daquilo que é substancial; restando apenas os traços aparentes.

A passagem ao pensamento teórico implica superar o pensamento empírico. Trata-se, porém, de superação por incorporação, não por exclusão, considerando-se que a apreensão do mundo pelos sentidos é um instante necessário no processo de conhecimento da realidade pelo sujeito.

Para a identificação de alguns objetos e fenômenos e para a resolução de alguns problemas práticos, o conhecimento das propriedades externas do objeto é suficiente, mas para a compreensão teórica da diferença entre os objetos é fundamental o conhecimento de seus atributos substanciais – que nem sempre correspondem a aspectos materiais e externos – e o reconhecimento de sua existência em objetos particulares. (SFORNI, 2004, p. 70).

Por essa razão, é importante e necessário ir para além do movimento perceptivo-empírico da realidade, realizando a redução do concreto ao abstrato, bem como a ascensão do abstrato ao concreto.

Lefebvre (1991, p. 138) aborda o princípio da identidade e o movimento da repetição presentes no esquema da lógica formal, como o “princípio da coerência, do acordo rigoroso do pensamento consigo mesmo”; sendo, nas palavras do autor, “formulado com um mínimo de referência a um conteúdo determinado, como pura forma, válido para todo pensamento e para toda consciência”.

Lefebvre (1991) discorre sobre uma concepção metafísica da identidade, asseverando que a “identidade deixa então de ser considerada como forma; passa a ser vista como uma propriedade interna, constitutiva, essencial, do ‘ser enquanto ser’” (LEFEBVRE, 1991, p. 134); e, neste sentido a identidade concebida tanto como forma como conteúdo, eliminando as contradições do pensamento. Tal princípio de identificação, é limitador do desenvolvimento do pensamento teórico, que pressupõe o conhecimento da essência, e a existência da contradição concreto/abstrato na construção do pensamento pautado na lógica dialética.

O exemplo do caçador citado por Davydov (1988d, p. 122-123²⁸ tradução nossa), de que apoiando sua experiência anterior, o “caçador pode deduzir, segundo as marcas deixadas pelos animais, tanto o fato mesmo de sua permanência no lugar como sua quantidade, o momento em que se trasladaram”, ilustra o princípio da identidade, já que o caçador reconhece sinais que indicam características do animal, bem como a direção tomada por ele. O caçador tem esse conhecimento mediante sua percepção, comparada com o conhecimento vindo de sua percepção e da experiência adquirida na relação com outras pessoas que partilham dessa atividade. A descrição do fenômeno, sua classificação contribui para a orientação do caçador, sendo esse conhecimento suficiente para resolução de problemas práticos como este. O pensamento empírico, nesse caso, é base para que caçador oriente seu comportamento para atingir seu objetivo.

²⁸ “[...], el cazador puede deducir, según las huellas dejadas por los animales, tanto el hecho mismo de su estancia em el lugar como su cantidad, el momento em que se trasladaron, etc.”

Outra questão se mostra importante em situações como essa: O envolvimento do caçador na atividade de caçar é direta, ou seja, a busca pelo animal, o reconhecimento dos sinais deixados por ele são ações necessárias para alcançar o objetivo de encontrar e abater o animal. Atividades de natureza similar a essa, nas quais a percepção e as ações do sujeito estão diretamente ligadas a solução de problemas relativos as condições de existência, colocam o pensamento do sujeito em movimento para solucionar tais problemas, mesmo que esse conhecimento esteja restrito à aparência do fenômeno ou objeto.

Em situações de caráter cotidiano, o pensamento empírico pode se mostrar suficiente à medida que se encontra próximo de uma situação de vivência do sujeito. Situação que se encontra carregada de sentido e pela necessidade do conhecimento.

Porém, quando adentramos o contexto do ensino, há que se considerar que é necessário a superação do aparente, chegando ao conhecimento daquilo que é nuclear nos conceitos ensinados, uma vez que muitos destes conhecimentos são podem ser apreendidos pelos sentidos e se fazem presentes em fenômenos da realidade material. A situação de ensino não pode consistir apenas na transmissão do conhecimento dos traços externos de um fenômeno ou objeto, não deve se concentrar unicamente na externalidade e percepção da aparência das coisas, sendo fundamental o conhecimento daquilo que é substancial, possibilitando a generalização do conhecimento para além de uma única situação apresentada como exemplo.

Com a teoria empírica da generalização não se consegue alcançar esse nível de compreensão. A aceitação de que o conteúdo do conceito é constituído por traços externos exclui a análise mais profunda das características do objeto ou fenômeno; a comparação, único procedimento de reconhecimento dos traços gerais, elimina a utilização de outras operações que poderiam abordar outros aspectos do objeto (SFORNI, 2004, p. 70).

Considerando as limitações do pensamento empírico na compreensão para além da aparência dos fenômenos e objetos da realidade, o movimento de superação da lógica formal em que se assenta tal esquema de pensamento é

possível pelas leis da lógica dialética. Davydov (1988d, p. 129²⁹ tradução nossa) expressa este movimento de superação ao asseverar:

Cada coisa não muda e desaparece, senão para passar a ser outra, a que dentro de certa interação mais ampla das coisas aparece como a consequência indispensável da existência da coisa desaparecida, que conserva dela o positivo (nos limites de toda a natureza isto constitui a relação universal).

O pensamento teórico como movimento de superação do pensamento empírico, faz um movimento de negação por incorporação. Onde, segundo Davydov (1988d, p. 129³⁰ tradução nossa), o movimento de superação é uma transição que “conserva todo o positivo da primeira coisa, indispensável para este sistema mais amplo e integral de interações”. A coisa que desaparece tem seus aspectos positivos incorporados e que podem ser analisados “como momentos de uma inter-relação mais ampla, dentro da qual ela é substituída regularmente por outra” (DAVYDOV, 1988d, p. 129³¹ tradução nossa).

Nesse movimento de superação, o conteúdo do pensamento teórico se diferencia do pensamento empírico, caracterizando-se como “fenômenos objetivamente inter-relacionados, que conformam um sistema integral, sem o qual e fora do qual, estes fenômenos só podem ser objeto do exame empírico” (DAVYDOV, 1988d, p. 129³² tradução nossa).

Davydov (1988d) faz apontamentos importantes sobre os conceitos e sua dependência com relação ao tipo de pensamento a que estão ligados. Na dependência empírica, o autor destaca que a “repetição externa, a semelhança, a separação, são as propriedades gerais da realidade captadas e ‘esquemmatizadas’ pelos conceitos empíricos” (DAVYDOV, 1988d, p. 130³³ tradução nossa); já no pensamento teórico o autor afirma a tese sobre a

²⁹ “[...] cada cosa no cambia y desaparece, sino que pasa a ser otra, la que dentro de certa interacción más amplia de las cosas aparece como la consecuencia indispensable de la existencia de la cosa desaparecida, que conserva de ella lo positivo (em los límites de toda la naturaliza esto constituye la relación universal).”

³⁰ “[...] conserva todo lo positivo de la primera cosa, indispensable para este sistema más amplio e integral de interacción.”

³¹ “[...] como momentos de una interrelación más amplia, dentro de la cual ella es sustituida regularmente por otra.”

³² “[...] fenómeno objetivamente interrelacionados, que conforman un sistema integral, sin el cual y fuera del cual estos fenómenos sólo pueden ser objeto de examen empírico.”

³³ “La repetición externa, la similitud, la desmembración son las propiedades generales de la realidad e captadas y ‘esquemmatizadas’ por los conceptos empíricos.”

necessidade de compreensão do todo para compreender partes isoladas ao asseverar que “o pensamento teórico e o conceito devem reunir as coisas dessemelhantes, multifacetadas, não coincidentes e identificar seu peso específico nesse todo” (DAVYDOV, 1988d, p. 131³⁴ tradução nossa).

A exposição feita até aqui contribui para refletir acerca do ensino de conceitos científicos e como tal ensino pode exercer uma função importante no desenvolvimento do pensamento teórico do estudante. O que nos remete a dois aspectos que merecem discussão: o primeiro deles diz respeito a necessidade de compreender o pensamento empírico como algo incorporado pela lógica dialética e que compõe o processo de conhecimento da realidade; o segundo aspecto se refere ao envolvimento do sujeito que apreende o objeto de conhecimento.

Na tentativa de tornar clara a superação da lógica formal pela lógica dialética por meio da negação por incorporação do pensamento, Lefebvre (1991) discorrendo sobre o movimento dialético do pensamento, afirma:

Para o pensamento vivo, nenhuma informação é indiscutível e inteiramente verdadeira; nem tampouco indiscutível e inteiramente falsa. Uma afirmação é verdadeira pelo que ela afirma relativamente (um conteúdo), e falsa pelo que afirma absolutamente; é verdadeira pelo que nega relativamente (sua crítica bem fundamentada das teses contrárias), e falsa pelo que nega absolutamente (seu dogmatismo, seu caráter limitado). Confrontando as afirmações, o pensamento vivo busca assim a *unidade superior*, a *superação*. É por conseguinte, um pensamento que pode se misturar à vida sem se perder; que não hesita em pesquisar no conteúdo rico, informe, múltiplo, da vida humana (LEFEBVRE, 1991, p 172).

A afirmação de Lefebvre contribui para refletir sobre a afirmação de que também o ensino pautado nos princípios dialéticos incorpora o pensamento empírico em seu movimento, e não o elimina. O ensino de conceitos científicos precisa ir além da aparência, do concreto sensível, e do plano metafísico. Apreender a essência implica no conhecimento das inter-relações entre objetos e fenômenos que não se encontram visíveis aos sentidos.

Objetivando esclarecer a dinâmica da lógica dialética podemos recorrer as suas leis. O pensamento teórico pressupõe uma mudança no pensamento do

³⁴ “El pensamiento teórico o el concepto deben reunir las cosas desemejantes, diferentes, multifacéticas, no coincidentes y señalar su peso específico en ese todo.”

sujeito, e tal mudança pode ser pensada com base nos movimentos de redução e ascensão expostos pela lógica dialética. Funções psíquicas são mobilizadas por meio da percepção e dados sensoriais das coisas, bem como pela abstração da essência que compõe tal objeto. Este movimento é configurado como a lei da passagem da quantidade a qualidade, em que “o processo de transformação por meio do qual elas existem passa por períodos lentos e por períodos de aceleração” (KONDER, 2008, p. 56), produzindo transformação no conteúdo e forma do pensamento. No interior destas alterações, a lei da interpretação dos contrários, pressupõe a análise dos atravessamentos que conectam as coisas diferentes e que se manifestam na realidade que nos é aparente, entrelaçando-se (KONDER, 2008).

Conforme as conexões (quer dizer, conforme o contexto em que ela esteja situada), prevalece, na coisa, um lado ou outro lado da sua realidade (que é intrinsecamente contraditória). Os dois lados se opõem e, no entanto, constituem uma unidade (e por isso essa lei já foi também chamada de *unidade e luta de contrários*) (KONDER, 2008, p. 56-57).

No contexto do ensino dos conceitos científicos, o pensamento empírico pode ser compreendido como um momento incorporado ao movimento dialético, haja vista que implica no contato do sujeito por meio dos órgãos do sentido com a realidade, porém essa forma de pensamento é afirmada e também negada no movimento de redução do concreto ao abstrato. Dito de outra maneira, para que o pensamento empírico possa ser superado ele é incorporado como movimento necessário para alcançar a abstração. A “afirmação engendra necessariamente a sua negação, porém a negação não prevalece como tal” (KONDER, 2008, p. 57); na mesma lógica, o abstrato é afirmado e também negado no movimento de ascensão do abstrato ao concreto, um processo onde “tanto a afirmação como a negação são superadas e o que acaba por prevalecer é uma síntese” (KONDER, 2008, p. 57); movimento manifestado pela lei da negação da negação.

Esta questão de natureza filosófica nos permite refletir sobre o pensamento empírico no desenvolvimento do pensamento e conhecimento da realidade pelo sujeito, ao invés de negá-lo absolutamente, buscamos

argumentar sobre seu papel como momento da lógica dialética, no qual é afirmado e negado para sua superação pelo pensamento teórico.

A segunda questão levantada sobre o ensino e seu papel no desenvolvimento do pensamento teórico, tem natureza psicológica, e diz respeito ao envolvimento do sujeito com o objeto de conhecimento. Essa reflexão passa pelo entendimento de que, na situação de ensino, o estudante não se encontra em contato direto com um fenômeno ou objeto estudado e, por essa razão, não tem necessidade imediata de aprendizagem de seu conteúdo, o que se diferencia das aprendizagens que ocorrem em situações cotidianas.

O pensamento mediado por conceitos espontâneos se movimenta orientado por necessidades imediatas. Vigotsky (2000) contribui com esta reflexão, ao abordar o desenvolvimento dos conceitos espontâneos na infância, nos possibilitando generalizar os pressupostos discutidos pelo autor para outros períodos do desenvolvimento humano. O sujeito movimenta o pensamento em uma situação vivida de forma automática, sem a tomada de consciência do próprio pensamento e dos vínculos lógicos do fenômeno e do objeto (VIGOTSKY, 2000).

A criança compreende as causas e as relações mais simples, porém não tem consciência dessa compreensão. [...]. Desse modo, por via puramente empírica se estabelece a dependência interna ou o vínculo entre esses dois fenômenos do pensamento infantil, a não-consciência de tal vínculo e a não-arbitrariedade, a compreensão inconsciente e a aplicação espontânea. (VIGOTSKY, 2000, p. 274).

Evocamos novamente o exemplo do caçador, apresentado por Davydov (1988d), que na situação de caça observa os sinais do animal e orienta seu pensamento com relação a descrição, classificação, quantidade de animais e deslocamento deles, orientando sua conduta na atividade de caça. Sustentado por sua própria experiência e pela experiência adquirida na relação com outras pessoas, o caçador opera espontaneamente com os conhecimentos adquiridos e mediados por conceitos espontâneos, sem necessariamente ter consciência dos vínculos lógicos e causais dos dados observados.

Vigotsky (2000) nos ajuda a compreender o exemplo dado por Davydov (1988d), ao expor as particularidades do pensamento empírico, quando aquele discorre sobre o pensamento por conceitos espontâneos, analisando a falta de

consciência da criança sobre o próprio movimento de pensamento ao operar por conceitos espontâneos.

Em termos funcionais, essa falta de consciência do próprio pensamento se manifesta em um fato fundamental, que caracteriza a lógica do pensamento infantil: a criança descobre a capacidade para toda uma série de operações lógicas quando estas surgem do fluxo espontâneo do seu próprio pensamento, mas é incapaz de executar operações absolutamente análogas quando se exige que elas sejam executadas não de maneira espontânea, mas arbitrária e intencional. (VIGOTSKY, 2000, p. 273).

No sujeito adulto, a espontaneidade parece se expressar na ausência de consciência dos vínculos lógicos e das conexões entre os diferentes objetos e fenômenos que se apresenta na situação vivenciada, tornando naturalizado o pensamento que dirige a ação. Em oposição, falar em executar operações de maneira arbitrária e intencional implica que funções superiores, como atenção e memória, dependem “cada vez mais dos pensamentos, isto é, do intelecto” (VIGOTSKY, 2000, p. 283).

As transformações da consciência são compreendidas por Vigotsky (2000) como um processo integral de desenvolvimento, mobilizando funções psíquicas e conexões entre elas, bem como a tomada de consciência sobre tais funções, como o pensamento e a memória, por exemplo (VIGOTSKY, 2000).

O desenvolvimento da consciência pressupõe o desenvolvimento das funções psicológicas, a tomada de consciência sobre tais funções, no sentido de dominá-las e operar com elas. A tomada de consciência sobre o pensamento pressupõe um salto qualitativo no psiquismo do sujeito, já que possibilita movimentá-lo de forma deliberada e intencional. A superação do pensamento empírico pelo pensamento teórico marca uma mudança na relação do sujeito com o externo, passando a ocorrer de forma mediatizada e refletida; nas palavras de Davydov (1988d) se caracteriza por ser um movimento de pensamento em que aspectos da vida material são refletidos, idealizados no pensamento, que por sua vez, reproduz a essência das coisas.

Vigotsky (2000, p. 284) afirma que a consciência deve ser entendida em sua integralidade e não como partes separadas, uma vez que transformações de funções psicológicas particulares ocorrem, porém o “destino de cada parte

funcional no desenvolvimento da consciência depende da mudança do todo e não o contrário”.

Ao fazer tal afirmação, o autor deixa claro que o desenvolvimento de funções psíquicas específicas pode ser percebido de forma isolada, porém seu desenvolvimento é analisado na conjuntura do desenvolvimento da consciência, onde as estruturas e seus vínculos movimentam o desenvolvimento não de apenas uma delas, mas de toda a instância psíquica, a consciência.

Para a nova psicologia, a mudança dos vínculos e relações interfuncionais se torna a questão central de todas as investigações, e sem a solução desse problema não se pode adotar nada no campo das mudanças dessa ou daquela função particular. É essa concepção da mudança da estrutura da consciência no processo de desenvolvimento que devemos incorporar à explicação do problema de nosso interesse: por que, na idade escolar, a atenção e a memória passam a ser conscientizadas e arbitrárias (VIGOTSKY, 2000, p. 286).

Para que essas mudanças na estrutura da consciência ocorram, Vigotsky (2000) aponta a necessidade de algo que deva ser conscientizado “para assimilar, é necessário dispor daquilo que deve ser subordinado à nossa vontade” (VIGOTSKY, 2000, p. 286).

Pensar o desenvolvimento do pensamento e de outras funções psíquicas no contexto do ensino pressupõe apropriação de sistemas conceituais. Assim, a atividade de ensino tem por objetivo que os estudantes possam conhecer a essência do fenômeno e do objeto estudado, e que possam generalizá-la para outros contextos e situações. O ensino tem a potencialidade de propiciar um conhecimento que não pode ser apreendido somente pela experiência cotidiana. Pautado na lógica dialética, esse conhecimento tem a potencialidade para desenvolver o pensamento teórico do estudante.

Se nos conceitos espontâneos a criança conhece o objeto representado no conceito, mas não toma consciência do próprio conceito, no conceito científico o início ocorre onde para o conceito espontâneo, ou seja, na explicitação de seu conteúdo, na definição verbal e mediante operações que pressupõe o emprego não espontâneo dele (SFORNI, 2004, p. 79).

O pensamento na aprendizagem dos conceitos científicos precisa estar voltado ao próprio conceito, uma vez que a consciência se relaciona com o objeto

de forma mediada. É pela via do ensino que os conceitos científicos são aprendidos, pois pela natureza desse conhecimento ele é aprendido de “forma desvinculada da experiência imediata, em momentos organizados e com o fim explícito de ensinar e aprender” (SFORNI, 2004, p. 78). Tal ensino contribui para o desenvolvimento do pensamento teórico, pois permite ao sujeito dominar funções psicológicas e tomada de consciência das inter-relações entre fenômenos e objetos, bem como do próprio pensamento.

Porém, o pensamento desenvolve-se pela atividade daquele que pensa, por essa razão, a preocupação com o envolvimento do sujeito com o objeto de conhecimento. Se por um lado, é grande a força dos conceitos científicos para a o desenvolvimento das abstrações e generalizações teóricas e limitada a potencialidade dos conceitos espontâneos para a formação desse tipo de pensamento, por outro lado, como afirmam Sasaki e Sforni (2021, no prelo), pelo fato de os conceitos espontâneos “estarem vinculados a uma atividade prática e contextualizada que eles têm uma força que os conceitos científicos não têm: eles são plenos de sentido pessoal, existe um motivo pessoal para sua aprendizagem”. A afirmação feita pelas autoras apoia-se na constatação feita por Vigotski (2000, p. 263), de que “[...] a força e a fraqueza dos conceitos espontâneos e científicos no aluno escolar são inteiramente diversas: naquilo em que os conceitos científicos são fortes os espontâneos são fracos, e vice-versa[...]”.

Mas, toda aprendizagem é movida por necessidades e motivos e envolve afetos e emoções. Assim, a aprendizagem em contexto institucional também requer o envolvimento ativo do estudante com o objeto de ensino. Por essa razão, completam as autoras:

A complexidade do conteúdo escolar, em razão de seu nível de abstração, aliado às condições de seu ensino, que, inevitavelmente, ocorre em contexto em que os conceitos científicos não se fazem necessários de modo imediato, torna a busca da mobilização do estudante pelo conteúdo um desafio constante no trabalho pedagógico (SASAKI e SFORNI, 2021, no prelo).

Esse também é um desafio do trabalho pedagógico no ensino superior ao se trabalhar com sistemas conceituais complexos que, como afirma Vigotski

esses conteúdos têm a sua força, mas também tem a sua debilidade na relação que o estudante estabelece com ele.

Iniciamos os estudos de produções de autores do materialismo histórico dialético e da teoria histórico-cultural, tendo em vista a tradição dessas teorias no estudo sobre o conhecimento, sobre a cognição e sobre os processos de desenvolvimento humano e sua vinculação com a aprendizagem de conceitos científicos. Dentre as perguntas que moveram a realização desses estudos, constava: Quais inferências podemos fazer sobre o ensino no curso de formação em psicologia tendo em vista a compreensão do processo de conhecimento?

Tendo em vista que a necessidade de formação de um profissional que compreenda a multideterminação da subjetividade humana e dos fenômenos psicológicos, muitas vezes podemos considerar que é necessário que o curso seja mais prático e menos teórico, que seja ampliado o contato dos alunos com a realidade seja por meio do estágio ou de cursos de extensão e imersão em situações reais.

Porém, os estudos sobre o processo de conhecimento nos levaram a reconhecer que não basta trazer dados da realidade como parte dos conteúdos curriculares, fazer menção a situações específicas, fazer estudo de caso ou ampliar a carga horária de estágio para aumentar o contato do estudante com a vida real. Isto porque essa realidade pode ser compreendida de diferentes modos pelo estudante e a relação direta que ele estabelece com ela pode se manter em um nível empírico, não levando, necessariamente, ao desenvolvimento de uma imagem subjetiva mais consistente dessa realidade.

Esse concreto apresentado, sem a mediação de abstrações conceituais, se mantém no concreto sensível, que é o aspecto mais aparente da realidade. Nesse caso, as relações causais dos fenômenos psíquicos de um paciente se buscado nesse nível aparente pode ser carregado de equívocos, imprecisões e preconceitos.

Verificamos que o pensamento com poder de compreender a realidade de um modo mais profundo e consistente é aquele mediado pelas abstrações. No caso da formação do psicólogo, essas abstrações seriam os sistemas conceituais que permitem reconhecer as leis e relações que estruturam o aparelho psíquico e suas manifestações.

Tendo em vista a necessidade de compreensão desses conteúdos de modo mais profundo no contexto da formação do psicólogo, consideramos que textos literários podem ser recursos didáticos que em conjunto com textos científicos podem ajudar na formação da imagem subjetiva da realidade objetiva do campo psíquico pelo futuro psicólogo. Nossa hipótese se sustenta na ideia da arte como produto que coloca o homem em contato com a realidade, sendo o texto literário um mediador com o potencial de permitir o contato do estudante com fenômenos do campo psicológico. Além disso, o texto literário pode ser um meio para envolvimento dos estudantes com fenômenos da vida humana de modo contextualizado, permeados por afetos e emoções que podem criar necessidades e motivos neles para o estudo de teorias psicológicas.

Todavia, textos literários não são produzidos com a finalidade de expor didaticamente conceitos teóricos, diferenciando-se dos textos científicos. Por essa razão, o seu potencial e o seu limite para fins de ensino precisam ser analisados. Textos literários e textos científicos são produtos de atividades distintas, portanto, necessidades e motivos diferentes estão na base das ações de quem os produz e ambos refletem a realidade por diferentes prismas de significações. Assim, nos perguntamos: Qual a natureza de cada um desses textos? Em que se aproximam e se distanciam em sua forma e conteúdo? Na seção seguinte discutiremos as relações entre arte e ciência.

4. OS (DES)ENCONTROS ENTRE ARTE E CIÊNCIA

Para Sabina, viver significa ver. A visão é limitada por uma dupla fronteira: a luz intensa que cega e a escuridão total. Talvez seja daí que vem sua repugnância por todo extremismo. Os extremos delimitam a fronteira para além da qual a vida termina, e a paixão pelo extremismo, em arte como em política é um desejo de morte disfarçado (KUNDERA, 1978, p. 100)

Sabina, uma das personagens da obra “A insustentável leveza do ser” é artista, uma pintora, e seu amante, Franz, é professor universitário. A relação entre eles expressa o entrelaçamento de áreas do conhecimento que mantém grandes diferenças entre si, e essas diferenças são marcadas no texto literário ao descrever as formas de agir e pensar desses dois personagens.

Franz mantém uma relação com Sabina que precisa ser vivenciada de forma velada, desta forma se “fizessem amor em seu ateliê de Genebra, estaria passando de uma mulher para outra, da esposa à amante e inversamente, num só dia” (KUNDERA, 1978, p. 87). Esse comportamento fazia com que suas visitas ao ateliê de Sabina em Genebra ocorressem na figura de um “amigo atento” (KUNDERA, 1978). Por meio da relação entre esses personagens refletimos sobre os encontros e desencontros da relação entre ciência e arte. Ambos se encontram na condição de produtos da atividade humana, porém assumem formas e finalidades essencialmente diferentes nas relações sociais e experiência humana.

O espaço velado do ateliê, ou quem sabe de um museu e suas obras de arte, talvez de uma obra literária tornam-se espaços físicos e simbólicos para a presença da ciência. Esta passa a flertar e envolver-se com as manifestações artísticas, pois na diferença se reconhecem como reflexo da prática social dos homens. Tratam-se de conhecimentos de natureza e essência diversos, onde se pode vislumbrar possibilidades de investigação que tentam aproximar ciência e arte no campo da pesquisa sobre a vida em sociedade.

Como base na compreensão do conhecimento como produto da atividade dos homens que observamos a possibilidade de encontro e desencontros entre ciência e arte. Percebemos a construção de uma síntese nesse movimento relacional entre os homens e a produção das condições materiais de existência, uma vez que “ambas as atividades envolvem formas de conhecimento, termo

que pode ser definido de maneira geral, como uma relação entre um sujeito e um objeto” (BENEDICTO, 2021, p. 67).

O conhecimento tomado como ponto de enlace entre tais áreas, parece ser refletido metaforicamente no sentimento de Franz, acadêmico e professor, por Sabina. Ao propormos uma pesquisa que aproxima o conhecimento artístico do conhecimento científico objetivamos a construção de um espaço para engendrar uma relação mais intimista entre arte e ciência no contexto da prática social que envolve o ensino e a aprendizagem. Entendemos que a intenção de oportunizar esse espaço pode ser representada pelo sentimento de Franz, pois “seu amor à amante, por quem se apaixonara há alguns meses, era uma coisa tão preciosa que se esforçava para criar em sua vida um espaço autônomo para esse amor, um inacessível território de pureza” (KUNDERA, 1978, p. 87).

Contrapondo ao que nos surge como ponto de convergência entre ciência e arte, observamos a necessidade de apontar uma divergência que compõe o nó do conhecimento que os enlaça. Voltando a licença poética emprestada de Kundera (1978, p. 94)

Podemos agora compreender melhor o abismo que separava Sabina e Franz: ele a escutava falar de sua vida avidamente e ela o ouvia com a mesma avidéz. Compreendiam exatamente o sentido lógico das palavras que pronunciavam, mas sem ouvir o murmúrio do rio semântico que corria entre essas palavras.

Concebemos o ‘conhecimento’ como ponto comum entre ciência e arte, unidade que se faz a partir da diferença, pois este termo “pode ser definido, de maneira geral, como uma relação entre um sujeito e um objeto; ou, então, uma técnica, posse ou disponibilidade de técnica” (BENEDICTO, 2021, p. 67) utilizada para verificar e investigar fenômenos ou objetos a serem estudados.

A representação utilizada por Kundera (1978, p. 94) para descrever as diferenças de sentido que caracterizam as vivências subjetivas dos personagens sinalizam que mesmo apropriados dos significados que os aproximam, existe um universo de sentidos e afetos na experiência de cada personagem que deixam de ser compreendidos e captados quando eles estão em relação. Neste ponto, cabe perfeitamente a afirmação de Vigotski (2000) de que a “palavra é um microcosmo da consciência”, universo de sentidos que compõe o “rio semântico” citado por Kundera e que expressa o distanciamento entre Franz e Sabina, entre Ciência e Arte. Mediante esse afastamento e “sem ouvir o murmúrio do rio

semântico que corria entre essas palavras” refletimos acerca das diferenças de linguagem, finalidade e estrutura que envolvem a concepção de conhecimento e a produção de sentidos nos campos da ciência e da arte. Esperamos conseguir expor não apenas “o sentido lógico das palavras”, mas ir além e mergulhar neste rio que murmura esse universo semântico que aproxima e separa ciência e arte.

Compreender as características da linguagem artística e a científica é uma forma de reconhecer as diferenças e analisar os possíveis pontos de encontro entre arte e ciência. Para tanto, com base na obra de Vigotski (1999) passamos a abordar as relações entre arte e a vida cotidiana, discutindo a função social da arte.

Para esse autor, a arte não se resume a fazer chegar ao indivíduo receptor os sentimentos do artista, como um processo de disseminação. A arte exerce uma função social pela apropriação por parte do indivíduo receptor das “formas socialmente desenvolvidas de sentir” (DUARTE, 2021, p. 68). Segundo Coli (1995, p. 12), a “arte instala-se em nosso mundo por meio do aparato cultural que envolve os objetos: o discurso, o local, as atitudes de admiração, etc.”, caracterizando a manifestação artística como produto das relações sociais que emergem à medida que o homem produz a sua realidade material.

Tomar a arte como produção material, conectando-a às condições materiais de existência coloca o homem em relação com sentimentos que assumem forma e conteúdo anteriormente produzidos por gerações antecedentes. Significa tomá-la “como organização consciente de sistemas de estímulos referentes a fatores socioculturais, não se situando ‘apenas a um indivíduo (artista ou espectador) isoladamente” (BARROCO, 2007, p. 17).

Tornar-se consciente de sistemas simbólicos, das relações e estruturas socialmente elaboradas que organizam tais sistemas caracteriza o processo de assimilação que possibilita elevar os “sentimentos do indivíduo ao nível historicamente alcançado pelo gênero humano” (DUARTE, 2021, p. 69). Trata-se “de um processo de superação por incorporação (DUARTE, 2021, p. 69), pois assim como os conceitos espontâneos são assimilados e superados na formação dos conceitos científicos (DUARTE, 2021), por meio da arte o ser humano assimila e transpõe as “formas cotidianas de reação emocional” (DUARTE, 2021, p. 70).

A referência de Vigotski (1999) ao movimento de superação por incorporação é descrito no trecho em que o autor faz menção ao milagre bíblico da água transformada em vinho.

O milagre da arte lembra antes outro milagre do Evangelho – a transformação da água em vinho, e a verdadeira natureza da arte sempre implica algo que transforma, que supera o sentimento comum, e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte, implicam o algo a mais acima daquilo que nelas está contido. E este algo supera esses sentimentos, elimina esses sentimentos, transforma sua água em vinho, e assim se realiza a mais importante missão da arte (VIGOTSKI, 1999, p. 307).

Por meio da arte, afirma Vigostki (1999), a vivência do sentimento no âmbito individual se generaliza, tornando-se socialmente compartilhada pela mediação da obra de arte. O enlace da produção artística do homem com o momento histórico em que é produzida é uma premissa que não se alinha somente a arte, mas também a ciência, conforme afirma Vigotski (1999, p. 308):

Devemos reconhecer que a ciência não só contagia com as ideias de um homem toda uma sociedade, que a técnica não só prolonga o braço do homem; do mesmo modo, a arte é uma espécie de sentimento social prolongado ou uma técnica de sentimentos [...].

Outro autor que contribui para a discussão é Lukács, uma vez que ele também analisa as relações entre arte e vida cotidiana, sob a perspectiva de que a manifestação artística tem suas origens na atividade material do homem, o trabalho (DUARTE, 2021). Neste sentido, o autor analisa a arte e a ciência como um reflexo da realidade concreta. Duarte (2021) afirma que Lukács não teria se apoiado nos estudos de Vigotski no desenvolvimento de sua estética, porém contribui para este estudo quando:

Parte do mesmo princípio de que há uma relação indissociável entre o desenvolvimento histórico do caráter mediador da atividade humana e o igualmente histórico processo de desenvolvimento das formas mais elevadas da consciência, entre as quais se encontra a arte (DUARTE, 2021, p. 73).

Ao fazer referência ao desenvolvimento de formas elevadas da consciência, é fundamental reforçar as relações entre pensamento e linguagem caracterizando o desenvolvimento social do psiquismo. Sobre a linguagem, Lukács (2013) ao se referir a relação entre homem e objeto, assevera que em contato com a realidade material o ser humano reproduz em forma de signos os objetos que existem independente dele.

A reprodução realizada através do signo linguístico se separa dos objetos designados por ele e, por conseguinte, também do sujeito que o expressa, tornando-se expressão intelectual de um grupo inteiro de fenômenos determinados, que podem ser aplicados de maneira similar por sujeitos inteiramente diferentes em contextos inteiramente diferentes (LUKÁCS, 2013, p. 93-94).

Neste sentido, a palavra tomada como signo linguístico, representante do que foi socialmente produzido pelo homem, exerce função mediadora entre os processos psicológicos e a realidade material, podendo promover saltos qualitativos no desenvolvimento a medida que “quanto mais o homem se apropria do ‘já-criado’, mais pode vir a desenvolver e a manifestar seus processos criadores e vice-versa” (BARROCO, 2007, p. 31). A possibilidade de o homem ser produtor da realidade material é determinada pelo acesso e apropriação de formas socialmente elaborados pelas gerações anteriores. Portanto, abordar a constituição da consciência e dos processos psíquicos, sinaliza aspectos que podem ser generalizados e apontados como ideias que conectam a obra de Vigotski e Lukács.

Corroborando com a afirmação do parágrafo anterior, Duarte (2021, p. 73) escreve que existe uma “relação indissociável entre o desenvolvimento histórico do caráter mediado da atividade humana e o igualmente histórico processo de desenvolvimento das formas mais elevadas da consciência”. Relação que representa a promoção do desenvolvimento psíquico intermediada pelas interações entre as diferentes gerações de indivíduos e pela relação destes com o mundo circundante. Seguindo este raciocínio consideramos que o conhecimento produzido pela arte, assim como pela ciência, é compreendido como potencialmente desenvolvidor da consciência.

Outro aspecto essencial sobre a relação entre arte e ciência, exposto nesta seção é a presença da arte no contexto da educação, mais precisamente nos processos de ensino e aprendizagem. Na pesquisa realizada por Feitosa (2021) identificamos experiências de pesquisa que buscam investigar a relação entre arte e ciência no contexto de processos educativos, considerando as diferentes possibilidades de encontro entre arte e ciência. Por meio de uma revisão de literatura, o autor encontrou e catalogou 26 artigos no Portal da CAPES em que se pode verificar a intersecção entre arte e ciência (FEITOSA, 2021).

Para catalogar os artigos o autor partiu “da proposição teórica de autores referência no campo, escolhidas a priori, perfazendo em três caminhos-categorias” (FEITOSA, 2021, p. 10). Os “caminhos-categorias” são descritos em três grupos, sendo o primeiro grupo composto por trabalhos que são predominantes do campo das artes e tem sua produção inspirada nas ciências naturais. O segundo grupo faz o caminho inverso ao anterior, estando no campo das ciências naturais se inspiram na arte e seus elementos. Por fim, o terceiro grupo, onde são categorizados textos que mais se aproximam do escopo de nossa pesquisa, artigos que “incluem aspectos educativos que buscam (re)aproximar arte-ciência, tanto no ensino formal, como no não-formal e informal” (FEITOSA, 2021, p. 11).

Ao consideramos que arte e ciência olham o mundo por meio de perspectivas diferentes, “ambas são produções humanas que tomam o real, a natureza e o mundo (interior e exterior) como ponto de partida” (MONTEIRO, SILVEIRA, 2022, p. 5). Neste sentido, como a arte também parte do real, de modo especial, do “mundo interior”, um texto literário pode contribuir para que estudantes de Psicologia tenham acesso a outro modo de pensar/sentir os fenômenos psicológicos enriquecendo o conhecimento adquirido por meio de textos científicos. Porém, como problematizamos anteriormente, textos literários não são produzidos com a finalidade de ensinar conceitos científicos, nem de ser orientador da formação profissional, portanto, não está neles, em si, a possibilidade de contribuir na aprendizagem desse tipo de conceitos e na ação profissional, mas no modo como eles são explorados em sala de aula.

Uma obra de arte pode colocar os estudantes em contato com fenômenos psicológicos para os quais eles ainda não estão preparados para intervir na condição de psicólogos. Porém, passam a ter a possibilidade de sentir, pensar e

experimentar, por meio do texto literário, o contato com objetos de intervenção do psicólogo. A obra de arte pode contribuir para o planejamento de ações de ensino que mobilizem motivos e impulsionem a construção de sentidos pelos estudantes.

Ao inserir o texto literário nas ações de ensino mobilizamos processos de apropriação de significados e construção de sentidos no desenvolvimento psicológico do indivíduo. Ao fazermos essa afirmação, destacamos que:

[...] a significação social e o sentido pessoal constituem, ao lado do conteúdo sensível, a consciência humana, Leontiev discute que a forma por meio da qual o indivíduo se apropria (ou não) de determinadas significações depende da relação de interesse deste indivíduo com tais significações, ou seja, depende do sentido pessoal que elas apresentam para o sujeito” (PIOTTO, ASBAHR, FURLANETTO, 2017, p. 115).

Entendemos que inserir a arte nos processos de ensino coloca o indivíduo em relação com a produção humana concreta e simbólica, ou seja, no objeto artístico temos representado os significados sociais decorrentes da vida em sociedade ao passo que às experiências subjetivas são mobilizadas para uma construção singular do indivíduo em relação à obra de arte.

Esse movimento que envolve a apropriação de conceitos científicos encontra na arte uma oportunidade de mobilizar processos cognitivos e afetivos dos estudantes, despertando, por meio da linguagem, fatos psicológicos na consciência, assim como caracterizando motivos e afetos ligados à formação do pensamento (PIOTTO, ASBAHR, FURLANETTO, 2017).

Neste sentido a linguagem artística nos parece permitir a emergência da capacidade criativa do homem, possibilitando ao pensamento conectar-se a realidade e humanidade do objeto que se estuda. Essa linguagem ajuda a fazer ligações com as abstrações próprias da ciência, aproximando esta última da realidade material dos homens.

5. DO TEXTO LITERÁRIO AO TEXTO CIENTÍFICO: POSSIBILIDADES PARA ENSINO E APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO.

Uma coisa é certa. A contradição pesado-leve é a mais misteriosa e a mais ambígua de todas as contradições (KUNDERA, 1985, p. 11).

A reflexão feita por Milan Kundera (1985) no início de sua obra, nos permite pensar sobre a contradição pesado-leve discutida pelo autor sob outros aspectos da experiência humana. Partindo das ideias de Kundera (1985) pensamos que a produção literária em suas diferentes possibilidades e formas aproxima o homem da leveza da vida humana. Ao passo que o texto científico, elaborado e produzido a partir de métodos investigativos, obstinados a desvelar a realidade fariam com que o homem colocasse os pés na terra, caracterizando o peso de conhecer a realidade sistematicamente.

Compreendemos que conhecer a realidade implica mergulhar na experiência contraditória que envolve viver o pesado e o leve da vida humana, dentre tais vivências está a produção do conhecimento. Esse encontro é observado na experiência da atividade de pesquisa, pois entre a possibilidade criativa, de planejamento e execução da investigação se reconhece a sustentação teórica e prática de um método científico.

Nesta pesquisa não escolhemos o peso ou a leveza, a ciência ou a arte, o texto científico ou o texto literário, o que pretendemos é encontrar nessa contradição a síntese que permita dar vida à produção do conhecimento no processo de ensino e aprendizagem para o estudante do ensino superior.

5.1 Experimento didático: escolha metodológica para a pesquisa de campo

A pesquisa pressupõe questões a serem respondidas e um processo de investigação para levantar dados, analisá-los e responder às perguntas suscitadas no início do processo. Uma pesquisa científica implica um método que oriente a investigação, pressupondo que neste caminho algumas técnicas serão utilizadas de acordo com a natureza da pesquisa.

Kopnin (1978, p. 91) contribui para compreender a ideia de método ao afirmar que se trata de “um meio de obtenção de determinados resultados no conhecimento e na prática.” Lalande (1992 apud CEDRO, MOURA, 2016) discorre sobre o entendimento do método como um empenho para atingir o objetivo de investigar e estudar um determinado objeto. Neste sentido, a ideia de método assume dois entendimentos possíveis, segundo Lalande (1992, apud CEDRO, MOURA, 2016, p. 124), o primeiro deles como “caminho pelo qual se chega a determinado resultado, mesmo quando esse caminho não foi previamente fixado de uma maneira premeditada e refletida”, e o segundo como “programa que regula antecipadamente uma sequência de operações a executar e assinalando certos erros a evitar”.

Em síntese, o planejamento do processo de pesquisa se caracteriza por estar direcionado a um objeto determinado, implicando conhecimento das bases teórico-práticas que sustentam a aplicação do método escolhido e suas relações com as leis objetivas do fenômeno estudado. Sobre o método e sua aplicação Kopnin (1978, p. 91) afirma que:

leis interpretadas constituem o aspecto objetivo do método, sendo o subjetivo formado pelos recursos de pesquisa e transformação dos fenômenos, recursos esses que surgem com base naquelas leis.

Os procedimentos aplicados ao longo da investigação encontram-se sustentados no conhecimento de leis objetivas, que contribuirão na “interpretação e transformação da realidade, para a obtenção de novos resultados” (KOPNIN, 1978, p. 91).

No contexto do nosso estudo, é importante discorrer sobre o procedimento metodológico adotado para uma pesquisa estabelecida no campo da educação e direcionada a investigar procedimentos didáticos que contribuam com a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. Falar sobre o experimento didático, buscando expor suas características e seu processo de aplicação no contexto da pesquisa educacional possibilita vincular tal metodologia ao problema investigado, haja vista que o “método não pode ser algo abstrato, mas deve estar conectado à vivência de um problema” (CEDRO, MOURA, 2016, p. 125).

Tendo em vista que, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, a aprendizagem é promotora do desenvolvimento psíquico, algumas pesquisas sobre o ensino que se apoiam nesse referencial teórico, buscam investigar, de modo experimental, ações de ensino que tenham o potencial de promover essa aprendizagem que resulta em desenvolvimento. O experimento no campo do ensino visa investigar as “condições de surgimento dos fenômenos psíquicos e a criação de condições para desenvolvê-los” (DAVYDOV, MÁRKOVA, 1987, p. 326, tradução nossa³⁵). Considerando a proposta do experimento, Cedro e Moura (2016, p. 130) o explicam como um “método de investigação psicológica que permite estudar a essência das relações internas entre os diferentes procedimentos da educação e do ensino e o correspondente caráter de desenvolvimento psíquico do sujeito”.

Desse modo, o experimento não é realizado para se trabalhar com capacidades que o sujeito já domina, pelo contrário, surge como “meios que formam ativamente nestes o novo nível de desenvolvimento das capacidades, indispensáveis para assimilação do assunto introduzido” (DAVYDOV E MÁRKOVA, 1987, p. 326, tradução nossa³⁶).

A organização da atividade de ensino parte dos conhecimentos e conceitos que os estudantes não dominam, mas que pela mediação do professor/pesquisador terão possibilidade de se apropriar. O contexto em que tal experimento ocorre é destacado por Davydov e Márkova (1987, p. 326-327, tradução nossa³⁷) como “investigação não com temas separados, mas com disciplinas escolares”, permitindo “definir melhor o papel dos diferentes fatores do ensino com efeito sobre o desenvolvimento”.

No experimento didático, o pesquisador organiza o ensino com intenção de “intervir para colocar em *movimento* os processos que deseja investigar”, atuando como professor ou em conjunto com este (SFORNI, 2015, p. 380-381, grifo da autora). A possibilidade de intervenção do pesquisador o coloca em um papel ativo no processo de investigação junto aos processos psíquicos

³⁵ “[...] en el estudio de las condiciones de surgimiento de uno u otro fenómeno psíquico y en la creación experimental de las condiciones necesarias para que surjan.”

³⁶ “[...] medios que forman activamente en ellos un nuevo nivel de capacidades, indispensable para la asimilación integral del material introducido.”

³⁷ “[...] la experimentación no con temas aislados sino con disciplinas escolares permite definir mejor el papel de los diferentes factores de la enseñanza con efecto sobre el desarrollo.”

estudados (DAVYDOV, 1988 apud CEDRO, MOURA, 2016). A intervenção ativa do pesquisador ocorre segundo Cedro e Moura (2016, p. 130) com a “projeção e modelação do conteúdo das novas estruturas psíquicas a constituir, dos meios psicopedagógicos e as vias de sua formação”.

O caráter ativo da participação do pesquisador junto aos processos psíquicos por meio do experimento didático é apontado por Davydov (1988, apud CEDRO, MOURA, 2016, p. 130) quando afirma este procedimento metodológico como “unidade entre a investigação do desenvolvimento psíquico dos sujeitos, o ensino e a sua educação”. Corroborando com o exposto até aqui sobre esse tipo de pesquisa, Zankov (1977, apud CEDRO, MOURA, 2016, p. 130) afirma que “a realização do experimento didático é organizada sobre a ideia basilar de que o ensino deve oferecer a máxima efetividade no desenvolvimento geral dos sujeitos”.

Objetivando apontar especificidades do experimento didático, citamos princípios didáticos do ensino experimental elencados por Zankov (2017) no texto “Ensino e desenvolvimento”. O primeiro deles é o *ensino com alto nível de dificuldade*, em que Zankov (2017) destaca a apropriação de conhecimentos para além do que o estudante já domina, bem como a necessidade de explicação desses conhecimentos.

O princípio didático do ensino com alto nível de dificuldade caracteriza-se por elevar certa norma média de dificuldade abstrata e, antes de tudo, por manifestar as forças espirituais da criança, por dar-lhe direção e via livres. [...]. O ensino com um alto nível de dificuldade provoca processos peculiares da atividade psíquica do escolar no que diz respeito ao domínio do material de estudo (ZANKOV, 2017, p. 174).

Ao propor um ensino pautado em um princípio de alto nível de dificuldade, Zankov (2017) argumenta a favor de um material de estudo passível de ser compreendido pelo estudante. A medida de dificuldade no experimento didático se relaciona, segundo Zankov (2017, p. 175) com outros dois princípios: do papel principal dos conhecimentos teóricos e de avançar, a ritmo rápido, durante o estudo do material planejado.

O nível de dificuldade em relação ao papel dos conhecimentos teóricos não toma como referência qualquer dificuldade, mas a “dificuldade que consiste

no conhecimento da interdependência dos fenômenos e da relação substancial interna destes” (ZANKOV, 2017, p. 175). Esses princípios não se desconectam da formação de hábitos e habilidades.

Embora Zankov (2017, p. 175) esteja discorrendo sobre o ensino experimental para sujeitos em idade escolar, consideramos que a ideia de que a “formação de hábitos tem lugar na base do desenvolvimento geral, na base da compreensão mais profunda possível dos conceitos, das relações das dependências correspondentes”, pode ser considerada em experimento didático no ensino superior, tendo em vista a necessidade de que os sujeitos compreendam os conteúdos e a interdependência dos fenômenos estudados para que possam agir com competência no âmbito profissional.

Segundo Zankov (2017), os princípios do ensino experimental se encontram conectados, a exemplo, o autor cita a existência de uma relação entre o princípio do alto nível de dificuldade e o ritmo rápido de estudo do material, como algo que tem implicações para o ensino e desenvolvimento dos estudantes.

No ensino experimental, a formação de hábitos tem lugar na base do desenvolvimento geral, na base da compreensão mais aprofundada possível dos conceitos, das relações e das dependências correspondentes (ZANKOV, 2017, p. 175).

Pois, considera-se que a atividade docente que ocorre de forma planejada permite que os conhecimentos sejam apropriados de modo mais rápido, o que não significa apressar a aula, nem passar uma grande quantidade de informações aos estudantes.

O incessante enriquecimento mental do escolar com um conteúdo variado cria condições favoráveis para uma compreensão cada vez mais profunda dos conhecimentos que adquire, já que estes se incluem num sistema amplamente desenvolvido. [...]. O ritmo rápido de aprendizagem dá a possibilidade de revelar os diferentes aspectos dos conhecimentos que se adquirem e de aprofundá-los. Esse princípio tem tanto um caráter quantitativo, como, principalmente, qualitativo (ZANKOV, 2017, p. 176).

Este ritmo do ensino, bem como a percepção docente sobre o aprofundamento do conteúdo e sua relação com os conhecimentos já adquiridos

se relaciona com o último princípio: a conscientização do processo de aprendizagem por parte dos escolares. O ensino é organizado de modo que o estudante “compreenda a fundamentação de determinada distribuição do material, a necessidade de aprendizagem de determinados elementos, as fontes de erro durante a assimilação, etc” (ZANKOV, 2017, p. 176).

Os estudos de Zankov tinham por objetivo, por meio da pesquisa e elaboração de um sistema didático de ensino, buscar meios para o desenvolvimento mental dos estudantes (DAVYDOV, 1988c).

Davydov (1988c), referindo-se às crianças que frequentavam as escolas experimentais, aborda sobre o desenvolvimento mental por meio da atividade de estudo:

No nosso ponto de vista, todo o desenvolvimento mental destas crianças se baseia no processo de formação da reflexão, análise e planejamento teóricos (substantivos), durante o curso da atividade de estudo realizada em sala de aula, provocando também a reconstrução substantiva de toda a esfera da cognição e personalidade desses alunos (DAVYDOV, 1988c, p. 18³⁸ tradução nossa).

A organização didática da atividade de ensino é pesquisada com objetivo de encontrar os meios para promover o desenvolvimento mental do estudante mediante a aprendizagem dos conhecimentos teóricos. A ideia de uma organização e caracterização da atividade de ensino é apresentada por Thompson (1979, apud CEDRO, MOURA, 2016, p. 130) ao estabelecer algumas características do experimento didático:

Uma orientação para os processos descobertos pelos alunos ao aprenderem certos conceitos escolares; A natureza longitudinal da pesquisa; A intervenção do pesquisador na aprendizagem dos estudantes; A constante interação entre as observações coletadas e os planejamentos futuros das ações; Os dados são mais qualitativos do que quantitativos.

O ensino experimental na antiga URSS foi realizado nos primeiros anos de escolarização, envolvia toda a instituição educativa e era longitudinal. No

³⁸“From our point of view, the overall mental development of younger school children is based on the process in which, during the course of classroom-learning activity, theoretical (substantive) reflection, analysis, and planning are shaped in them, thus bringing about the substantial reconstruction of the entire sphere of their cognition and their personality.”

Brasil, as condições para realização dos experimentos não são as mesmas, eles não são realizados em escolas experimentais e tem ocorrido de modo mais pontual, com tempo menor de intervenção e vinculados a disciplinas específicas. Também, diferencia-se por ser desenvolvido em diferentes níveis de ensino e em cursos de formação continuada de professores³⁹. Todavia, os princípios gerais que orientam a organização do experimento didático aqui destacados, são os mesmos para os diferentes níveis de ensino, incluindo o ensino superior.

Nosso experimento foi realizado por meio de um curso de extensão que teve como público estudantes do curso de graduação em Psicologia. Para a realização do experimento, como já informado, foi selecionado um conteúdo que faz parte do currículo do Curso de Psicologia, especificamente, da disciplina Fundamentos da Psicanálise.

A teoria psicanalítica é uma das abordagens teóricas que compõe os currículos de formação de psicólogos. Ela figura entre as principais correntes do pensamento psicológico, sendo que seu sistema conceitual permite a análise de fenômenos psicológicos presentes na relação do sujeito com seus pares, grupos e sociedade. A obra literária escolhida para dialogar com esse conhecimento teórico foi “A insustentável leveza do ser” de Milan Kundera, publicada em 1984.

O modo de organizar o ensino a ser desenvolvido no experimento foi inspirado nos princípios e ações didáticas apresentadas por Sforni (2015, 2017) com base em pesquisas já desenvolvidas pelo GEPAE – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Atividade de Ensino. Por meio da análise dos dados coletados no experimento procuramos identificar o potencial do texto literário para proporcionar ao estudante o contato com fenômenos psicológicos que são objetos de estudo de teorias psicológicas, contribuindo para aprendizagem de conceitos ao longo da formação em Psicologia.

³⁹Sasaki (2020) localizou entre os anos de 2008-2018, 38 pesquisas que utilizaram o experimento didático em pesquisas no nível de ensino da educação básica. Neves e Resende (2014), apontam o aumento das pesquisas se utilizando do experimento didático como procedimento metodológico, tendo como base a teoria histórico-cultural cresceu nos últimos 10 anos.

5.2 Orientação teórico-metodológica: a tríade conteúdo-sujeito-forma

Nesta pesquisa, a organização do ensino busca levar em consideração a tríade conteúdo-sujeito-forma. Este aspecto é importante para orientação do docente no planejamento das ações de ensino, conforme exposto por Sforzi (2017). Estes elementos não devem ser pensados isoladamente, pelo contrário, refletir acerca deles é considerá-los de forma integrada, pois o entendimento de um deles mantém relação com os demais (LIZZI, 2020).

Pensar o ensino com base nesta tríade significa considerar o caráter ativo do sujeito no processo de aprendizagem, em que o desenvolvimento dos estudantes ocorre mediante suas ações cognitivas com o conteúdo (LIZZI, 2020). A aprendizagem, segundo Belieri (2017, p. 61) envolve a “relação entre o sujeito e o objeto da aprendizagem, ou seja, entre o estudante e o conhecimento disciplinar”.

Neste sentido, Belieri (2017, p. 61) assevera a importância de que o docente domine conhecimentos sobre o conteúdo, sobre o processo didático de transmissão destes conteúdos e sobre os estudantes, a fim de “estabelecer mediações adequadas entre sujeito e objeto da aprendizagem”.

Sforzi, Serconek e Belieri (2019), na obra “Aprendizagem conceitual e organização do ensino: experimentos didáticos na educação básica”, expõem vários experimentos realizados em diferentes áreas do conhecimento nos quais o ponto de partida para organizar o ensino é a análise do que ensinar (conteúdo), a quem será ensinado (o sujeito) e as ações cognitivas envolvidas na aprendizagem (a forma). Os experimentos relatados foram realizados na educação básica, mas trata-se de um modo geral de organizar o ensino que pode servir de base para o ensino de qualquer conteúdo sistematizado e em qualquer etapa da formação. Considerando os elementos conteúdo, sujeito e forma, passamos a discussão deles, com objetivo de aprofundar o conhecimento da composição dessa tríade na particularidade do experimento que desenvolveremos.

5.2.1 Conteúdo

De acordo com Sforini (2020), a primeira ação do professor ao planejar o ensino não é selecionar textos e elaborar atividades a serem apresentados aos estudantes para aprenderem o conteúdo, mas analisar os conceitos a serem ensinados buscando compreendê-lo como um instrumento para as ações humanas. Algumas perguntas podem ajudar nesse exercício de análise: “esse conceito é uma ferramenta que permitiu a humanidade dominar quais fenômenos da realidade? Ele nos permite tomar consciência de quais fenômenos?”, complementa a autora: “As respostas a essas perguntas podem ser encontradas na própria gênese do conceito. Nesse sentido, o estudo sobre sua origem histórica revela muito da sua criação como ferramenta para uma determinada finalidade” (SFORINI, 2020, p. 37).

Por essa razão, ao pensarmos no ensino do sistema conceitual próprio da teoria psicanalítica que é o conteúdo programático a ser ensinado na disciplina Fundamentos da Psicanálise, procuramos analisar a constituição de tal sistema, as situações da realidade concreta que se fizeram presentes e tornaram possível sua elaboração. Conhecer o movimento de construção de ideias e sistemas teóricos nos ajudam a conhecer as necessidades que provocaram a elaboração de determinado conhecimento teórico e a sua instrumentalidade no contexto atual. O estudo de uma teoria, bem como seu ensino, parece ficar incompleto ou mesmo desconectado se não buscamos conhecer as perguntas que movimentaram o pensamento do autor de determinada teoria. Muitas dessas perguntas continuam atuais e, por essa razão, os conhecimentos produzidos permitem às novas gerações olhar os fenômenos “nos ombros das gerações anteriores” (LEONTIEV, 1978, p. 267). Ou seja, apropriar-se das diversas teorias produzidas no campo psicológico, permite aos psicólogos em formação pensar os fenômenos psicológicos com os quais atuarão tendo como mediadores do seu pensamento as objetivações já produzidas.

No presente estudo buscamos conhecer as perguntas que movimentaram Freud na elaboração da teoria psicanalítica. Ao longo da vida produtiva de Freud, a Psicanálise transformou-se conceitualmente, porém compreender as questões feitas em fase inicial de suas pesquisas é fundamental para que possamos

conhecer os problema e necessidades objetivas que levaram à produção desse conhecimento.

Com a pretensão de evidenciar tais perguntas, realizamos uma incursão em livros biográficos de Freud, referências que buscam expor a história dos conceitos psicanalíticos. Não pretendemos esgotar tal conteúdo, bem como não objetivamos realizar uma análise de tais perguntas. Nesta incursão em busca das questões e inquietações de Freud nos encontramos em uma posição muito similar a de uma criança que começa a descobrir o mundo a sua volta, precisando fazer perguntas e desejando obter respostas.

Segundo Peter Gay (2012), Freud manifesta sua insatisfação com as técnicas até então utilizadas para tratamento dos neuróticos nas Correspondências à Fliess. Em 1891, Freud publica o seu primeiro livro, *Sobre a formação das afasias: um estudo crítico*, no qual o autor já buscava introduzir o componente psicológico na compreensão das afasias (GAY,2012).

Nessa publicação, Freud já procura apresentar elementos que iriam na contramão das ideias e perspectivas vigentes na época a respeito das afasias. Até aquele momento, considerava-se que lesões em áreas específicas do cérebro resultariam em problemas da linguagem (GAY, 2012). Ao incluir o elemento psicológico nesta discussão, Freud questionava ideias que centralizavam a explicação das afasias por teorias da localização das funções cerebrais⁴⁰ afirmava que:

A importância do elemento da localização (fisiológica cerebral) tem sido superestimada na afasia, e estamos certos em nos preocupar novamente com as condições funcionais do aparelho da linguagem (GAY, 2012, p. 79).

Ao final do século XIX, as experiências e pesquisas de Freud no tratamento das neuroses o levaram a abandonar o uso da eletroterapia, porém continuava sugerindo a hipnose em seus estudos clínicos. Nesse mesmo período, em cartas à Fliess de 1893, Freud sinalizava para a necessidade de “inovações de alcance muito maior, em especial uma atenção praticamente sem

⁴⁰Grauer (2007) discorre sobre esse assunto em um capítulo intitulado “Psicologia e Medicina”. Nele o autor afirma que a partir do século XIX, a relação entre Psicologia e a Medicina esteve atravessada por estudos em fisiologia experimental e afasiologia. Em ambas as áreas de estudo debatia-se a respeito da localização das funções psicológicas no sistema nervoso central.

precedentes em relação ao provável impacto dos conflitos sexuais em doenças neuróticas” (GAY, 2012, p. 79).

Essa concepção acerca das neuroses fazia contraposição a ideias hegemônicas do período sobre as doenças nervosas, divergindo de pesquisadores como Charcot⁴¹. Ao longo do desenvolvimento das ideias psicanalíticas, Freud e Breuer também iriam divergir sobre os conflitos sexuais e sua relação com as neuroses.

Charcot atribui a origem das doenças nervosas à imaginação das pacientes, haja vista que tal possibilidade psicopatológica não se estendia ao sexo masculino, ou decorrente de distúrbios funcionais, quando não havia inflações e lesões em estruturas cerebrais (MEZAN, 2011). A explicação do desenvolvimento de doenças nervosas se concentrava relacionada a problemas no funcionamento de estruturas cerebrais, sendo quaisquer outros fatores compreendidos como fatores acidentais, como por exemplo, eventos traumáticos (MEZAN, 2011). Breuer e Freud opunham-se a tal concepção, uma vez que para eles eventos traumáticos eram entendidos como um fator que desencadearia um quadro histérico, não se tratando apenas de um fator acidental como argumentava Charcot (MEZAN, 2011). Nesta perspectiva, Freud e Breuer atribuem causas psicológicas ao quadro histérico (MEZAN, 2011).

No quadro das afasias, o mesmo entendimento é aplicado. A percepção de que elementos psicológicos poderiam provocar problemas na linguagem e outros de ordem neurótica parece ser a tônica do trabalho de Freud ao final do século XIX. Suas pesquisas são decorrentes do campo clínico, dos pacientes atendidos e relatos de colegas com quem se correspondia e compartilhava as experiências de trabalho.

A hipótese sustentada por Freud de que experiências traumáticas poderiam se manifestar como sintomas, uma vez que a descarga emocional adequada teria sido represada, é uma questão tratada na Comunicação Preliminar escrita por Breuer e Freud (MEZAN, 2011).

⁴¹ Segundo Grauer (2007) Jean Martin Charcot foi um estudioso do método da hipnose, tendo investigado as relações entre o hipnotismo e a histeria no laboratório em Salpêtrière. Freud passaria pelo laboratório de Charcot em 1885, a fim de estudar a hipnose no tratamento das neuroses.

Dentre as pesquisas e estudo, houve um caso atendido por Breuer e compartilhado com Freud que merece destaque no histórico da construção das ideias psicanalíticas: o caso de Anna O., publicado em 1985 no livro *Estudos sobre a histeria*. A mulher atendida era Bertha Pappenhein, amiga de Martha, esposa de Freud. Bertha seria imortalizada na publicação do livro com o pseudônimo de Anna O. (GAY, 2012). Anos depois, Breuer afirmaria que o caso de Anna O. conteria a “célula germinativa da psicanálise” (GAY, 2012, p. 81).

Um dos motivos que fizeram Anna O. uma paciente tão exemplar é que ela realizou sozinha grande parte do trabalho de imaginação. Considerando a importância que Freud aprenderia a atribuir ao dom de escutar do analista, é muito cabível que um paciente tenha contribuído para a formação da teoria psicanalítica quase tanto quanto seu terapeuta Breuerou, nesse sentido, o teórico Freud. Breuer alegou, um quarto de século depois, e com razão, que seu tratamento de Bertha Pappenhein continha “a célula germinativa do conjunto da psicanálise”. Mas foi Anna O. quem fez descobertas importantes, e haveria de ser Freud, e não Breuer, quem as cultivaria com afinco, até lhe renderem uma colheita rica e insuspeitada (GAY, 2012, p. 81).

O caso em questão é de uma jovem que adoece após o falecimento do pai, sendo acometida de diversos sintomas, como “dores de cabeça, acessos de agitação, curiosas perturbações da vista, paralisias parciais e perda de sensibilidade” (GAY, 2012, p. 81). Os sintomas viriam a ser mais estranhos, pois em 1881, Anna O. apresentou “lapsos mentais, longos intervalos de sonolência, rápidas alterações de ânimo, alucinações” (GAY, 2012, p. 82). Além destes, outros sintomas como dissociação da personalidade e regressão em sua sintaxe e gramática, somente conseguindo falar em um idioma, inglês, francês ou italiano (GAY, 2012).

O fato de a paciente ser descrita como uma pessoa de intelecto aguçado, tendo “realizado grande parte do trabalho de imaginação” é algo exaltado nas anotações de Freud. Breuer a descrevia como dotada de um “vigoroso intelecto”, e sendo capaz de “digerir também alimentos sólidos”, porém seu intelecto não era estimulado desde a saída da escola, estando sua vida restrita ao austero ambiente de uma família judaica. Breuer relata a “vida muito monótona” e um “devaneio sistemático” que Anna O. gostava de denominar como seu “teatro particular”. O apego a figura paterna que a faria adoecer é analisado por Breuer como o “substituto procurado no amor apaixonado pelo pai, que a estraga com

mimos, e no abandono a um talento poético fantástico altamente desenvolvido” (GAY, 2012, p. 81).

A referência a contribuição dessa paciente para formação da teoria reside no relato de Breuer sobre os momentos em que ela se encontrava sobre hipnose autoinduzida, quando contava a ele coisas sobre conteúdos diversos, mobilizando emoções e sentimentos. A relação colaborativa entre médico e paciente, bem como a importância da fala pelo paciente e escuta do médico são elementos que parecem germinar nos relatos de Breuer a Freud sobre o caso.

[...]: Anna O. referia-se a esse procedimento como, apropriadamente, sua “cura pela fala” ou, humoristicamente, “limpeza de chaminé”. Mostrava-se catártico a medida em que despertava lembranças importantes e dava vazão a emoções poderosas que ela tinha sido incapaz de evocar ou expressar quando estava em seu eu normal (GAY, 2012, p. 82, aspas do autor).

A manifestação pela palavra, ainda que sobre a intervenção da hipnose, que mais tarde seria abandonada por Freud, seria uma forma de vazão para a descarga emocional anteriormente negada. Os afetos manifestos pela linguagem seriam uma forma de catarse, e ao “rememorar verbalmente o acontecimento ou a série de acontecimentos que provocaram o sintoma, o histérico o liberta daquela quantidade de afeto” (MEZAN, 2011, p. 7). Tal experiência possibilitaria que tais afetos fossem reintegrados a consciência de forma não patológica (MEZAN, 2011).

Breuer e Freud defenderam que o método catártico avançava em relação a proposta de Charcot, porém aqueles autores não deixaram de reconhecer os limites de seu método. Tais limites são afirmados no sentido do não impedimento de que outros sintomas poderiam surgir, não sendo possível a cura do quadro histérico (MEZAN, 2011).

Tallaferro (1996) assevera que a relação de Freud e Breuer não se estremeceu somente no âmbito da vida pessoal. Freud tinha oposições ao método Breuer, uma vez que ele compreendia o processo como uma “dissociação anímica que os histéricos apresentavam como uma falta de comunicação entre as distintas zonas e estados do cérebro” (TALLAFERRO, 1996, p. 33). Para Freud, o fator emocional seria fundamental para a

compreensão da origem dos sintomas da neurose de histeria, e a dissociação seria “resultado de um processo de repulsa, a que chamou primeiro de mecanismo de defesa e depois recalçamento” (TALLAFERRO, 1996, p. 34).

A ideia de defesa se encontra ligada a “um processo mais genérico de evitamento da dor” (GARCIA-ROZA, 1985, p. 90), no qual o “ego” dispõe de tais mecanismos para “lutar contra perigos intrapsíquicos e extrapsíquicos ou ambientais” (TALLAFERRO, 1996, p. 77), decorrente da oposição e conflitos entre as instâncias psíquicas.

Roudinesco (1998, p. 141) define a ideia de ‘defesa’ como manifestações de proteção do ego contra agressões internas ou externas, “suscetíveis de constituir fontes de excitação e, por conseguinte, de serem fatores de desprazer”. A autora acrescenta a esta explicação que as “diversas formas de defesa em condições de especificar afecções neuróticas costumam ser agrupadas na expressão “mecanismos de defesa” (ROUDINESCO, 1998, p. 141).

O conceito de defesa, assim como a ideia de que haveriam mecanismos de defesa, contribui para a compreensão do aparelho psíquico como movimento, no qual forças diferentes estão em constantes ‘embates’. Este dinamismo do inconsciente é exposto por Nasio (1995, p. 27) uma “luta entre a moção que impulsiona e o recalçamento que impede, [...]”.

A ideia de recalque, de barreira, faz menção a formas de manter no inconsciente conteúdos que poderiam desequilibrar a dinâmica psíquica, exercendo uma função de defesa do aparelho psíquico. O recalçamento, segundo Garcia-Roza (1985, p. 90), é como “uma operação mais específica cuja essência consiste em manter afastado no inconsciente representações ligadas a uma pulsão⁴²”. Roudinesco (1998, p. 647), explica o recalque em Freud como:

o processo que visa manter no inconsciente todas as ideias e representações ligadas às pulsões e cuja realização, produtora de prazer, afetaria o equilíbrio do funcionamento psicológico do indivíduo, transformando-se em fonte de desprazer. Freud, que modificou diversas vezes sua definição e seu campo de ação, considera que o recalque é constitutivo do núcleo original do inconsciente.

⁴² Segundo Roudinesco (1998, p. 628) o conceito de pulsão pode ser “definido como a carga energética que se encontra na origem da atividade motora do organismo e do funcionamento psíquico inconsciente do homem”.

Mezan (2011) destaca que na “Comunicação Preliminar”, texto em que as ideias sobre o método catártico são apresentadas, Freud não desenvolve ideias que mais tarde viriam a ser essenciais na constituição da teoria psicanalítica: a teoria da repressão, a sexualidade e os acontecimentos infantis.

Na verdade, podemos dizer que a Psicanálise consiste na demolição, peça por peça, do conteúdo da *Comunicação Preliminar*. Aquilo que nela é essencial vai ser abandonado paulatinamente: primeiro a teoria dos estados hipnóides, depois o método catártico, e por fim a noção de que a histeria se funda na reminiscência. Das teses secundárias, sobrarão o papel da linguagem – mas numa concepção vastamente modificada – e a noção de que a cada ideia corresponde uma intensidade afetiva (MEZAN, p. 8 grifo do autor).

O texto “Estudos sobre a histeria” publicado por Freud, ao discutir sobre a dinâmica das manifestações sintomáticas do quadro histérico, busca elucidar as bases que originavam os sintomas. Esse estudo assinala, quanto a origem dos sintomas, a relevância da vida emocional e o entendimento de que o psiquismo continha dois âmbitos, o consciente e o inconsciente (TALLAFERRO, 1996).

A teoria era revolucionária para a medicina da época, na medida em que incorporava dois novos fatores ao conceito etiológico da histeria: o dinâmico e o econômico. O fator dinâmico considera que o sintoma provém da repressão de um instinto ou afeto. O conceito econômico apresenta o sintoma como um equivalente ou substituto dessa energia, que pode se expressar sob outra forma (TALLAFERRO, 1996, p. 32-33).

Entre os anos de 1893-94, Freud já voltava sua atenção para o conceito de defesa, levando em consideração uma etiologia sexual das neuroses, promovendo transformações no método terapêutico, que mais tarde se tornará a livre-associação (MEZAN, 2011). A discordância com Breuer contribui no desenvolvimento do conceito de defesa proposto por Freud, pois para Breuer a dissociação psíquica, seria o que ocasionava a negação das descargas emocionais pela ausência de comunicação entre os estados psíquicos hipnóide e a consciência; tendo como consequência a não assimilação das ideias pela consciência como um ato involuntário do paciente com quadro histérico (MEZAN, 2011).

Freud compreendia essa “falta” de comunicação como uma defesa do “ego”, termo que substituiria a noção de consciência, que diante de uma ideia de difícil assimilação seria rechaçada pelo sujeito (MEZAN, 2011). No caso das pacientes histéricas, tais ideias tinham origens em “experiências e sentimentos sexuais” (MEZAN, 2011, p. 11). As defesas represariam conteúdos causadores de desprazer ao aparelho psíquico, sustentando a afirmação de Freud sobre a “vinculação explícita da sexualidade com a histeria” (MEZAN, 2011, p. 11).

Mas a tentativa de tratar a ideia como simplesmente não tendo ocorrido fracassa, porque o traço mnêmico por ela deixado e o afeto correspondente não podem ser extirpados da psique. O ego procura então enfraquecer a ideia, retirando dela a soma de excitação que lhe corresponde. Enfraquecida, a ideia já não poderá provocar associações, fatalmente penosas; mas a soma de excitação – termo mais preciso que o de “afeto” – precisará ser desviada para outra direção. Este mecanismo de defesa, consiste em dissociar a ideia de excitação, é o mesmo para a histeria, para a fobia e para a obsessão; mas o destino da excitação é diferente em cada caso, provocando cada uma das três neuroses (MEZAN, 2011, p. 11).

Partindo desta concepção Freud estabelece três tipos de neuroses, a histérica, fóbica e obsessiva; diferente de Breuer que postulava somente a neurose hipnótica. No caminho das transformações dos elementos que passariam a compor o nascimento da teoria psicanalítica, Freud traz o relato de uma paciente atendida, a qual ele denominou em carta a Fliess como sendo sua “instrutora” (GAY, 2012). Tal experiência teria sido fundamental para suas elaborações. Trata-se do caso da baronesa Anna von Lieben, conhecido em suas publicações como Frau Emmy von N. (GAY, 2012).

Gay (2012) destaca aspectos que justificam a denominação de “instrutora” atribuída à paciente por Freud. Durante os atendimentos, ao interrogar a paciente insistentemente a respeito da origem dos conteúdos relatados por ela, esta dizia-lhe para não a interromper e que a deixasse falar tudo aquilo que acreditava necessário ser dito (GAY, 2012).

Fazendo uso da hipnose que viabilizaria o método catártico, Freud encontrou dificuldades no uso desta técnica com Frau Emmy von N., uma vez que ela apresentava resistência a hipnose (MEZAN, 2011). Em meio aos percalços deste atendimento, lembrando outros casos similares, Freud reconheceu que, “por mais tediosas e repetitivas que fossem as suas narrativas,

ele não ganhava nada com suas interrupções, mas que tinha que ouvir as histórias dela até fim, com todos os seus minuciosos detalhes” (GAY, 2012, p. 87).

Até o início dos anos 1890, Freud tentara extrair à maneira de Breuer, através da hipnose, as lembranças significativas que os pacientes relutavam em apresentar. As cenas assim trazidas à mente tinham, frequentemente, um efeito catártico. Mas alguns pacientes não eram hipnotizáveis, e a fala sem censuras pareceu a Freud um meio de investigação muito superior (GAY, 2012, p. 87).

A superação da teoria do trauma, muito presente nos primeiros textos sobre a neurose histérica, foi um aspecto que levou Freud a elaboração do conceito de recalçamento. A lógica de que fatores emocionais estariam ligados a origem dos sintomas é um aspecto que leva Freud a conceber a repressão de determinadas ideias e suas cargas afetivas e a manifestação sintomática associada a elas.

Associado a ideia de repressão dos conteúdos que causariam desprazer dois conceitos são destacados, sendo eles: os mecanismos de defesa do ego e de recalçamento. Tais conceitos integram um sistema conceitual mais complexo, e composto por outras estruturas psíquicas: inconsciente, pré-consciência e consciência; e as instâncias psíquicas: Id, Ego e Superego. Garcia-Roza (1985) explica que o aparelho psíquico funciona sob um constante encontro de forças, conflitantes entre si, sendo resultado deste encontro o embate de forças que movimentam e deslocam a energia psíquica investida no sistema Ics e Pcs/Cs (GARCIA-ROZA, 1985).

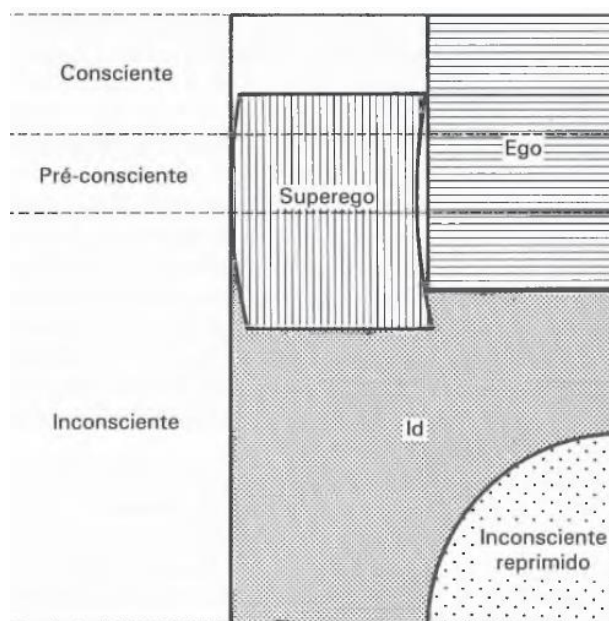
[...] enquanto o primeiro luta por se ver livre dela, o segundo procura inibir essa descarga livre impondo ao primeiro sistema restrições ao livre escoamento. A razão desta tendência para a descarga direta que caracteriza o modo de funcionamento do Ics reside no desprazer que resulta do acúmulo de energia no interior do sistema (GARCIA-ROZA, 1985, p. 89).

As instâncias psíquicas também integram esta dinâmica do aparelho psíquico, e exercem funções em meio a este encontro de forças que causam desprazer e prazer. O ego nesta relação é exposto por Tallaferró (1996) como ocupando uma posição difícil, uma vez que esta instância se encontra em

meio ao id e o superego, espaço de constantes tensões psíquicas. Nesta posição, o “ego então constrói barreiras que lhe permitem rechaçar determinados impulsos ou solucionar os conflitos originados pela oposição das exigências” decorrentes das outras duas instâncias psíquicas (TALLAFERRO, 1996, p. 77). Neste sentido, é possível compreender que o ego se situa entre “o mundo interno e externo” (TALLAFERRO, 1996, p. 57).

As funções executadas pelo ego se expressam como modos de ser do sujeito, constituindo sua subjetividade e maneira de interação entre mundo psíquico e mundo circundante. Os mecanismos de defesa são fenômenos presentes nas manifestações do sujeito, caracterizando a exteriorização da vida psíquica em relação com a realidade objetiva. A imagem abaixo permite uma ideia da estrutura do aparelho psíquico, contribuindo para compreender sua dinâmica.

Imagem 6: Representação do aparelho psíquico e instâncias psíquicas.



Fonte: Tallafarro (1996, p. 57)

Os mecanismos denominados de identificação e projeção operam em uma dinâmica que movimenta o conteúdo do sistema inconsciente para o torná-lo consciente. Tallafarro (1996, p. 83) afirma que a “identificação representa a forma mais precoce e primitiva de vinculação afetiva”, sendo um movimento no

qual o “ego incorpora o objeto de forma muito semelhante à que a ameba engloba uma partícula de carmim”.

A projeção é definida por Tallaferro (1996, p. 85) como um movimento em que o “indivíduo atribui a um objeto externo suas próprias tendências inconscientes inaceitáveis para seu superego, percebendo-as então como características próprias do objeto”.

Ao fazer menção a conteúdos inaceitáveis pelo superego, o autor faz referência a uma instância psíquica concebidas por Freud, e caracterizada como a “formação de um verdadeiro código de normas éticas” (TALLAFERRO, 1996, p. 94) necessárias a convivência social, sendo a internalização de tais normas algo fundamental à adaptação social. Esse mecanismo de defesa projeta os impulsos inaceitáveis ou agressivos do sujeito sobre outra pessoa ou situação.

Considerando a exposição sobre o superego e suas funções, retornamos ao ego a fim de marcar as posições de cada instância psíquica. Tallaferro (1996, p. 57) compara o ego a “casca do queijo, que se modifica pelo contato com o mundo exterior”. O autor ainda acrescenta que o ego é uma instância que se encontra entre o mundo interno e o externo, estando “numa posição tal que se comporta como receptor dos impulsos que lhe chegam a ambos os campos” (TALLAFERRO, 1996, p. 57).

O aparelho psíquico processa as experiências, percepções e significados elaborados pelo sujeito. Experiências traumáticas produzirão registros que podem causar desprazer, e acabam por se manifestar sob a forma de sintomas. Esta dinâmica do psiquismo, e todos sofrimentos e adoecimento expresso nos quadros neuróticos foram o material clínico de Freud no estudo e constituição da teoria psicanalítica.

Lembrar conteúdos significativos que teriam sido decorrentes de experiência e sentimentos traumáticos parecem ser para Freud a etiologia dos quadros neuróticos. Compreender a dinâmica e funcionamento de tal quadro sintomático, as formas de manifestação da excitação vinculadas as ideias convergidas em sintomas foram o motor para suas pesquisas. Essas investigações não eram laboratoriais, mas clínicas, pois decorriam da sua prática junto a seus pacientes, sendo este aspecto algo que o próprio Freud compreendia como divergente em relação as pesquisas de outros médicos (MEZAN, 2011). Considerando toda experiência prática como médico e

pesquisador, que buscava compreender fenômenos que colocavam seus pacientes em sofrimento, Gay (2012, p. 87) afirma que se “algum dia existiu um médico capaz de converter seus erros em fonte de discernimento, foi Freud”.

Os aspectos biográficos, as perguntas e inquietações iniciais, de Freud são questões que permitem um entendimento do campo em que a Psicanálise viria a germinar. O relato dos casos atendidos e compartilhado com colegas mostra a experiência de síntese de Freud ao vislumbrar a possibilidade de compreensão das neuroses históricas com base em causas psicológicas, e ir além quando propõe uma etiologia sexual das neuroses. Perspectiva que rompe com o saber médico e científico do período em relação a tais quadros de adoecimento mental.

Mesmo diante de um histórico breve, destacamos que a proposta freudiana sobre as causas psicológicas provoca mudanças na prática terapêutica, indo do método catártico à associação livre. A busca pela teorização da dinâmica psíquica e compreensão das bases que sustentariam as manifestações sintomáticas, conteria a relação deste sofrimento afetivo com os conteúdos reprimidos pelas instâncias psíquicas.

Uma introdução à Psicanálise demanda passar por todo o sistema conceitual que caracteriza a estrutura psíquica e sua dinâmica. A apropriação deste conhecimento pressupõe compreender modos de ser dos sujeitos, que ocasionam sofrimentos, desprazer e alegrias. Este contexto subjetivo também é determinado pela realidade material em que o sujeito se encontra, a cultura, organização social são elementos que marcam a constituição psíquica do sujeito. Aquilo que deve ser reprimido, as emoções que não podem ser manifestadas, experiências que inscrevem e marcam a vida afetiva resultando em percepções, emoções, significados reprimidos e manifestados de maneira simbólica.

As relações que o constituíram, os fenômenos colocados em questão e investigados nos mostram um olhar para a experiência subjetiva dos sujeitos, e dos fenômenos que lhes causam adoecimento. Por essa razão, no experimento didático o olhar dos estudantes será dirigido para essas experiências subjetivas e os fenômenos causadores de adoecimento e não, de imediato para os conceitos psicanalíticos. No sistema conceitual psicanalítico há movimento, conflitos, contradições, vida e materialidade. À medida que elaborava a teoria,

Freud passava a reconhecer, conceber fenômenos que mais tarde viriam a intervir por meio do conhecimento das leis que regiam o aparelho psíquico. Assim, os conceitos, no experimento não serão tratados como conhecimento pronto, uma verdade a ser assimilada pelos estudantes, mas como meios criados para compreensão dos fenômenos e que da sua origem até o presente estão em movimento.

Entendemos que no contexto do ensino superior, o conhecimento e apropriação do sistema conceitual pelo estudante implica na sua atividade com o conhecimento das leis que sustentam a dinâmica psíquica, possibilitando o aprendizado de métodos e procedimentos que mais tarde serão utilizados para reconhecer e intervir sobre fenômenos psicológicos pautados no referencial teórico da Psicanálise.

5.2.2 Sujeito

O ensino e a aprendizagem nos diversos níveis de ensino, dentre eles no ensino superior, pressupõem a relação entre o sujeito que ensina e o sujeito que aprende. Para aquele que ensina, além do conhecimento do conteúdo é fundamental distribuí-lo de forma planejada e intencional, visando a aprendizagem, o que requer a atividade interna do estudante, ou seja, ações e operações mentais com o conteúdo ensinado, o que é essencial àquele que aprende. Todavia, nem toda forma de transmissão do conhecimento provoca a atividade do estudante com o conteúdo, na maior parte das vezes gera uma atitude passiva e uma reprodução mecânica do conteúdo ensinado, não resultando, portanto, em aprendizagem.

Por essa razão, conhecer as características do sujeito a quem se dirige o ensino é também um conhecimento necessário ao professor, pois, desse modo, pode buscar meios que mobilizem o estudante para a atividade de estudo.

Sforni (2020, p.38) sugere algumas questões que auxiliam o professor na análise do sujeito da aprendizagem:

Qual é o nível de desenvolvimento atual e previsão do nível de desenvolvimento esperado para esse grupo de alunos? Quais práticas sociais já vivenciadas pelos estudantes podem ser explicadas pelo conceito a ser ensinado? Considerando a

necessidade de mobilização dos processos afetivos-cognitivos: Quais perguntas, problemas ou situações podem ser mobilizadoras do pensamento dos estudantes para criar neles o motivo de estudo do conceito? Que situações podem ser observadas, imaginadas, percebidas por eles por meio deste conceito?

No caso do estudante de graduação, estamos diante de um sujeito que já tem um histórico de formação que marcou seu modo de relação com o saber, tanto no repertório acumulado, como nos hábitos formados. Cabe apontar que é comum estudantes no ensino superior evidenciarem defasagens no conhecimento e nas habilidades básicas que deveriam ter sido desenvolvidas em etapas anteriores. A baixa qualidade da formação propiciada pela educação básica no contexto brasileiro tem sido constantemente denunciada, e não pretendemos, neste momento analisá-la, apenas situá-la como um determinante que atravessa o processo de aprendizagem conceitual dos sujeitos no ensino superior.

A relação dos estudantes com o estudo assume características singulares na experiência de cada sujeito, haja vista que as condições materiais de existência, o acesso à educação básica são elementos determinantes na constituição desta experiência. A atividade de estudo está relacionada à organização do ensino, de forma que na transmissão do conhecimento o estudante possa reproduzir o processo de criação de um conceito (DAVYDOV, 1988c). Para Zankov (2017), é por meio da organização do material a ser estudado, em que se estrutura a exposição e transmissão das relações e interdependência entre os conceitos que se dirige a atenção para a formação de hábitos dos estudantes.

Há que se apontar que muitos dos estudantes parecem precisar de orientações sobre a prática de estudo, porém orientações desta natureza não poderiam restringir-se aos seus hábitos (DAVYDOV, 1988c; ZANKOV, 2017). Tal questão nos remete ao trabalho do professor como alguém que se encontra na posição de orientador do estudante na relação com o processo de conhecimento. O planejamento do ensino e sistematização da atividade de estudo visa a apropriação dos conhecimentos teóricos, e desenvolvimento do pensamento teórico e de capacidades como reflexão, análise e planejamento (DAVYDOV, 1988c).

Ao discorrer sobre princípios da organização do ensino, com vistas ao desenvolvimento geral dos estudantes, Zankov (2017) assevera que a estruturação do trabalho do professor objetiva a compreensão pelo estudante da organização e distribuição do material estudado, bem como a necessidade de estudar os conteúdos específicos, e perceber erros no processo de estudo. Tais aspectos expõem a ideia de que a organização da atividade de ensino planejada pelo professor, daria a possibilidade de desenvolvimento de capacidades psíquicas, o que resultaria em maior autonomia na relação com o conhecimento. Porém, a formação defendida por esses teóricos não ocorre de modo espontâneo pela simples presença do estudante na escola, é preciso que o sistema educativo tenha esse propósito formativo e os meios para que ele se efetive. Não é o que ocorre com o sistema de ensino brasileiro. Por essa razão, a maioria dos estudantes que chega ao ensino superior não formou a atividade de estudo no sentido exposto na Teoria do Ensino Desenvolvimental.

O estudante de Psicologia é o sujeito da aprendizagem no contexto de nossa análise. Temos a intenção de refletir a respeito da posição ocupada pelo sujeito da aprendizagem, no caso, o estudante de psicologia, e sua relação com o conhecimento. Portanto, buscamos aqui expor questões que, para além das singularidades, parece caracterizar aquilo que poderíamos denominar de perfil dos estudantes de Psicologia.

Ao longo da nossa experiência docente alguns aspectos saltaram aos olhos no contato com estudantes dos primeiros semestres do curso. Um questionamento comum feito por professores aos ingressantes é: qual motivo o levou a cursar a graduação em Psicologia? Essa pergunta em geral encontra respostas similares, como: “gostaria de ajudar as pessoas”; “já fiz terapia e me ajudou muito, então gostaria de ajudar outras pessoas”; “sempre escutei problemas de amigos, e as vezes os aconselhava”; “tive contato com psicologia trabalhando no RH de uma empresa”.

Estas são algumas frases que, embora verbalizadas com palavras diferentes, repetem motivos comuns que levam pessoas a buscar o curso. Não pretendemos generalizar tais motivos ou reduzir as experiências individuais de cada estudante a algumas frases que representariam os motivos de escolha do curso. Com a exposição dessas frases, buscamos um ponto de partida para

discutir a manifestação de concepções empíricas sobre os fenômenos psicológicos e sobre o trabalho do psicólogo.

Em sua grande maioria, as turmas de Psicologia são compostas por estudantes com até 24 anos, com renda de até um salário mínimo e meio e também por uma grande parcela de estudantes que não tem renda e tem seus gastos financiados por familiares ou por outras pessoas. Embora grande parte da composição de uma turma seja de sujeitos que terminaram, recentemente, o ensino médio, existe uma certa heterogeneidade etária. Dizemos isto, para pontuar a relação que uma formação em nível superior tem com a qualificação e inserção na atividade de trabalho.

O trabalho, compreendido como atividade “fundante do ser humano e de todas as suas propriedades” (LEAL, MASCAGNA, 2016, p. 222), exerce papel essencial no desenvolvimento ontológico do homem. Pois a “partir da atividade humana material que se desenvolve o pensamento, criando-se possibilidades ilimitadas para a formação do humano” (LEAL, MASCAGNA, 2016, p. 222). A inserção neste mundo do trabalho é uma característica do período da adolescência, momento que antecede uma escolha profissional e a entrada desse sujeito no ensino superior.

A definição profissional depende de informações e das condições materiais de existência, como orçamento, disponibilidade de horário, opções de curso próximos ofertados em local próximo ao estudante. Porém, em grande medida, essa decisão encontra-se pautada em fantasias, em expectativas quanto ao futuro que o sujeito deseja ter, ao lugar social ocupado pela profissão desejada (LEAL, MASCAGNA, 2016). A transição para o ensino superior impõe mudanças significativas à vida destes sujeitos e marca seu desenvolvimento. Neste sentido, tal transformação além de provocar alterações na experiência social do sujeito, implica modificação em sua personalidade.

Podemos definir provisoriamente a idade psicológica como uma época, ciclo ou degrau, como um período relativamente definido, cuja importância está dada pelo lugar que ocupa no ciclo geral do desenvolvimento e no que as leis deste encontram sempre uma expressão qualitativamente específica [...]. O desenvolvimento da criança não é outra coisa que a permanente passagem de um escalão evolutivo a outro, passagem ligada à mudança e à estruturação da personalidade da criança. Estudar o desenvolvimento infantil significa estudar a transição da

criança de um degrau evolutivo a outro e a *mudança de sua personalidade dentro de cada período evolutivo, que tem lugar em condições histórico-sociais concretas* (VIGOTSKI, [19?], p. 5 apud ELKONIN, 2017, p. 152, grifo nosso).

Mesmo referindo-se ao desenvolvimento infantil, a referência de Elkonin à Vigotski é proveitosa para pontuar a característica deste período de transição que é a adolescência. A afirmação quanto a mudanças na personalidade do sujeito e relacionadas as condições históricas e sociais corrobora com a ideia de que a escolha profissional é atravessada pela experiência subjetiva e condições objetivas de cada adolescente. De acordo com Vigotski, o adolescente vivencia crises em seu desenvolvimento, provocando mudanças nos interesses e, conseqüentemente, nas atividades realizadas por ele. As crises que integram esse processo, promovem o desenvolvimento do adolescente. Apoiados em pressupostos vigotkianos, Anjos e Duarte (2016), afirmam que esse desenvolvimento ocorre em razão do:

surgimento de uma nova maneira de pensar, engendrada pela atividade-guia de estudo, qual seja: o pensamento por conceitos e a conseqüente estruturação da personalidade e da concepção de mundo (ANJOS, DUARTE, 2016, p. 197).

A noção de crise afirmada se refere a transformações na forma de pensamento e mudanças na personalidade, sendo esses elementos refletidos na sua escolha profissional e sua entrada no mercado de trabalho. Momento na vida do adolescente em que expectativas, desejos, falta de informações sobre as profissões, como exigências, habilidades e capacidades necessárias para o seu exercício são determinantes que permeiam tal decisão (LEAL, MASCAGNA, 2016). Outro determinante neste período da vida, e que pode ter implicações no desejo e possibilidade de cursar uma graduação, bem como no interesse pelo conteúdo do curso em que acaba ingressando, é a classe social do sujeito. Adolescente oriundos de camadas populares, muitas vezes precisam conciliar os estudos e trabalho, diferente de indivíduos de classe social mais abastada, em que o período da adolescência se prolonga, possibilitando maior tempo para se preparar para entrada no mercado de trabalho (LEAL, MASCAGNA, 2016).

Para Elkonin (1960, apud ANJO, DUARTE, 2016, p. 199) a consciência que o adolescente tem a respeito de si e de seu futuro encontra referência nas

relações sociais, buscando modelos “nos heróis das obras literárias, nos grandes homens da atualidade e do passado histórico e nas pessoas que os rodeiam”, tendo na figura de professores, pais, exemplos concretos de vida e conduta a serem reproduzidos.

Cabe questionar: a realidade brasileira reflete o que é afirmado por Elkonin? No atual contexto, grande parte das figuras públicas, muitas vezes reverenciadas e tomadas como exemplo por jovens e adolescentes são artistas, esportistas, blogueiros, “influencers”, por exemplo. A formação escolar pouco contribui na formação de leitores de obras literárias ou que conheçam a história de um modo a se inspirar nos grandes feitos da humanidade.

As diferenças que marcam a realidade material de cada estudante que ingressa no curso de Psicologia particulariza a experiência de cada sujeito. E considerando as afirmações que revelam os motivos iniciais para buscar o curso, as concepções de sofrimento, adoecimento humano se encontram restritas a experiência particular de cada indivíduo.

A compreensão de que o conhecimento e técnicas psicológicas adentraram em diversos campos, a ideia de que escutar “problemas” e o “sofrimento” das pessoas é algo que faz parte do trabalho do psicólogo, e mesmo a experiência de ser submetido ao conhecimento e técnicas psicológicas que contribuíram para melhora na qualidade de vida, são concepções que parecem compor o entendimento imediato da realidade concreta dos fenômenos psicológicos.

Ao dizermos que tal entendimento é imediato, queremos afirmar que, apesar de mencionar ações que são comuns na atividade profissional, o estudante ainda não possui um conhecimento específico, conceitual dos fenômenos psicológicos que guia a ação profissional; em muitos casos, também não tem uma experiência de vida que lhe coloque em contato com as várias possibilidades de sofrimento e adoecimento psíquico que compõe os fenômenos do campo psicológico.

Esse sujeito ainda não consegue diferenciar as determinações, manifestações sintomáticas, os quadros psicopatológicos do sofrimento humano, por exemplo. Falta-lhe, ainda, conhecimento sistematizado para reconhecer tais aspectos do sofrimento psíquico e ter a sua concepção sobre o fenômeno transformada para além do percebido de imediato. “Nesse momento

inicial, o objeto é captado numa visão sincrética, caótica, ou seja, não se tem clareza do modo como ele está constituído” (SAVIANI, 2016, s/p).

Ao longo do seu desenvolvimento no curso, o estudante precisa ter acesso a conhecimentos que possibilitem a superação dessa visão sincrética, como aponta Saviani. Ir além deste sincretismo faz parte do processo de conhecimento, devendo ser superado à medida que, por meio da análise sistemas conceituais e abstrações são apropriados, permitindo a síntese dos fenômenos pelos estudantes.

Partindo dessa representação primeira do objeto chega-se, por meio da análise, aos conceitos, às abstrações, às determinações mais simples. Uma vez atingido esse ponto, faz-se necessário percorrer o caminho inverso (segundo momento), chegando pela via da síntese de novo ao objeto agora entendido não mais como “a representação caótica de um mundo”, mas como “uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas” (SAVIANI, 2016, s/p, aspas do autor).

Toda a percepção e representação caótica do mundo que se apresenta ao estudante, integra a complexidade dos fenômenos psicológicos e seus determinantes, a carga de leitura no processo de formação para conhecer as diversas abordagens teóricas, bem como conteúdos correlatos, como Neurofisiologia do Sistema Nervoso, Antropologia, Sociologia e Filosofia, é um elemento central para que o estudo das técnicas seja ensinado, contextualizando o exercício da Psicologia na atualidade. Sistematizada na atividade de estudo, a apropriação do conhecimento torna-se um aspecto que promove desenvolvimento do pensamento teórico e das capacidades de reflexão, análise e planejamento, conforme apontado por Davydov (1988c).

O encontro da Psicologia com outras áreas de conhecimento evidencia, a nosso ver, a complexidade para compreender os determinantes da constituição subjetiva do homem. Neste sentido, a compreensão dos fenômenos psicológicos, objetos de intervenção do psicólogo, demandam desenvolvimento do pensamento teórico do futuro profissional, bem como ampliação das experiências concretas do estudante com fenômenos e objetos do campo de intervenção da Psicologia. Nesse sentido, o texto literário pode proporcionar ao estudante o contato com experiências distantes da sua realidade imediata, ampliando sua percepção acerca das diversas formas de pensar, sentir e estar

no mundo. A relação do estudante com o conteúdo narrado no texto literário pode contribuir para desencadear o motivo para buscar conhecimento teórico produzido no campo da psicologia e ver sentido nele como instrumento para compreender a subjetividade humana.

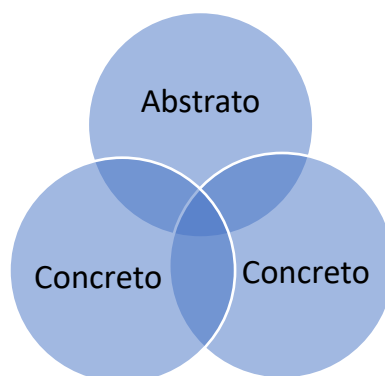
5.2.3 Forma

A organização do ensino é pensada na lógica dialética com base na relação entre conteúdo-sujeito-forma. Tais elementos são pensados de maneira integrada, ao passo que nossa compreensão sobre um deles reflete sobre o entendimento dos demais.

Como já exposto na seção 3, a realidade objetiva é caracterizada pela contradição e conhecê-la implica entrar em contato com o imediato, o sensível, ou seja, o concreto do mundo a nossa volta. À primeira vista a contradição que caracteriza esse concreto se apresenta de forma pouco clara ao sujeito, sincrética e caótica, nas palavras de Saviani (2016). Porém diante da possibilidade de elaborar análises e sínteses, tal aspecto do mundo passa a ser compreendido de modo mais articulado e profundo. Nos termos da lógica dialética, ele passa a ser reconhecido como concreto pensado.

Com esta pequena e simples exposição buscamos introduzir que o processo de conhecimento, na lógica dialética, é composto por alguns momentos que impõe movimento ao conhecimento, provocando transformações cognitivas e afetivas no sujeito e alterando a maneira como ele se relaciona com o mundo. Conforme assevera Kopylov (1978, p. 127), a lógica dialética “revela as leis gerais do movimento do pensamento no processo de obtenção da verdade objetiva”. Por meio da imagem abaixo, procuramos representar esse movimento.

Imagem 7: Representação da lógica dialética



Fonte: elaborado pelo autor

O que é denominado como concreto na imagem corresponde à realidade objetiva. Ilienkov (2006, p. 152⁴³, tradução nossa) diz que “o concreto é a integridade de uma coisa, de um fenômeno, na multiplicidade de suas propriedades e determinações, na interação de todos seus aspectos e partes”. Neste sentido, o concreto torna-se ponto de partida para o conhecimento, bem como o seu ponto de chegada, pois ele é o que se visa conhecer; entre esse caminho é importante fazer o movimento de sair da compreensão aparente e singular e conhecer a essência do objeto e/ou fenômeno da realidade.

Este percurso é mediado pela abstração, caracterizando a contradição da lógica dialética, pois “o que constitui a essência do conhecimento é a elevação do singular ao geral, do fenômeno a lei” (ILIENKOV, 2006, p. 151⁴⁴ tradução nossa). A abstração se constitui como momento de apropriação da essência do objeto, dos seus traços mais gerais, sendo descrita como:

uma parte de um todo, extraída dele e isolada de todo nexos e interação com os demais aspectos e relações do todo. É esta característica capital que faz da abstração o contrário do concreto (ILIENKOV, 2006, p. 152, tradução nossa)⁴⁵.

O movimento dialético do processo de conhecimento, ocorre por uma unidade de contrários, concreto/abstrato, possibilitando a compreensão da

⁴³ “Lo concreto es la integridade de una cosa, de un fenómeno, em la multiplicidade de sus propiedades y determinaciones, en la interacción de todos sus aspectos y partes.”

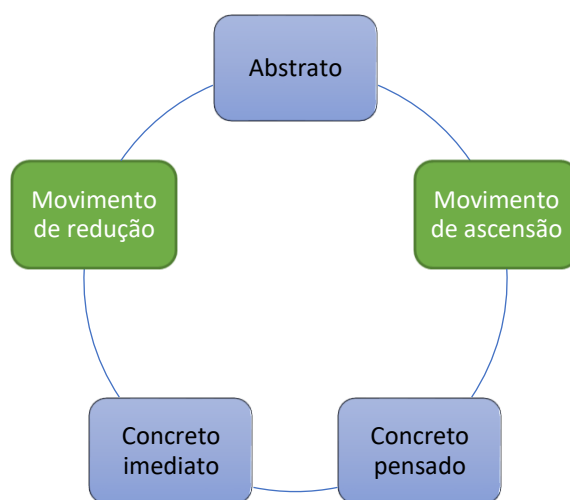
⁴⁴ “Lo que constituye la esencia del conocimiento es la elevación de lo singular a lo general, del fenómeno a la ley.”

⁴⁵ “Lo abstracto es una parte de un todo, extraída de él y aislada de todo nexos e interacción con los demás aspectos y relaciones del todo. Es este rasgo capital lo que hace de la abstracción el contrario de lo concreto.”

essência dos objetos e fenômenos, permitindo o conhecimento das “leis de transição de uma imagem cognitiva a outra mais completa e mais profunda” (KOPNIN, 1978, p. 127). Neste sentido, podemos afirmar que o processo de conhecer a realidade implica deixar o sensível, a aparência abstraindo sua essência, expressa nos conceitos e leis gerais dos fenômenos e objetos (SFORNI, 2017).

Embora marcados pela relação de oposição, ‘concreto e abstrato’ não podem ser concebidos como instâncias separadas e isoladas, haja vista que, na oposição, integram a unicidade do movimento da lógica dialética. Sustentado em tal lógica, a apreensão da realidade objetiva ocorre por movimentos de redução e ascensão, sendo que tais conceituações permitem uma diferenciação do concreto entre concreto imediato e concreto pensado, conforme a imagem abaixo.

Imagem 8: Caracterização dos movimentos da lógica dialética



Fonte: elaborado pelo autor.

A ideia de circularidade presente na imagem, sem a definição de uma direção específica não faz referência a um movimento que pode se iniciar em uma direção qualquer, mas expressa uma tentativa de apresentar um movimento que não pode ser compreendido de maneira rígida e que não possui começo e fim, como uma linha de produção industrial. A multiplicidade dos nexos e relações que marcam um fenômeno coloca o sujeito diante da necessidade de

apreensão dos aspectos que compõe esta diversidade, mas esses nexos são estabelecimento de modo gradativo.

O caminho que leva ao conhecimento do mundo objetivo passa pela abstração. Falando de forma figurada cabe dizer que a abstração, em forma de conceitos, leis, equações matemáticas, etc, forma o ponto pelo qual é indispensável passar para que a realidade, de aparência caótica a princípio, se ofereça a visão humana como uma unidade de fenômenos e processos intercondicionados e correlacionados (ILIENKOV, 2006, p. 151, tradução nossa)⁴⁶.

O movimento de redução do concreto imediato ao abstrato se expressa como uma ação de análise da realidade sensorial, imediata em direção ao abstrato. Segundo Sforzi (2017, p. 86) este movimento expressa que o “descobrimento da essência revela a conexão interna que, como fonte única, determina as demais particularidades do todo”. Neste sentido Ilienkov (2006) assevera sobre a possibilidade de abstrair uma parte ou relação do todo, a fim de compreender a existência concreta do fenômeno em sua diversidade de nexos e relações. Este movimento de redução é uma ação mental analítica de origem cognitiva e que compõe o processo de abstração e elaboração de síntese deste concreto imediato, oportunizando a compreensão da essência de tal concreto.

A atividade analítica do pensar – principal recurso do processo de abstração – e sua atividade sintética, que aparece como meio para reproduzir um todo em suas conexões, se apoiam igualmente nas propriedades e particularidades da própria realidade objetiva (ILIENKOV, 2006, p. 153 tradução nossa)⁴⁷.

As partes extraídas do todo, ou seja, as abstrações são objetivadas na linguagem, como por exemplo, nos conceitos, leis, equações matemáticas, possibilitando o registro dos nexos não empiricamente observáveis nos fenômenos e objetos. A linguagem, ao mesmo tempo que permite a objetivação

⁴⁶ “El camino que lleva al conocimiento del mundo objetivo pasa por la abstracción. Hablando de manera figurada cabe decir que la abstracción, en forma de concepto, leyes, ecuaciones matemáticas, etc., forma el colado por el que es indispensable pasar para que la realidad e, de apariencia caótica al principio, se ofrezca a la mirada humana como una unidad de fenómenos y procesos inter condicionados y correlacionados.”

⁴⁷ “la actividad analítica del pensar – principal recurso del proceso de abstracción – y su actividad sintética, que aparece como medio para reproducir un todo em sus conexiones, se apoyan igualmente em las propiedades y particularidades de la propia realidad objetiva.”

do conhecimento produzido acerca do concreto, também permite que as abstrações produzidas possam ser transmitidas a outras gerações que não passaram pelo processo de sua elaboração. Ou seja, a linguagem permite também a apropriação desse conhecimento a gerações posteriores, elevando o pensamento de cada sujeito singular ao nível alcançado pela humanidade de modo genérico.

A palavra é instrumento simbólico que representa e significa o conceito, sintetizando a sua essência. Ainda tomando como referência a imagem 4, uma vez que o movimento de redução produz sínteses, no “pensar abstrato, buscase o que constitui a base, a unidade da diversidade” (SFORNI, 2017, p. 86). Essa unidade se manifesta por meio dos conceitos e leis que comunicam a essência do concreto imediato, e que por sua vez passam a mediar à relação do sujeito com a realidade objetiva, o que permite a compreensão do concreto por outro âmbito, o teórico. O pensamento teórico manifesta um sistema de relações que representam a essência do concreto imediato, refletindo não apenas um conceito, mas um sistema de conceitos que guardam relações entre si.

Também sobre a forma, Sforni (2020, p. 40) sugere algumas perguntas que orientam o professor para pensar o planejamento de ensino: “como articular o concreto e o abstrato no trabalho com o conceito a ser ensinado? Qual pode ser o ponto de partida para chegar à abstração e a generalização deste conceito?”

Consideramos que a obra literária, mesmo que de modo ficcional, expressa parte dessa concretude da vida humana. Por essa razão, entendemos que ela pode ser uma ferramenta importante para aproximar o estudante das condições concretas nas quais são gestados o psiquismo humano e seus dilemas, que são objetos de estudo da ciência psicológica e tratados de modo teórico pela literatura científica. Portanto, consideramos que ela pode tanto ser o ponto de partida por meio da qual podem ser lançados problemas que requeiram a mediação do conhecimento teórico para serem respondidos, possibilitando o movimento de redução do concreto ao abstrato, quanto pode ser o ponto de chegada, à medida que pode ser apreciada e analisada após o trabalho com a teoria, possibilitando o movimento de ascensão do abstrato ao concreto.

A obra literária é uma produção cultural, que contém expressões sociais e pessoais, impactando aqueles que entram em relação com ela (SUPERTI, 2013). O texto literário compreendido como “conjunto de signos estéticos, destinados a suscitar emoções nas pessoas” (VIGOTSKI, 1999, p. 3 apud BARROCO, 2007, p. 36), permite contato com os sentimentos e as funções psicológicas do sujeito que se encontram em relação com o texto, possibilitando discutir as implicações do encontro entre obra e leitor, para o desenvolvimento psíquico deste último (SUPERTI, 2013). Permitindo estudos sobre o desenvolvimento social do psiquismo e suas relações com mediações semióticas, com base em textos literários (BARROCO, 2007).

No contexto desta investigação, ao tomar a obra literária como expressão do concreto, consideramos que conceitos que sintetizam a dinâmica de fenômenos psicológicos podem ser ensinados com base nela, em interação com a literatura científica. A generalização do conhecimento poderia encontrar no texto literário o concreto imediato no movimento de apropriação da essência dos fenômenos estudados. Em discussões sobre teoria do currículo, Young (2013) aponta a potencialidade do campo da literatura e das artes integrando um currículo escolar.

Literatura e Artes – Grandes obras de arte são ‘poderosas’ porque tratam de emoções como culpa, remorso, pesar, responsabilidade e alegria, que são emoções vividas em contextos particulares, mas comuns a todos os seres humanos (YOUNG, 2013, p. 235).

A dinâmica particular-universal citada por Young (2013) pode ser evidenciada pela interação entre a obra literária e a literatura científica, a primeira trazendo os contextos particulares e a segunda os conhecimentos gerais já produzidos sobre esses fenômenos que são, ao mesmo tempo, particulares e gerais.

A obra de arte se caracteriza como campo de criação e produção humana, perspectiva que a coloca em relação com o período histórico em que foi produzida, sendo assim, trata-se de um “reflexo” da realidade sócio-histórica, onde o “material para o conteúdo e estilo artístico é apreendido da realidade e trabalhado a partir dela” (SUPERTI, 2013, p. 86). Tomá-la como ‘reflexo’ ou ‘cópia’ da realidade, não implica um posicionamento passivo do sujeito, seja ele

criador ou leitor/espectador, mas no entendimento de que as repercussões da arte no homem serão construídas no “próprio corpo do homem” (SUPERTI, 2013, p. 86). A arte como processo de objetivação e subjetivação, “ao mesmo tempo em que é realidade objetiva, [...], ela se nega enquanto tal, porque passa a ser realidade subjetiva” (AGUIAR, 2007, p. 98), portanto, o “processo de internalização é sempre coletivo e ativo por parte do sujeito” (SFORNI, 2016, p. 56).

A apropriação de conceitos científicos exige que o sujeito esteja em contato com situações do mundo exterior, e no contexto da formação do psicólogo essas situações podem ser apresentadas por meio do texto literário para colocar o estudante em contato e conhecer fenômenos psicológicos que mais tarde serão objetos de intervenção ao longo da vida profissional do psicólogo.

5.3 Resenha descritiva: “A insustentável leveza do ser”

Como já informado, a obra literária escolhida para o trabalho durante o experimento foi a do escritor Milan Kundera, “A insustentável leveza do ser”. Milan Kundera nasceu em Praga, na Tcheco-Eslováquia, em 1929, vivenciou o regime comunista em seu país, tendo trabalhado como operário, músico, e posteriormente dedicou-se à literatura. A obra em questão tem como gênero literário o romance, e foi publicada pela primeira vez em 1984. A edição que tomamos como referência foi publicada pela editora Fronteira em 1985, com 316 páginas e traduzida por Tereza B. Carvalho da Fonseca (KUNDERA, 1985).

O romance de Kundera é um representante da forma moderna deste gênero literário. O foco atribuído a existência humana, sua condição de incompletude e imprevisibilidade manifestada na singularidade dos dramas pessoais vivenciados pelas personagens, alcança a coletividade ao universalizarem experiências comuns aos seres humanos (OLIVEIRA⁴⁸, 2014). Esta maneira de escrever, conforme Oliveira (2014), se dá inicialmente no século

⁴⁸ O estudo de Oliveira (2014) se concentra no campo da literatura, tendo por objetivo analisar características do romance moderno com base em teóricos como Mikhail Bakhtin, Georg Lukács e Milan Kundera. O estudo toma a obra “A insustentável leveza do ser” para refletir sobre o encontro das teorias do romance com a obra de Kundera.

XVII com Miguel de Cervantes em “Dom Quixote de la Mancha”, onde a presença de contradições como realidade e ficção se interpõe para representar a existência humana.

Essa perspectiva voltada à expressão da existência humana encontra suas bases na filosofia. A obra de Kundera se inicia com questões filosóficas sobre o eterno retorno⁴⁹ de Nietzsche. O texto de Kundera não segue uma linearidade temporal na forma como os acontecimentos são contados pelo narrador, estando a centralidade e organização da obra orientadas para as experiências e significados atribuídas a estas pelas personagens (TAVARES⁵⁰, 2007).

Além da narrativa ser conduzida pela alternância dos diferentes pontos de vista de seus protagonistas, pode-se dizer que o texto tem uma perspectiva cíclica. Isso não significa que os mesmos fatos sejam narrados mais de uma vez, mas o enredo se desenvolve de maneira que há uma repetição que marca uma trajetória das quatro personagens independentemente da diversidade das experiências (TAVARES, 2007, p. 2).

A narrativa se desenvolve em torno da contraposição do peso e leveza, expressa nas experiências das personagens, e dividida em sete partes, sendo elas: Primeira parte: *A leveza e o peso*; Segunda parte: *A alma e o corpo*; Terceira parte: *As palavras incompreendidas*; Quarta parte: *A alma e o corpo*;

⁴⁹ Segundo Pina (2020, p. 160) “A doutrina do eterno retorno possui dois vieses de leitura: por um lado, seguindo os escritos póstumos do filósofo alemão, temos a interpretação do eterno retorno como uma hipótese cosmológica; e do outro, embasado nas obras *A gaia ciência* e *Assim falou Zaratustra*, a abordagem da doutrina como imperativo ético.” A visão cosmológica de Nietzsche sobre o eterno retorno “coloca em xeque as interpretações de mundo que supõe uma teleologia objetiva que governa a existência” (PINA, 2020, p. 161). O filósofo alemão buscava contrapor a ciência e religião do período, desacreditando que a existência tenha um fim “em direção ao qual todo desenrolar dos fatos caminha” (PINA, 2020, p. 161). O autor defende a existência como um constante encontro de forças, “sendo o mundo nada além da vontade de poder” (PINA, 2020, p. 162). Neste conceito, está presente a ideia de temporalidade, muito importante para o pensamento Nietzscheano. É através da ideia de tempo que a existência humana pode ser pensada na sua consistência e vulnerabilidade. Ideia que expõe a impotência do homem frente a sua existência, em não poder mudar o que passou ou adiantar o futuro, por exemplo, que se faz o drama da vida humana. Viver cada instante da existência como se ele pudesse se repetir eternamente, mesmo que desejando aquilo que já se passou, seria um resgate da impotência pelo homem. Este instante se caracterizaria como eternidade da existência e uma superação da impotência. Uma vez que ele poderia ser vivido como se pudesse se repetir eternamente.

⁵⁰ O estudo de Tavares (2007) busca analisar evidências da crise do projeto de modernidade na narrativa da obra de Kundera, “A insustentável leveza do ser”. Neste artigo a autora se concentra nas ideias de Nietzsche, e a presença delas nas experiências dos quatro personagens da obra: Tomas, Tereza, Sabina e Franz.

Quinta parte: *A leveza e o peso*; Sexta parte: *A Grande Marcha* e a Sétima parte: *O sorriso de Karenin*.

Ao longo da leitura da obra nos deparamos com as personagens Tomas, Tereza, Sabina e Franz, além de outras personagens que atravessam suas histórias, marcando suas experiências, como a mãe de Tereza e Karenin, uma cachorra. Destacaremos as relações entre Tomas e Tereza, Sabina e Franz narradas ao longo da obra.

Seguindo a estrutura do romance, iniciamos por Tomas e Tereza. Tomas é médico, residente na cidade de Praga, conheceu Tereza em uma viagem a uma pequena cidade da Boêmia. Ela, garçonete em um restaurante onde ele entrara para beber algo enquanto esperava pelo trem. Kundera (1985, p. 53) descreve este encontro, onde Tereza

Esgueirava-se por entre os bêbados no restaurante, seu corpo envergado sob o peso das canecas de cerveja que carregava numa bandeja, enquanto sua alma estava no buraco do estômago ou no pâncreas.

Kundera descreve este momento destacando detalhes íntimos sob a perspectiva de Tereza sobre o encontro, o livro aberto sobre a mesa de Tomas, o fato de ser um estranho àquele local, são destaques feitos pelo autor. Após esse encontro, Tereza o acompanha até a estação, e mais tarde irá à Praga para encontrá-lo. Uma dessas idas à Praga, torna-se definitiva, Tereza acaba por se instalar na cidade, uma vez que já havia se acomodado na vida de Tomas.

O encontro deles, a forma como se conheceram é atribuída ao acaso, seis acasos para ser mais específico. Eventos aleatórios os colocaram frente a frente, porém as escolhas feitas a partir daquele momento passariam a compor suas experiências, sendo que, permanecer juntos não seria mais uma aleatoriedade (TAVARES, 2007).

Sete anos antes, um caso difícil de meningite aparecera *por acaso* no hospital onde morava Tereza, e o chefe do departamento onde Tomas trabalhava havia sido chamado com urgência para uma consulta. Mas, *por acaso*, o chefe do serviço estava com ciática, impossibilitado de se mexer, e mandou Tomas em seu lugar a este hospital de província. Havia cinco hotéis na cidade, mas Tomas hospedou-se *por acaso* no hotel em que Tereza trabalhava. *Por acaso*, tinha um momento disponível antes da partida do trem, e foi sentar-se no

restaurante. Tereza *por acaso* estava trabalhando, e *por acaso* servia a mesa de Tomas. Foram necessários seis acasos para impelir Tomas até Tereza, como se, por conta própria, nada o tivesse conduzido até ela (KUNDERA, 1985, p. 41).

Tereza muda-se para Praga um tempo depois de conhecer Tomas, consegue um emprego e logo passa ser fotógrafa, atividade e interesse que se evidencia em momentos da narrativa, como a invasão russa à Tcheco-Eslováquia, onde ela procura fazer diversos registros daquele momento. Eles se casam, Tomas compra uma cachorra para Tereza, que se chamará Karenin, em referência ao livro Ana Karenina, que Tereza segurava quando bateu à sua porta em definitivo. Ambos se envolvem em movimentos de oposição contra a invasão russa ao regime socialista que se instala no país.

Mas o casal vive sobre a sombra das traições dele e ciúmes dela. Kundera parece dissecar a intimidade da vida psíquica dos personagens, ao detalhar seus pensamentos e sentimentos sobre esses percalços do relacionamento entre eles. Em meio as questões relacionais e mudanças sociais, o casal se muda de Praga. Ao longo da obra, Tereza retornará sozinha à Praga, deixando Tomas, que mais tarde voltará à cidade para procurá-la.

O contexto das transformações no sistema político, bem como seus anseios por fortificar sua relação com Tereza, leva Tomas a decidir que o casal deveria residir em uma pequena cidade, onde deixa de exercer a medicina e passa a exercer outros trabalhos, como limpador de vidros e motorista de caminhão. É em meio a tais condições, decorrente de seu passado envolvido com movimentos contra o regime, que Tomas reencontra seu filho, fruto do seu primeiro casamento, de quem não via ou ouvia notícias há muito tempo.

Ao final, o casal morre em um acidente com o caminhão dirigido por Tomas. Sobre o desfecho fatal do casal, Oliveira (2014) pontua sobre as possibilidades de reflexão filosófica da existência e das relações humanas ao voltar-se para as escolhas, sofrimento, renúncias das personagens ao longo da obra.

Outra dupla de personagens é Sabina e Franz. Sabina é uma personagem que, ao longo da obra, mantém uma relação com Tomas, e mesmo quando distantes, a lembrança de Tomas é evocada por ela. O autor os apresenta como amantes e amigos. Ela é artista, uma pintora, mora em Praga, onde conhece também Tereza. Franz, professor universitário em Genebra, casado com Marie-

Claude, pai de Marie-Anne. Ele é amante de Sabina no momento da narrativa em que ela está morando na cidade de Genebra.

A relação entre Sabina e Franz também é descrita pelo autor com base nos significados que o encontro deles possui na existência singular de cada um. Para Franz “seu amor à amante, por quem se apaixonara há alguns meses, era uma coisa tão preciosa que se esforçava para criar em sua vida um espaço autônomo para esse amor, um inacessível território de pureza” (KUNDERA, 1985, p. 87).

Kundera (1985, p. 94) expõe um “abismo” entre estas personagens, ao escrever que ao escutarem um ao outro, ambos “compreendiam exatamente o sentido lógico das palavras que pronunciavam, mas sem ouvir o murmúrio do rio semântico que corria entre essas palavras”. O abismo narrado pelo autor, as diferenças quanto a compreensão dos significados e o “rio semântico” que os extrapolava, em razão das experiências de vida distintas e que acabavam por distanciá-los.

As diferenças na relação entre Sabina e Franz, o aprofundamento da intimidade e da forma de pensar e existir desses personagens estão presentes ao longo de toda obra, porém vale evidenciar aqui a “terceira parte: As palavras incompreendidas”. Essa parte da obra além de expor a relação entre Franz e Sabina, apresenta suas diferenças, suas histórias e origens, descrevendo motivos e particularidades em suas formas de existir, contando desde o encontro até a separação deles.

Sabina é para Franz a possibilidade de libertar-se da organização cotidiana e tediosa de sua vida, ela é a revolução que ele anseia viver (BEM⁵¹, 2018). Kundera (1985) escreve a respeito da admiração que Franz tem da experiência patriótica e revolucionária de Sabina.

Quando ela lhe fala sobre si mesma e sobre seus amigos da Boêmia, e ele ouve as palavras prisões, perseguições, tanques nas ruas, emigração, folhetos, literatura censurada, exposições proibidas, sente uma estranha inveja carregada de nostalgia (KUNDERA, 1985, p. 108).

⁵¹ Este trabalho se deu no campo de Licenciatura em Letras e buscou analisar os personagens da obra de Milan Kundera, “A insustentável leveza do ser”.

Sua vida teria sido exatamente o contrário de todas as experiências contadas por Sabina. Sua admiração e devoção pela amante ia além de sua beleza, já que era para ele a expressão de algo que ele nunca havia vivenciado. Para Sabina, os signos da experiência revolucionária não trazem nostalgia, ela vivera na pele a realidade concreta representada pelas palavras prisão, censura, perseguição. Na desilusão pelas revoluções, Franz e Sabina se encontram para em seguida se verem distantes, cada qual à margem do “rio semântico” que os separa.

Depois, um dia Sabina surgiu como uma aparição; vinha de um país em que as ilusões revolucionárias estavam condenadas há muito tempo mas em que subsistia aquilo que ele mais admirava nas revoluções: a vida que se leva na escala grandiosa do risco, da coragem e da morte ameaçadora. Sabina lhe devolvia a confiança na grandeza do destino humano. Ela era ainda mais bela porque, por trás de sua silhueta, despontava o doloroso drama de seu país. Que lástima! Sabina não gosta desse drama. As palavras prisão, perseguições, livros censurados, ocupação, blindados, são para ela palavras feias, desprovidas de qualquer perfume romântico. A única palavra que soa docemente em seus ouvidos como uma lembrança nostálgica de sua terra natal é a palavra cemitério. (KUNDERA, 1985, p. 109).

Como já exposto, a obra, não segue uma linearidade cronológica para apresentar e expor alguns acontecimentos sobre os personagens. O envolvimento entre Sabina e Franz, Tomas e Tereza vai sendo exposto e atravessado por vicissitudes e escolhas com implicações a vida pessoal das personagens, assim como suas vidas também são atravessadas pelas mudanças sociais. Ao mostrar os dramas vivenciados por cada um deles, suas escolhas, o autor expõem formas e motivos diferentes para os caminhos trilhados por cada personagem, marcando o sofrimento que se faz presente não somente nestas, mas na existência humana, coletivizando a singularidade da experiência.

Outra personagem, mesmo que sem o peso dos quatro já citados, mas que merece alguns destaques e reflexões é a cachorra Karenin. Ela que surge na obra após o casamento de Tomas e Tereza, como um signo de todos os elementos que estavam incutidos naquela união. O sofrimento, a infidelidade dele, o ciúme dela, o amor entre eles, os acasos e escolhas que marcaram a

relação de deles, é algo alheio a Karenin. Os significados atribuídos pelo homem as suas experiências não são vivenciadas pelos animais da mesma forma.

Karenin é a representação do amor que não cobra nada do outro, e Kundera escreve a respeito ao falar sobre a relação de Tereza com o animal, refletindo a diferença qualitativa da relação delas para com outras personagens.

Tereza aceitou Karenin tal qual é, não procurou torná-la sai imagem, aceitou de saída, seu universo de cachorra, não desejou confiscar nada dela, não sente ciúmes de suas tendências secretas. Se a educou, não foi para muda-la (como um homem quer mudar sua mulher e uma mulher seu homem), mas apenas para ensinar-lhe uma linguagem elementar que lhes facilitasse a convivência e a compreensão (KUNDERA, 1985, p. 299).

A trajetória de Karenin, desde sua aparição na narrativa até sua morte remetem a manifestações e formas de relacionamento entre Tomas e Tereza. As questões humanas continuam em foco, e a presença do animal parece permitir uma outra perspectiva para vislumbrar a expressão da existência humana. O modo de relacionamento humano ao lado de um outro modo de ser com o outro, a maneira de Karenin, “ignora tudo sobre a dualidade do corpo e da alma e não conhece a vergonha” (KUNDERA, 1985, p. 298).

6. AS AÇÕES DE ENSINO E A ANÁLISE DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES

Das duas uma: ou o homem foi criado à imagem e semelhança de Deus – e então Deus tem intestinos -, ou Deus não tem intestinos e o homem não se parece com ele (KUNDERA, 1985, p. 248).

Iniciamos este capítulo, citando o impasse teológico presente em um trecho da obra de Kundera, o paradoxo entre a materialidade e objetividade humana em relação a divindade de Deus. Em síntese, a oposição entre o que pertence a vida terrena e o mundo das ideias movimenta o pensamento sobre a posição do homem em relação a proximidade e distanciamento da representação idealista da figura do deus cristão. A ideia de contradição aqui, não significa desencontro, ou mesmo distanciamento, pelo contrário, tomamos por pressuposto que:

A produção de ideias, de representações e da consciência está em primeiro lugar direta e indiretamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens; é a linguagem da vida real. As representações, o pensamento, o comércio intelectual dos homens surge aqui como emanção direta do seu comportamento material (MARX, ENGELS, 1845/1999, p. 20).

Analisar relações entre ensino e aprendizagem, professor e estudante, implica refletir sobre aspectos que constituem a experiência humana, partindo da realidade material dos envolvidos em tais processos. Em essência busca-se discutir sobre a síntese constituída no encontro entre a característica abstrata das ideias e a materialidade que as formam. Especificamente, em nossa investigação, envolve refletir a respeito das ações e condições de ensino na formação do pensamento conceitual do estudante no ensino superior.

O impasse teológico⁵² descrito por Kundera e tomado aqui como representação do encontro de opostos, materialismo e idealismo, surge como

⁵² “A merda é um problema teológico mais penoso que o mal. Deus dá liberdade ao homem e podemos admitir que ele não seja o responsável pelos crimes da humanidade. Mas a responsabilidade pela merda cabe inteiramente àquele que criou o homem, somente a ele” (KUNDERA, 1985, p. 248).

ponto de partida para pensar sobre a quem e ao que se devem as responsabilidades pelo processo de formação profissional do psicólogo.

Trata-se de uma discussão complexa e que não deve ser abordada de maneira aligeirada, atribuindo responsabilidades a um ou outro ator e determinantes sociais. Lançando mão de uma licença poética, “a responsabilidade pela merda cabe inteiramente àquele” (KUNDERA, 1985, p. 248) que a criou e produziu o homem, portanto a “consciência nunca pode ser mais do que o ser consciente e o ser dos homens é o seu processo de vida real” (MARX, ENGELS, 1845/1999, p. 20). Aqui, “merda” assume metaforicamente a referência à realidade concreta e produtiva da vida e ações humanas.

São os homens que produzem as suas representações, as suas ideias, etc., mas os homens reais, atuantes e tais como foram condicionados por um determinado desenvolvimento das suas forças produtivas e do modo de relações que lhe corresponde, incluindo até as formas mais amplas que estas possam tomar (MARX, ENGELS, 1845/1999, p. 20).

São os homens em sociedade que produzem as condições materiais de existência, e desenvolvem-se por meio delas. Assim como produzem o conhecimento e o organizam, transmitindo para as gerações seguintes. Nesse sentido, entendemos as relações que envolvem indivíduos, docente e estudante, no processo de ensino e aprendizagem como produto e reflexo da realidade material

6.1 Buscando o desenvolvimento dos estudantes: organização e execução do experimento didático

É considerando o entendimento sobre a produção das condições materiais de existência que passamos a expor o momento prático da pesquisa, realizado por meio do Experimento Didático. Com vistas a fundamentar tal aspecto prático da pesquisa, realizamos em capítulos anteriores a exposição de elementos teóricos que nos permitem organizar o ensino a ser desenvolvido por meio do experimento. Buscamos em Kopnin (1978) e Ilienkov (2006) os fundamentos da lógica dialética, de modo especial, a relação entre abstrato e concreto, lógico e histórico, e conteúdo e forma. Encontramos em Vigotski (2000)

e Luria (1994) as relações entre pensamento e linguagem e em Davidov (1988d) a compreensão do desenvolvimento do pensamento teórico.

O experimento foi estruturado no formato de um curso a parte das disciplinas regulares da graduação em Psicologia em uma Instituição Privada de Ensino Superior do Norte do Paraná. Os estudantes inscritos estavam cursando regularmente o 6º semestre e 4º semestre, tinham idade entre 20 e 45 anos, e em sua grande maioria se encontrava trabalhando ao longo do dia e cursando disciplinas regulares da graduação no período noturno.

Após o recebimento da confirmação positiva da coordenação do curso, o convite aos estudantes foi realizado na forma de uma visita a cada turma de Psicologia da instituição de ensino, explicando que se tratava de um curso de extensão, onde seria ensinada a 1ª tópica do aparelho psíquico da teoria psicanalítica. Informamos aos estudantes que as horas do curso de extensão seriam revertidas em carga horária de Atividades Complementares, conforme acordado com a coordenação do curso de Psicologia da instituição.

Este acordo se deu dessa maneira para que evitasse haver custo financeiro para inscrição dos estudantes. Desta forma, a carga horária seria lançada pela própria coordenação, sem a necessidade de emissão de certificado do curso de extensão.

A carga horária do experimento revertida para Atividade Complementar foi um elemento que motivou os estudantes, haja vista a necessidade de cumprir horas complementares ao longo da graduação, sendo os estudantes do 6º e 4º semestre aqueles que se mostraram mais interessados nesta possibilidade. Observamos que os estudantes do 8º semestre não despertaram interesse sobre as horas, seja por estarem envolvidos com estágios obrigatórios, e/ou já terem concluídas a carga horária necessária para as atividades complementares. Cabe destacar que as vagas para o experimento foram fechadas antes mesmo de convidar as turmas do 10º e 2º semestre, pois ao visitar as turmas do 6º e 4º semestre e realizar o convite as vagas foram fechadas com estudantes interessados no momento do convite.

Outro aspecto que se destacou na manifestação de interesse dos estudantes do 6º e 4º semestre pelo experimento foi o conteúdo proposto. A turma do 4º semestre estava cursando a disciplina de Fundamentos da Psicanálise, onde percebemos o interesse por envolver e conhecer a teoria

psicanalítica. Alguns estudantes desta turma não conseguiram participar do curso, pois trabalhavam aos sábados no período da tarde, e relataram ter interesse em no conteúdo do experimento, porém se encontravam impossibilitados pela necessidade de exercer as atividades de trabalho.

No momento do convite feitos aos estudantes para participarem do experimento, era informado o dia da semana e horário de realização, haja vista que, em conversa prévia com a coordenação da graduação em Psicologia, constatamos o perfil do trabalhador que estuda, ou seja, de sujeitos que trabalham durante horário durante o dia e frequentam a instituição de ensino no período noturno. Sendo o trabalho a atividade fundamental destes sujeitos, inclusive para a permanência no curso de Psicologia, haja vista que o trabalho cobre os custos para se manterem no ensino superior.

Diante da disponibilidade restrita de tempo dos estudantes para o estudo, o experimento foi realizado aos sábados. A carga horária total foi de 40 horas, sendo 24 horas realizadas em seis encontros presenciais e, e o restante, 16 horas, ocorreu em forma de atividades complementares de estudo desenvolvidas ao longo do curso, que deveriam incluir a leitura das referências bibliográficas, do texto literário e outras tarefas propostas pelo pesquisador.

Os encontros tinham duração de 4 horas, iniciando-se às 13h30min e encerrando-se às 17h30min, e estavam previstos para ocorrer nas seguintes datas: 04/06/2022; 25/06/2022; 16/07/2022; 23/07/2022; 30/07/2022 e 27/08/2022. Ao longo da realização do curso alterações de datas foram necessárias, havendo um remanejamento que envolveu o período de recesso letivo no mês de julho. Fato que, acreditamos ter contribuído para a baixa frequência de alunos em alguns encontros, tendo em vista o número de 30 inscritos que iniciaram o experimento.

Durante o curso ocorreram desistências de vários estudantes, chegando ao final do curso com seis estudantes. Os dois primeiros encontros foram os dias com maior número de presença deles, após os encontros realizados no mês de junho a faculdade entrou em período de recesso estudantil, sendo o período em que passou a ocorrer aumento de ausência dos estudantes. Ao todo foram oito estudantes que entregaram a atividade complementar solicitada pelo docente, alguns entregaram por e-mail, pois não compareceram no último encontro,

porém seis destes estudantes que concluíram o curso entregaram presencialmente no último encontro.

Muitos estudantes trabalhavam aos sábados no comércio durante o período matutino e acreditamos que fazer a jornada de estudo no horário da tarde foi um fator que contribuiu para desistência de alguns dos estudantes. Uma estudante faltou a vários encontros por motivos de saúde e algumas estudantes faltaram aos encontros do mês de julho, pois o recesso acadêmico coincidiu com férias escolares dos filhos, sendo um fator que implicou na ausência aos encontros. Os estudantes que faltaram e perderam grande parte do conteúdo, não conseguindo acompanhar o andamento e as atividades deixaram de frequentar os encontros posteriores, acabando por desistirem de frequentar o curso.

Dentre os estudantes inscritos alguns (6º semestre) já haviam cursado a disciplina de fundamentos da psicanálise e outros (4º semestre) estavam com a disciplina em curso quando foi iniciado o experimento. O conteúdo proposto foi o sistema conceitual referente à 1ª tópica do aparelho psíquico elaborada por Freud. Esse conteúdo faz parte da matriz curricular da graduação em Psicologia na instituição em que foi realizado o experimento e é abordado na disciplina de “Fundamentos da Psicanálise I”.

A opção feita pelo componente curricular da teoria psicanalítica primeiramente esteve vinculada a escolha da obra literária. Dentre as obras que elencamos como opções para trabalhar consideramos que o componente curricular se coadunaria com os fenômenos psicológicos representados na obra literária. Haja vista que o texto literário desnuda a intimidade das relações humanas, expõe o íntimo dos pensamentos, sentimentos e emoções que movimentam os comportamentos, as escolhas e reações dos personagens.

Neste sentido, compreendemos também que a experiência dos personagens narrada pelo autor ao longo do texto literário contribuiria como situação problema para o ensino de conceitos que compõe a 1ª tópica do aparelho psíquico.

Um segundo aspecto que marcou a escolha do componente curricular, foi a possibilidade de lançar mão dos princípios da Teoria Histórico-Cultural para o processo de ensino e aprendizagem de conceitos de uma teoria diferente e sustentada por princípios opostos em relação a THC em relação ao

desenvolvimento e constituição psicológica do sujeito, caracterizando a opção feita pela Psicanálise.

A decisão pelo conteúdo a ser trabalhado implicou na escolha da docente do curso. Uma vez que buscamos uma psicóloga que já havia trabalhado como professora desta disciplina e tivesse sua atuação profissional orientada pela teoria psicanalítica. Destacamos que o pesquisador orientou a elaboração do planejamento em discussão com a docente e psicóloga que ministrou essa disciplina na instituição. Sendo ela, mestre em Psicologia, atuando clinicamente com ênfase na teoria psicanalítica desde 2006 e docente neste experimento.

No decorrer do experimento em dois encontros o pesquisador assumiu como docente do curso, pois houve conflito de agenda da psicóloga que precisou se ausentar em duas datas programadas para os encontros. Esta mudança reverberou na dinâmica dos encontros e na forma como o texto literário passou a ser trabalhado na organização dos encontros.

Visando expor a organização do experimento, apresentaremos, na sequência, o planejamento dos encontros e o sistema conceitual abordado no curso. Para, em seguida, analisarmos momentos ao longo do processo nos quais o trabalho com o texto literário em articulação com o conhecimento teórico favoreceu a aprendizagem dos estudantes.

Quadro 9: Planejamento do experimento didático: carga horária presencial

Planejamento da carga horária presencial do experimento
<p>Data: 04/06/2022</p> <p>Objetivo: Compreender elementos básicos que permitam o entendimento da constituição do aparelho psíquico na primeira tópica de Freud.</p> <p>Conteúdos Programáticos: Introdução a biografia de Freud; Introdução a história da Psicanálise; Introdução ao capítulo VII do texto “A interpretação dos sonhos”; Introdução ao conceito de recalque.</p> <p>Ações docentes: a) expor uma situação problema; b) apresentar perguntas-guia para provocar uma discussão sobre o fenômeno do sonho; c) Estimular que os estudantes conversem entre si em busca da síntese conceitual.</p>

Ações discentes: a) leitura do capítulo VII do texto “A interpretação dos sonhos; b) uso de trecho do texto literário; c) discutir em pequenos grupos sobre a relação do conteúdo estudado com o trecho do texto literário.

Data: 25/06/2022

Objetivo: compreender o conceito de recalque descrito por Freud no capítulo VII do texto “A interpretação dos sonhos”.

Conteúdos Programáticos: Conceito de interpretação; conceito de recalque.

Ações docentes: a) Apresentar uma situação problema; b) Estimular discussões sobre os conceitos entre os estudantes.

Ações discentes: a) leitura do capítulo VII do texto “A interpretação dos sonhos; b) leitura de trecho do texto literário; c) reflexão sobre uma situação problema a ser discutida em pequenos grupos e depois em grande grupo.

Data: 16/07/2022

Objetivo: Refletir sobre o conceito de recalque por meio de fenômenos psicológicos característicos da experiência humana.

Conteúdos Programáticos: Fenômenos psicológicos e experiência humana na Psicanálise; conceito de arco-reflexo e sua dinâmica na constituição do aparelho psíquico; cadeia associativa; regressão e progressão.

Ações docentes: a) Expor situações problema; b) apresentar perguntas guias; c) estimular a discussão entre os estudantes.

Ações discentes: a) leitura do capítulo VII do texto “A interpretação dos sonhos; b) leitura de trecho do texto literário; c) reflexão sobre uma situação problema a ser discutida em pequenos grupos e depois em grande grupo.

Data: 23/07/2022

Objetivo: Identificar o conceito de resistência na dinâmica de funcionamento do aparelho psíquico.

Conteúdos Programáticos: Conceito de resistência; Princípio do prazer e princípio de realidade; experiências de satisfação.

Ações docentes: a) Expor situações problema; b) apresentar perguntas guias; c) estimular a discussão entre os estudantes.

Ações discentes: a) leitura do capítulo VII do texto “A interpretação dos sonhos; b) leitura de trecho do texto literário; c) reflexão sobre uma situação problema a ser discutida em pequenos grupos e depois em grande grupo.

Data: 30/07/2022

Objetivo: estabelecer a relação entre os conceitos estudados e suas formas de manifestação nos fenômenos psicológicos.

Conteúdo Programático: dinâmica de funcionamento do sistema ICS/PCS/CS.

Ações docentes: a) estimular a discussão entre os estudantes por meio de perguntas guias; b) exposição de situação problema.

Ações discentes: a) leitura do capítulo VII do texto “A interpretação dos sonhos; b) leitura de trecho do texto literário

Data: 27/08/2022

Objetivo: Operar mentalmente com os conceitos estudados na análise de uma situação problema.

Conteúdos Programáticos: sistema ICS/PCS/CS; recalque; resistência; experiências de satisfação; princípio do prazer; princípio de realidade.

Ações docentes: a) estimular a reflexão e análise dos estudantes através de perguntas guia; b) mediar a discussão no grande grupo

Ações discentes: a) reflexão sobre uma situação problema; b) análise individual da situação problema; c) discussão no grande grupo.

Elaborado pelo autor

No quadro acima buscamos expor o planejamento dos encontros. Como já exposto, esta organização sofreu alterações diante de imprevistos e da necessidade de adequação ao calendário acadêmico da instituição onde ocorreu o experimento.

Outro fato que provocou alterações na execução deste planejamento foi em relação à docente do curso, pois decorrente de imprevistos pessoais não pode estar presente em dois encontros presenciais, ficando sob responsabilidade do pesquisador conduzir os encontros nos dias 16/07/2022 e 23/07/2022. Esta saída foi encontrada para não estender o cronograma do experimento e, conseqüentemente, da pesquisa em sua totalidade.

Diante de um cronograma estreito para realização e conclusão do curso, houve um planejamento para que parte da carga horária fosse cumprida em forma de atividades complementares. Os estudantes receberam orientações para realizar tais atividades no primeiro encontro do experimento. Esta dinâmica

foi pensada para que no caminhar desta etapa, ao longo de nossa pesquisa, a produção e estudo dos participantes fossem estimulados durante os encontros.

Quadro 10: Planejamento do experimento didático: atividades complementares

Planejamento da carga horária de atividades complementares
<p>Data: 04/06/2022 à 27/08/2022</p> <p>Atividades complementares: a) leitura e estudo dos textos indicados na bibliografia do curso; b) Elaboração de um texto reflexivo sobre a formação do sonho, tendo como situação problema um trecho do texto literário indicado pelo pesquisador.</p>

Elaborado pelo autor

Buscando expor aspectos relativos à organização do experimento, é importante destacar que na atividade complementar foram indicadas duas referências básicas⁵³, que deveriam ser lidas, estudadas e utilizadas para realizar a outra proposta de atividade complementar⁵⁴, a ser entregue no último encontro.

Considerando a complexidade do sistema teórico psicanalítico, elencamos conceitos que embasam a compreensão sobre a constituição do psiquismo pela Psicanálise no início de sua elaboração e constituição teórica.

A proposição de uma carga horária para leitura, estudo e produção de um texto além da carga horária presencial teve como base o cronograma apertado do calendário acadêmico dos estudantes, atrelada a possibilidade de que eles realizassem tais atividades, preparando-se para os encontros presenciais nos horários que lhes fosse mais conveniente.

Buscamos envolver os estudantes com atividades que os aproximassem do sistema conceitual proposto no curso. Fosse durante a carga horária presencial ou complementar tivemos por objetivo expor conceitos que

⁵³FREUD, S. (1900) **A interpretação dos sonhos (capítulo VII)**. Vol IV Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud edição standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

KUNDERA, Milan. **A insustentável leveza do ser**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

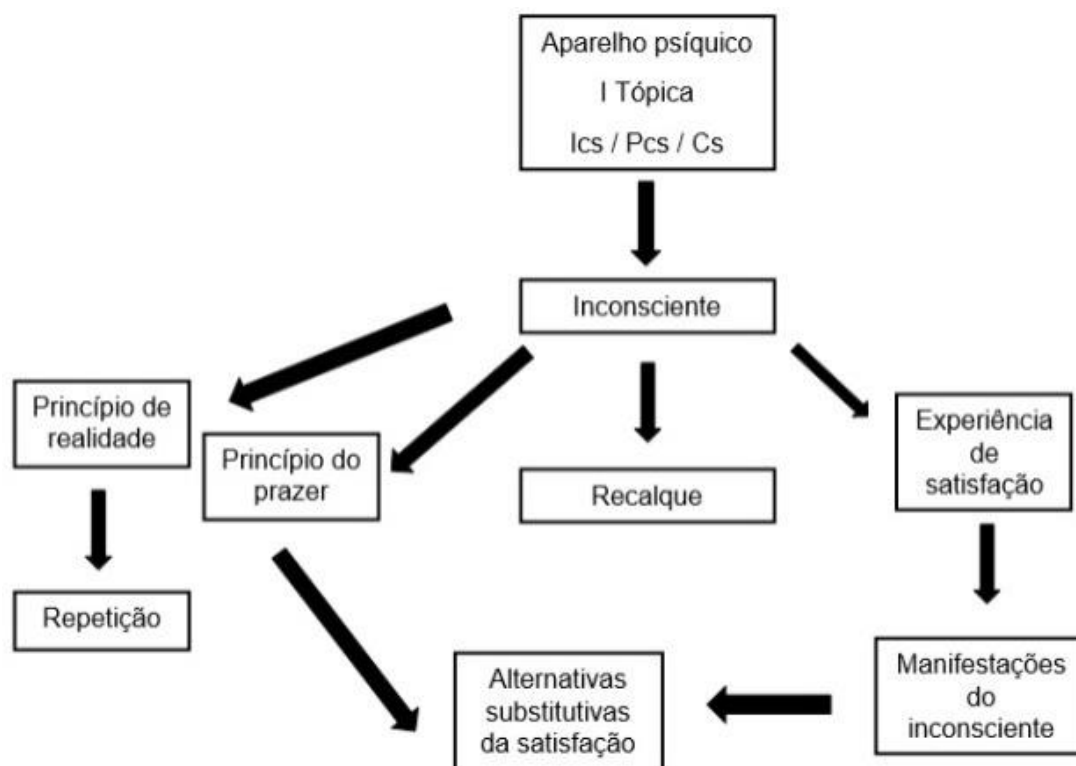
⁵⁴ Esta atividade complementar tinha por enunciado: "Elabore um texto explicativo sobre sua compreensão a respeito da formação do conteúdo do sonho. Para realizar tal construção tome como situação problema a narrativa dos personagens Tomas e Tereza lida nos capítulos de 1 a 7, na parte I do texto literário.

permitissem o entendimento da constituição do aparelho psíquico a partir da 1ª tópica da teoria psicanalítica elaborada por Freud.

Enfatizamos o conteúdo que tratava da constituição e funcionamento do Inconsciente (Ics), objetivando avançar no ensino de conceitos que revelassem a dinâmica desta instância psíquica em relação ao Pré consciente (Pcs) e Consciente (Cs).

Outro aspecto que mobilizou a elaboração deste sistema conceitual foi à articulação com o texto literário, uma vez que o conteúdo programático precisava encontrar na obra literária escolhida possibilidade de reproduzir fenômenos psicológicos típicos às relações humanas, servindo como ponto de partida para movimentar a ascensão do concreto sensível ao abstrato no pensamento dos estudantes. Definir os conceitos dentro de um sistema conceitual foi a primeira ação para poder elaborar o planejamento do curso.

Imagem 9: sistema conceitual ensinado no experimento



Fonte: elaborado pelo autor.

6.2 Exposição e análise do processo de ensino/aprendizagem

Com a intenção de dar forma aos dados coletados durante o experimento e analisados com base no objetivo da investigação, organizamos a exposição dos resultados da pesquisa em dois momentos: “estudante ativo e consciente”; e “estudante atuando mediado pelo conceito”. A presente organização se deu com base nos princípios descritos por Sforzi (2015). No contexto de nossa pesquisa procuramos sintetizar os princípios de forma que fosse possível tratá-los como momentos na caminhada formativa do estudante de Psicologia.

Considerando o grande volume de dados coletados mediante videogravação das interações ocorridas durante o experimento, optamos por expor na forma de “episódios” os momentos que são reveladores do movimento de formação analisado. Termo que é aqui compreendido segundo a concepção de Moura (2004, p. 276), ao descrevê-los como “frases escritas ou faladas, gestos e ações que constituem cenas que podem revelar interdependência entre os elementos de uma ação formadora”, contribuindo para a análise do processo formativo dos estudantes.

6.2.1 Necessidades e motivos: o estudante ativo e consciente

Aprender implica movimento e queremos destacar o caráter dialógico deste processo, uma vez que a experiência do sujeito que ensina entra em relação com a experiência do sujeito que aprende. Com objetivo de orientar este percurso de análise asseveramos alguns aspectos importantes sobre a necessária condição ativa e consciente do estudante no processo de aprendizagem conceitual, o reconhecimento de necessidade e motivos. Na análise do experimento, buscamos identificar se essa relação ativa do estudante com o conteúdo esteve presente e quais ações docentes oportunizaram essa atividade.

É importante salientar que ser “ativo” e “consciente” no processo de aprendizagem são processos diferentes, porém não excludentes, já que ocorrem concomitantemente durante o desenrolar das atividades organizadas para promover o ensino e aprendizagem. Segundo Sforzi (2015, p. 386) o caráter ativo “implica a participação efetiva do aluno na elaboração da síntese conceitual, na qual estão aliados pensamento e linguagem”. Situações problema elaboradas com a finalidade de movimentar o pensamento do estudante, são

meios para movimentar e desenvolver ações mentais de reflexão e análise (SFORNI, 2015) que caminham para a elaboração da síntese conceitual.

Estar em atividade mental, envolvendo pensamento e linguagem não significa uma reprodução de conteúdo e definições relacionadas aos conceitos trabalhados em sala de aula, mas a participação do estudante na elaboração dos significados que estão objetivados na linguagem científica. Sobre o caráter consciente é necessário que exista consciência por parte do estudante da relação entre suas ações e o conteúdo aprendido (SFORNI, 2015).

[...] é a consciência do conteúdo central da atividade e das razões de suas ações que leva o aluno a reconhecer nas ações realizadas um modo geral de ação e generalizar o conhecimento, não se restringindo ao modelo da atividade oferecida. Ou seja, não basta que o conteúdo esteja contido na atividade, tampouco basta a ação do aluno: é preciso que este tome consciência da relação da sua ação com o conteúdo da atividade (SFORNI, 2015, p. 389).

Podemos compreender que elaborar uma atividade e colocá-la em prática em sala de aula implica considerar a presença do caráter ativo e consciente do estudante ao movimentar seus processos psicológicos, estabelecendo relação entre o conteúdo da atividade e suas ações ao refletir e analisar uma situação problema. Tais processos demandam o reconhecimento de necessidades por parte do estudante que se relacionam aos motivos que contribuem para cumprir a proposta da atividade.

Com objetivo de refletir sobre os fenômenos psicológicos estudados pela Psicanálise, de expor a dimensão dos fenômenos psicológicos que podem ser estudados por ela, como as relações humanas, os sentimentos, os lugares e posições assumidos pela pessoa nas relações sociais, a reprodução de formas e padrões de relacionamentos, dentre outros. Buscamos evidenciar as necessidades de se aprender um sistema conceitual que oportunize uma análise teórica e técnica do psicólogo sobre o fenômeno psicológico. Objetivando contribuir para a movimentação de motivos no estudante de psicologia em apropriar-se dos conceitos necessários ao conhecimento teórico sobre os objetos de estudo.

O que se pretende esclarecer aos estudantes é que a Psicanálise não se ocupa apenas dos pensamentos, das ideias, representações mentais; mas da

experiência humana, das vivências, relações sociais, condições materiais que formam a atividade psíquica do indivíduo. Com tal finalidade uma situação problema como ponto de partida, foi apresentada aos estudantes pela professora. Essa situação foi retirada da obra “A insustentável leveza do ser”.

Na véspera ele temera que ela viesse oferecer-lhe toda a sua vida se a convidasse para vir para sua casa em Praga. Agora, ao ouvi-la dizer que sua mala estava no depósito da estação, pensou que ela havia depositado sua vida na estação antes de oferecê-la.

Entrou com ela no carro, estacionou diante do prédio, foi a estação, retirou a mala do depósito (era grande e infinitamente pesada) e levou-a junto com Tereza para sua casa.

Como é que ele tomara uma decisão tão súbita quando hesitara durante quase quinze dias, sem lhe dar o menor sinal de vida? (KUNDERA, 1978, p. 15).

Após a leitura do trecho em voz alta pela professora, ela faz uma exposição com a finalidade de contextualizar quem era Tomas e o que representava na trajetória do personagem o teor do trecho citado. Essa contextualização foi necessária em todos os momentos em que foram utilizados excertos da obra literária, pois, apesar de solicitado, os estudantes não realizaram a leitura da obra literária, bem como das referências teóricas apresentadas para estudo dos conceitos da teoria psicanalítica.

A professora passou a contar que o pequeno trecho faz referência aos sentimentos de Tomas por Tereza, recém chegada à cidade de Praga. O trecho citado reflete um momento que Tomas, semanas depois, após regressar da viagem na qual conheceu Tereza, esteve a pensar sobre os sentimentos que passou a nutrir por ela ao lembrar dos detalhes que marcaram o encontro e diálogo entre eles. Os sentimentos dele são atravessados pela dúvida a respeito de seus sentimentos, uma vez que conhecera Tereza há poucas semanas.

Os momentos que antecedem este pequeno parágrafo do texto literário contam sobre Tomas trabalhando no hospital e entre duas cirurgias é avisado sobre uma ligação telefônica que o aguarda. É Tereza, ligando da estação e avisando que estava em Praga. Devido a compromissos, ele a convida para encontrá-lo em sua casa na noite do dia seguinte.

Neste intervalo de tempo, Tomas fica a pensar sobre como ela passaria este tempo sozinha em Praga e sentiu vontade de entrar em seu carro e procurá-la pela cidade. Quando ela aparece em sua casa, demonstrava estar em Praga de passagem, por motivos profissionais, e pouco tempo depois ambos estavam deitados, nus, no divã da casa dele. Era noite e ele a oferece para levá-la embora de carro, porém Tereza responde que sua mala estava no depósito da estação e procuraria um hotel. É a partir deste ponto que surge o pensamento dele sobre ela entregando sua vida a ele, caso a convidasse para ficar em sua casa. Remetendo ao pensamento de que ela teria depositado sua vida na estação.

Seguida da fala de contextualização do trecho citado, a professora dirige-se aos alunos e diz: *“observem essa parte da obra e procurem identificar fenômenos dos quais a psicanálise pode se ocupar”*. Ao solicitar a eles que identifiquem situações da experiência humana relatada no trecho buscou-se evidenciar a necessidade de ensino e aprendizagem dos conceitos da psicanálise.

Com a exposição sobre o objeto de estudo da psicanálise (do que ela se ocupa) acompanhado da reflexão sobre o trecho da obra literária objetivamos refletir com os estudantes a respeito da forma assumida pelos fenômenos psicológicos que podem ser analisadas pela teoria.

A reflexão sobre a obra constituiu-se uma situação problema, na qual a experiência do personagem foi tratada como concreto sensível, pois aborda aspectos da vida material que, apesar de seu caráter ficcional, expressa situações vivenciadas na realidade objetiva por muitas pessoas. Esse concreto sensível foi o ponto de partida para movimentar o pensamento dos estudantes em direção ao abstrato, ou seja, os conceitos da perspectiva teórica em estudo.

No início de uma das aulas, enquanto os materiais para videogravação e para a execução da aula eram instalados os estudantes conversavam entre si e falavam a respeito da dificuldade de compreensão dos conceitos e textos da teoria psicanalítica. Eles comentavam sobre a dificuldade em compreender os conceitos da teoria por meio de textos clássicos. Neste dia, a conversa entre os estudantes foi tomada como ponto de partida pela professora para introduzir o conteúdo a ser trabalhado.

Tratava-se do terceiro encontro do curso e dentre todos aqueles estudantes que se inscreveram e estiveram presentes no primeiro encontro

alguns não compareceram nas aulas seguintes. Era também o primeiro dia em que tentávamos mudar a maneira de realizar a captação de vídeo e áudio das aulas. Era um cenário diferente dos últimos dois encontros, à medida que se buscava os melhores ângulos, locais para instalação do equipamento para gravação, o pesquisador organizava o projeto e slides para expor aos estudantes o percurso didático do conteúdo que seria feito naquela aula.

No momento em que ocorria toda a preparação para aquele encontro, os estudantes compartilhavam experiências dos semestres que estavam cursando e sobre as disciplinas, conteúdos estudados. Mesmo com atenção dirigida aos preparativos para iniciar o encontro daquele dia, pesquisador e professora mantiveram-se de ouvidos atentos ao diálogo dos estudantes.

A conversa sobre as dificuldades com a leitura e estudo de autores clássicos mencionada pelos estudantes acabou por movimentar o pensamento do pesquisador, que vislumbrou nesse momento uma possibilidade de introduzir e dar início à aula por meio do diálogo dos participantes. É esse momento que passamos a desenvolver e analisar no primeiro episódio deste estudo.

No **episódio 01** observamos a professora referir-se a uma fala de uma estudante do 4ª semestre de Psicologia, que em conversa inicial sobre o conteúdo do curso afirmou que é complicado entender a teoria, que há algo de complicado nisso mesmo, pois, *“estamos falando de funcionamento do aparelho psíquico; estamos falando de algo que não temos acesso direto”* (Professora).

Todavia, ela segue afirmando que apesar de existir a dificuldade de se conhecer cientificamente o funcionamento do psiquismo pelo fato de não se ter acesso direto a ele, é possível aproximar-se de sua compreensão com base em manifestações externas. A professora continua dizendo: *“ao mesmo tempo em que tem algo de complexo nisso tudo, elas (funções psicológicas) vão se manifestar em situações e aspectos bastante simples da vida cotidiana”*.

Dirigindo-se ao slide e fazendo menção aos processos psicológicos inerentes a constituição psíquica de cada ser humano de maneira geral, a Professora lê:

[...]. Ocupa-se de amor e ódio, do sofrimento e do prazer, dos atos, ações, dos sonhos, das fantasias; não apenas por pensamentos abstratos, mas também a partir da experiência

humana. E complementa: - O que isso quer dizer? [...]. O que tem de simples e complexo aí?

Estudante I.:

- Bom, acho que simples seria por que cada um deles (se referindo às pessoas de forma geral) sente amor, ódio; e ao mesmo tempo é complexo por que cada um vai ter um tipo de experiência com aquilo. Não vai ser a mesma coisa para todo mundo.

Professora:

- O que mais? Por que amor e ódio é uma coisa simples e complexa ao mesmo tempo? Vocês concordam com o que o estudante I colocou?

Estudante II: - Sim.

Professor: - Por que você concorda com ele?

Estudante II:- Por que eu também acho que tipo, ao mesmo tempo que é geral a intensidade é diferente, entendeu? É tipo isso que você quis dizer né? (fala direcionada ao estudante I).

Estudante I: É, é isso!

A Estudante II, provavelmente sentindo que sua explicação era muito vaga, procura complementar: Talvez ódio para você seja a mesma “quantidade” para mim. Certo, a gente sabe que é ódio. Mas, às vezes, tipo assim, na prática **o jeito que você expressa seu ódio não é o mesmo jeito que eu expresseo.**

Estudante III: Eu não sei se consigo explicar, mas assim, são dois extremos, o amor e o ódio. E talvez a representação dele no ser humano não se...não consigo verbalizar o que quero falar. Mas, são extremos e pode no ser humano ocupar o mesmo lugar, não sei.

Professora:

A Professora demonstra interesse nas falas dos estudantes e prossegue a discussão retornando ao slide fazendo a leitura da seguinte frase: “[...]. Não apenas por pensamentos abstratos, mas a partir da experiência humana” Ela reafirma que a Psicanálise ocupa-se e questiona:

“O que tem de experiência humana no amor, ódio, sofrimento, prazer, desprazer, sonhos, fantasias? Qual a relação deles com a experiência humana?”

Estudante II:- Que a partir disso aí (referência aos elementos citados), não sei. **Isso aí seria a experiência humana.** Não sei falar o que estou pensando.

O enunciado sobre a relação entre a experiência humana e as coisas das quais a teoria psicanalítica se ocupa teve como finalidade provocar o pensamento em direção a relação do que compõe a experiência com os fenômenos estudados pela psicanálise. Tenta expor as necessidades em reconhecer situações e fenômenos que são objeto de intervenção do psicólogo.

Procurou-se que essa articulação entre os fenômenos da vida humana e o objeto de estudo da psicanálise não fosse apenas mencionada pela professora, mas que os estudantes percebessem a necessidade de aprendizagem; estimular

a criação de motivos que os fizessem participar ativamente da discussão proposta pela professora (PANOSSIAN, MORETTI e SOUZA, 2017).

Ao buscar essa articulação e tentar colocá-lo em relação com o conhecimento, estimulando sua compreensão de que a teoria psicanalítica, assim como toda teoria, é elaborada “como resposta às necessidades humanas produzidas ao longo da história, não como verdade atemporal, absoluta e imutável” (SFORNI, 2015, p. 386).

Ao longo do diálogo buscou-se conduzir a reflexão no sentido de que os estudantes compreendessem que os elementos dos quais a psicanálise se ocupa estão atrelados a uma experiência humana que só se torna possível na relação com outros seres humanos. Sendo assim, no trecho utilizado do texto literário o personagem de Tomas sente, pensa, sofre e vivencia aquela situação por meio de sua interação com Tereza, que mobiliza nele diversas lembranças e afetos.

O diálogo conduzido pela professora buscou provocar os estudantes a compreensão sobre manifestações da experiência humana que são objetos de estudo. Esse entendimento vai evidenciando-se nas falas da estudante II, ao dizer que “[...], na prática o jeito que você expressa seu ódio não é o mesmo jeito que eu expresso”.

Observamos que a estudante II parece movimentar seu pensamento no sentido de relacionar aquilo que é denominado como “ódio” pode assumir formas concretas de manifestação pelas pessoas de maneiras distintas, porém ela verbaliza com tom de incerteza quanto ao que tenta comunicar. Ao tentar concluir sua linha de raciocínio, ela diz: “que a partir disso aí (fazendo referência aos elementos citados: amor, ódio, prazer, desprazer), não sei. Isso aí seria a experiência humana. Não sei falar o que estou pensando”.

Mesmo diante da fala da estudante II, que se aproxima da reflexão sobre a experiência humana proposta para ser realizada em sala, a professora ainda dirigindo a atenção ao conteúdo comunicado pelos estudantes observa a presença de um comportamento inseguro deles ao verbalizarem o que estão pensando. Nesse momento ela busca centralizar o questionamento sobre o conceito experiência humana.

A atenção da professora dirigida a compreensão das manifestações concretas da experiência humana, ainda no terceiro encontro, é analisada no

segundo episódio. Diante do reconhecimento da dificuldade demonstrada pelos estudantes em relacionar as manifestações concretas da experiência como objetos de estudo e teorização pela psicanálise, a professora procura retomar esse conteúdo em seguida.

A professora, no **episódio 02**, voltada a fala dos estudantes, observa que parece existir uma dificuldade dos estudantes em compreender que o sentimento de amor e ódio, por exemplo, são produtos de uma experiência vivenciada na realidade objetiva do homem. Observou-se que nenhum dos estudantes relacionou sentimentos com a situação lida no trecho da obra literária que foi tomada como situação problema, eles não voltaram a atenção a possibilidade de reconhecer sentimentos demasiadamente humanos narrados na experiência dos personagens. Então, a professora reelabora o questionamento buscando direcionar a atenção e o pensamento dos estudantes para o conceito de experiência humana e o trecho do texto literário.

- Não é apenas o pensamento abstrato do que é amor ou ódio, sofrimento ou não. Abstrair conceitualmente o que é uma fantasia. [...]. Onde podemos verificar concretamente esses fenômenos?

- Vocês conseguiriam definir a relação entre a experiência humana e os elementos dos quais a psicanálise se ocupa?

Estudante II:

- Como assim professor?

Diante da resposta da estudante II, a professora tenta reorganizar o questionamento de forma diferente, porém especificando a ação que espera que os estudantes realizem, ao solicitar que verbalize o conteúdo do pensamento sobre o assunto em questão.

Professora: Qual a relação entre experiência humana e todos estes elementos, amor, ódio, sofrimento, prazer? Você consegue verbalizar isso de alguma forma? Explicar esta relação?

Estudante IV: Eu penso que essas coisas são como se fossem o saldo de tudo o que já foi vivido e ao mesmo tempo é o que determina os próximos passos. Uma coisa meio que junto e misturado. Porque de tudo que a gente vai vivendo na vida, vai produzindo, se a gente tem ódio de alguma coisa. [...]. Por algum motivo, por experiências que você teve. Você passa a não gostar de alguma coisa, e isso determina o que você vai fazer daqui para frente.

Nesta fala podemos observar um movimento, em que a estudante parece tentar elaborar e verbalizar a relação entre fenômenos psicológicos e a experiência humana. Contudo, nota-se um pensamento sem clareza ao se deparar com termos como “essas coisas”; “saldo de tudo o que já foi vivido”; “tudo que a gente vai vivendo na vida”, uma vez que tais termos não especificam a experiência humana ou os fenômenos psicológicos que podem derivar dela.

Nesse sentido a professora retorna ao trecho do texto literário, tendo por finalidade expor novamente a situação narrada na obra, a fim de resgatá-la como ponto de partida para pensar características que marcam a experiência humana.

A retomada do trecho da obra literária como situação problema, onde Tomas recebe Tereza em sua residência na cidade de Praga, indo até a estação buscar a sua mala pesada, é lida novamente pela professora. Ao fazer essa leitura ela procura dirigir a atenção dos estudantes aos elementos cognitivos e afetivos expressos pelos personagens no trecho do texto literário. Acreditamos que essa necessidade de retomar o trecho já lido do texto literário se encontra alinhado com a ausência da leitura da obra literária pelos estudantes.

Esse direcionamento é analisado no terceiro episódio, entendendo que foi necessário retomar elementos empíricos para que os estudantes pudessem tomar algo como referência de uma experiência humana concreta. Para que, em seguida, a professora tentasse direcionar a reflexão aos pontos da experiência narrada no trecho do texto literário que pudessem ser abstraídos e compreendidos conceitualmente.

A obra literária é extensa e apresenta muitos detalhes ao descrever e narrar as relações entre os personagens. Assim, a falta de leitura da obra por parte dos estudantes, a ausência de iniciativas deles de explorar o texto literário, fez com que os estudantes não tivessem repertório para conversar sobre os excertos retirados dos primeiros capítulos da obra literária.

Com objetivo de aproximar a reflexão dos estudantes da situação exposta no texto literário, a professora, no **episódio 03**, volta-se ao slide e faz uma nova leitura do trecho citado, apresentando novos questionamentos aos estudantes:

Professora: *O que tem neste trecho de experiência humana? Tem neste trecho algo do qual a psicanálise como teoria pode se ocupar, que pode analisar? Vocês conseguem reconhecer experiência humana neste trecho?*

Os estudantes permanecem em silêncio até que dois deles verbalizam aspectos que compõem a experiência humana:

Estudante V:- *A bagagem, a mudança.*

Estudante IV:- *O medo dele.*

Ao mencionar bagagem e mudança a estudante V refere-se ao momento em que os personagens de Tomas e Tereza estavam na casa dele em Praga, quando ela lhe fala que sua mala estava guardada no depósito da estação e tomando uma decisão súbita vai até a estação com ela buscar a “bagagem”.

A mesma estudante verbaliza a “mudança”, fazendo referência ao mesmo trecho do texto literário, pois o personagem de Tomas estaria a quinze dias em dúvidas sobre a relação com Tereza. A dúvida que movimenta a fala sobre “mudança” é: “Como é que ele tomara uma decisão tão súbita quando hesitara durante quase quinze dias, sem lhe dar o menor sinal de vida?” (KUNDERA, 1978, p. 15). Observamos que este trecho do texto literário, momento em que os personagens se reencontram na cidade de Praga, Tomas, naquele momento, de forma súbita parece escolher e assumir seus sentimentos por Tereza. Experiência representada pela estudante V com a menção a “bagagem” e “mudança”.

Quando a estudante IV menciona “o medo dele” estaria levantando uma hipótese referente ao personagem Tomas, que nesse momento descrito na obra poderia estar sentindo medo ao escolher por uma mudança repentina e que hesitara por dias sobre sua relação com Tereza.

Em seguida a professora reforça que os fatos e sentimentos citados pelos estudantes são aspectos que marcam a experiência humana. Não a representam em sua totalidade, porém a compõem quando observamos a situação narrada sobre o personagem Tomas. A professora afirma: “*Vocês citaram coisas demasiadamente humanas: o medo, mudança. Tem mais alguma coisa?*”, sua fala é seguida por alguns momentos de silêncio, no qual os estudantes parecem refletir sobre a fala da professora, olhando novamente para o texto literário.

Podemos inferir a partir deste ponto, tendo a fala dos estudantes como referência, que o “motivo, por sua vez, relaciona-se com a necessidade que impulsiona a atividade e, a partir das condições objetivas de sua realização, define as ações e operações para atingir o objetivo” (PANOSSIAN, MORETTI, SOUZA, 2017, p. 127).

A professora, apontando o trecho da obra citado no slide, busca articular o que foi mencionado pelos alunos ao que está na citação: *“Aqui tem alguns pontos que valem a pena serem destacados”*. Com a finalidade de envolver os alunos na reflexão sobre o trecho citado, a professora propõe uma situação problema, por meio do qual os estudantes deveriam se colocar do lugar de psicólogo que ouve o relato do seu paciente. O relato sobre o personagem é tomado como conteúdo narrado pelo suposto paciente, exigindo reflexão dos estudantes sobre a suposta experiência de atendimento. *“Professora: Imaginem que vocês são psicólogos e o seu paciente traz este relato. Que pontos deste relato lhe chamam atenção e que você destacaria?”*

O relato mencionado pela professora diz respeito ao seguinte trecho da obra literária:

Mas um dia, numa pausa entre duas operações, uma enfermeira vem avisá-lo de que está sendo chamado ao telefone. Escutou a voz de Tereza no aparelho. Estava telefonando da estação. Ele se alegrou com isso. Infelizmente tinha um compromisso naquela noite e só a convidou para o dia seguinte. Depois de desligar, lamentou não ter pedido que ela viesse logo. Ainda havia tempo de desmarcar o compromisso. Ele tentava imaginar o que Tereza faria em Praga durante aquelas longas trinta e seis horas que faltavam para o encontro deles e teve vontade de tomar o carro e sair à sua procura pelas ruas da cidade.

Ela chegou na noite do dia seguinte. Usava uma bolsa a tiracolo com uma longa alça, ele achou-a mais elegante do que a última vez. Trazia na mão um livro: *Ana Karenina* de Tolstói. Tinha maneiras joviais, até mesmo um pouco ruidosas, e esforçava-se para demonstrar que estava passando inteiramente por acaso, graças a uma circunstância especial: estava em Praga por motivos profissionais, talvez (suas propostas eram muito vagas) à procura de um novo emprego.

Em seguida viram-se deitados nus e cansados no divã. Já era noite. Ele perguntou onde ela morava, ofereceu-se para levá-la de carro. Ela respondeu, embaraçada, que iria procurar um hotel e que tinha deixado a mala no depósito.

Na véspera ele temera que ela viesse oferecer-lhe toda sua vida se a convidasse para vir a sua casa em Praga. Agora, ao ouvi-la dizer que sua mala estava no depósito da estação, pensou

que ela havia depositado sua vida na estação antes de oferecê-la.

Entrou com ela no carro, estacionou diante do prédio, foi a estação, retirou a mala do depósito (era grande e infinitamente pesada) e levou-a junto com Tereza para sua casa.

Como é que ele tomara uma decisão tão súbita quando hesitara durante quinze dias, sem lhe dar o menor sinal de vida?

Ele mesmo estava surpreso. Agia contra seus princípios. Há dez anos, quando se divorciara da primeira mulher, viveu seu divórcio numa atmosfera de alegria, como outros comemoram um casamento. Compreendeu então que não nascera para viver ao lado de uma mulher, qualquer que fosse ela, e que só poderia ser um celibatário. Esforçava-se, portanto, cuidadosamente para organizar seu sistema de vida de maneira tal que nenhuma mulher jamais viesse se instalar com mala em sua casa. Por isso só tinha um divã. Se bem que fosse um divã largo, dizia às suas companheiras que era incapaz de adormecer na mesma cama com quem quer que fosse, e levava-as sempre de volta depois da meia-noite (KUNDERA, 1978, p. 14-15).

Uma das estudantes faz um apontamento que indica elementos importantes da experiência relatada pelo personagem Tomas, sugerindo um movimento de estimular o suposto 'paciente' a verbalizar representações que indicam uma cadeia associativa na construção da experiência humana.

Estudante V:

Eu acho que a primeira frase: "na véspera ele temera que ela viesse oferecer-lhe toda a sua vida".

Se uma pessoa chega com um discurso deste, na hora é por que, se ela só vem até você. Ele constrói isso; só da pessoa vir ao encontro dele ela estaria lhe oferecendo toda a vida dela?

A estudante V faz uma afirmação, mas conclui sua fala com tom de pergunta. Ela parece esperar que a professora confirme sua hipótese de que o fato de o personagem Tomas considerar que o encontro com uma mulher que tem interesse por ele já signifique que ela estaria lhe oferecendo toda a sua vida, seja algo a ser considerado pelo psicólogo.

A situação proposta pela professora sinaliza um espaço na narrativa da estudante V, onde podem surgir motivos que a aproximem do conhecimento produzido pela humanidade e representado nos conceitos psicanalíticos.

De fato, as narrativas dos pacientes tendem a ser sobre situações específicas, que vistas de modo isolado não ajudam muito no percurso de análise, mas com base nelas há a possibilidade do suposto paciente, no caso

Tomas, falar sobre outras situações, relações, sentimentos, pensamentos que constituíram sua experiência de vida a ponto de culminar nessa forma de sentir e pensar que é evidenciada na obra nos momentos que antecedem o seu encontro com Tereza. Ao buscar resposta para o problema exposto pela professora, a estudante V sinaliza um movimento ativo que vislumbra a tomada de consciência dela no lugar de profissional a respeito do fenômeno investigado, o comportamento e afetos do personagem.

Os trechos da obra literária, articulados a elaboração do problema exposto pela professora são tomados como modelos, como “forma peculiar de abstração, na qual as relações essenciais do objeto estão localizadas nos enlaces e relações visualmente perceptíveis e representadas” (DAVÍDOV, 1988, p. 134, tradução nossa⁵⁵).

6.2.1.1 Desbravando as particularidades da experiência humana.

Mergulhamos na diversidade da experiência humana, buscando explorar os diferentes elementos que a constituem, as particularidades produzidas por enlaces inusitados, uma vez que sua forma parece se fazer na síntese de elementos distintos e contraditórios. Cremos que a obra literária escolhida nos trouxe essa dimensão e riqueza elaborada pela mente do seu autor e produzida a partir de sua experiência.

O texto literário eleito para esse estudo é rico em detalhes e em narrar minúcias da experiência humana, como pensamentos, sentimentos, decisões e caminhos trilhados pelos personagens. Compreendemos também que esse é um aspecto que torna essa obra literária uma escolha adequada para tratar sobre a constituição psíquica do indivíduo.

Mas, cabe fazermos algumas ressalvas, haja vista que toda essa riqueza de detalhes não pode ser abordada, ou seja, não conseguimos trabalhar a trajetória de um ou mais personagens do início ao final do texto literário. Foi necessário a realização de recortes, apresentação e contextualização dos trechos do texto literário para relacionarmos aos conceitos teóricos tratados no curso.

⁵⁵ “[...] forma peculiar de abstracción, em la que las relaciones esenciales del objeto están fijadas em enlaces y relaciones visualmente perceptibles y representadas [...]”

Um exemplo é quando passamos a abordar conteúdo relacionado os sonhos. Foi fundamental retomar e contextualizar momentos da biografia de Freud ao longo da constituição da teoria psicanalítica. Ao longo de sua trajetória profissional e de pesquisa, Freud estudou os processos oníricos, e o conhecimento produzido mediante essas pesquisas foram demasiadamente necessários na construção teórica do conhecimento psicanalítico. A obra de Milan Kundera que marca presença no percurso experimental de nossa pesquisa narra diversos sonhos da personagem de Tereza. Esses trechos passam a compor os encontros seguintes do experimento, surgindo como situações problema que compõe o percurso de estudo da introdução ao pensamento psicanalítico.

Outra manifestação psíquica relevante para o percurso de análise do psicólogo são os sonhos. Ao longo da obra, alguns trechos nos quais os personagens narram seus sonhos, contribuíram e foram tomados como modelos para abordar este fenômeno sob a luz da teoria psicanalítica.

Os sonhos da personagem Tereza, que são narrados na primeira parte do texto literário, contribuíram para construir a discussão acerca da formação do sonho e sua compreensão como manifestação de conteúdos inconscientes. No trecho citado a seguir, ela relata a Tomas diversos sonhos que a atormentam e parecem manter relações estreitas com a situação afetiva que vivia com ele. Porém, existem elementos de seus sonhos que se ligam a representações da figura materna, mencionada em outro momento do texto literário.

Morando com Tomas, Tereza vivencia um ciclo de sonhos que relata a ele. A experiência relatada impacta os sentimentos e afetos dele em relação a Tereza, contribuindo para os desdobramentos seguintes, quando nos referimos às escolhas e decisões do personagem.

Durante o dia se esforçava (mas sem realmente conseguir) por acreditar no que dizia Tomas e ficar alegre como sempre estivera até então. Mas o ciúme, domado durante o dia, se manifestava ainda mais violentamente em seus sonhos, que terminavam sempre por um gemido que ele não podia interromper sem acordá-la.

Seus sonhos se repetiam como temas com variações ou como episódios de uma novela de televisão. Um sonho que voltava sempre, por exemplo, era o sonho de gatos que lhe saltavam no rosto, enfiando as garras em sua pele. Na verdade, esse sonho se explica facilmente: em tcheco, gato é uma expressão de gíria

que significa “mulher bonita”. Tereza sentia-se ameaçada pelas mulheres, por todas as mulheres. Todas as mulheres eram, em potencial, amantes de Tomas, e ela tinha medo.

Num outro ciclo de sonhos, ela era conduzida à morte. Uma noite em que ele a acordou quando urrava de terror, ela contou-lhe este sonho: - Era uma grande piscina coberta. Éramos umas vinte. Somente mulheres. Estávamos todas completamente nuas e tínhamos de andar em torno de um tanque. Havia uma cesta suspensa do teto, com um homem dentro. Ele usava um chapéu de abas largas que lhe escondiam o rosto, mas eu sabia que era você. Você nos dava ordens. Você gritava. Tínhamos de cantar e flexionar os joelhos enquanto desfilávamos. Quando uma mulher não conseguia dobrar os joelhos, você dava-lhe um tiro de revólver e ela caía morta dentro do tanque. Nesse momento, todas as outras se punham a rir e cantavam com mais força. E você não tirava os olhos de nós: se alguém fazia um movimento para o lado, você atirava. O tanque estava cheio de cadáveres que boiavam na água. E eu sabia que não teria mais forças para a minha próxima flexão e que você iria me matar!

O terceiro ciclo de sonhos contava o que lhe aconteceria depois de morta.

Ela estava deitada num carro fúnebre do tamanho de um caminhão de mudanças. À volta dela só havia cadáveres de mulheres. Havia tantos que era necessário deixar a porta de trás aberta, por onde saíam as pernas.

Tereza gritava: - Ora! não estou morta! Estou com todos os meus sentidos!

- Nós também estamos com todos os nossos sentidos – zombavam os cadáveres.

Os cadáveres tinham exatamente o mesmo riso que os seres vivos que, em outros tempos, se divertiam em lhe dizer que tudo isso era normal, que ela também ficaria com os dentes estragados, os ovários doentes e que teria rugas. E agora, com o mesmo riso, eles explicavam que ela estava morta e que essa era a ordem natural das coisas!

De repente teve vontade de urinar. Gritou: - Mas estou com vontade de fazer xixi! É a prova de que não estou morta!

Novamente riram às gargalhadas: - É normal que você tenha vontade de fazer xixi! Você ficará ainda muito tempo com essas sensações. É como as pessoas que tiveram a mão amputada – continuam a senti-la por muito tempo. Nós não temos mais urina, mas mesmo assim continuamos a sentir vontade de mijar.

Tereza se agarrou a Tomas na cama: - E elas todas me chamavam de “você”, como se me conhecessem há muito tempo, como se fossem minhas amigas; e eu tinha medo de ser obrigada a ficar com elas para sempre! (KUNDERA, 1978, pp. 23-25).

Sobre o sonho e suas características, foi trabalhado o trecho do texto literário citado acima no contexto das aulas videogravadas e da atividade complementar. A questão solicitada nesta atividade era de que os estudantes

elaborassem um texto explicativo sobre sua compreensão a respeito da formação do conteúdo do sonho.

A escolha por analisar nos episódios 04 e 05, trechos elaborados pelos estudantes em suas atividades complementares surge da possibilidade de avaliar a organização de pensamentos manifestados pela palavra escrita. Tendo os estudantes mais tempo para construção de suas respostas, assistido e participado de vários encontros poderiam sinalizar mais instrumentos teóricos na produção de seus textos.

Não foram todos os estudantes que entregaram as atividades complementares. Elaboraram o texto aqueles que estiveram presentes em todos os encontros ou na maior parte deles. Sendo esses, elementarmente, que estiveram mais envolvidos com o experimento.

Separamos um trecho da resposta elaborada na atividade complementar pela estudante VI. No **episódio 04** observamos a tentativa de organização geral da ideia desenvolvida por ela, sugerindo um movimento de pensamento em busca de elaborar conceitualmente a dinâmica e os elementos que constituem a formação do sonho.

A formação do conteúdo dos sonhos surge de vivências que temos durante nosso dia a dia e vida, tais acontecimentos podem ocorrer sem que percebamos, ou seja, de forma inconsciente algo pode ficar marcado em nossa mente.

Esse conteúdo irá aparecer em nossos sonhos de forma mascarada e distorcida, produção que ocorre de forma lacunar em nossa mente, em uma tentativa de evocar determinado conteúdo (Estudante VI).

No trecho elaborado pela estudante VI observamos uma sinalização do pensamento voltada a constituição da manifestação onírica relacionada a experiência humana quando ela escreve que a “formação do conteúdo dos sonhos surge de vivências que temos durante nosso dia a dia e vida”. Não fica claro o que está representada na palavra “vida”, bem como a estudante não aprofunda a afirmação feita no início do trecho citado.

O que evidenciamos e denominamos como “sinalização” do pensamento sobre a formação do sonho é a referência de que o homem registra de suas experiências no seu cotidiano e ao longo de seu desenvolvimento. Porém não consta na resposta elaborada pela estudante VI, por exemplo, referência a

associação de trações mnêmicos, à mecanismos de defesa que agem diretamente na formação do conteúdo dos sonhos. Aspecto que nos remete a falta de leitura dos textos indicados nas referências do curso para estudo da teoria psicanalítica.

No caminho para sintetizar o conteúdo estudado e sua relação com a situação problema tomada no texto literário, o texto escrito pela estudante VII e exposto no episódio 05 parece mais próximo de uma articulação com o capítulo da obra de Freud abordado no curso, bem como manteve relação com o conteúdo presente no planejamento do curso.

Diferente do que foi observado no episódio 04, a resposta construída pela estudante VII no **episódio 05** evidencia mediante a escolha das palavras e a construção de significados, uma organização mais próxima do que foi abordado nas aulas e na leitura das bibliografias trabalhadas.

Para Freud nossos sonhos podem ser originados a partir dos restos diurnos e também desejos reprimidos, realizações disfarçadas, que possui um conteúdo manifesto que é o que a pessoa sonha e pode relatar verbalmente para o analista ou alguém.

E o conteúdo latente que são os pensamentos dos sonhos, um conjunto de significados que envolvem vários fatores, não somente o sonho a ser analisado, mas também recordações da infância e impressões corporais.

Sonhos são a base da psicanálise, pois é a interpretação dos pensamentos, acontecimentos, traumas, angústias e desejos normalmente reprimidos e primitivos que surgem a partir de uma repressão que são desejos guardados, vetados de alguma maneira pelo nosso consciente (ESTUDANTE VII).

Até aqui a professora objetivou provocar os estudantes para que partindo dos trechos do texto literário como situações problema, o pensamento reproduzisse “o fenômeno como unidade concreta formada por todos os seus aspectos e propriedades, como uma diversidade na unidade” (ILIENKOV, 2006, p.169).

[...], através da ação prática, em que se confronta convenientemente as coisas (o objeto e o meio de trabalho), a sensibilidade “penetra” outro conteúdo: a mediação e a continuidade da existência, seu conteúdo interno. A ação prática, sendo sensorial e objetual, reúne em si os elementos de conteúdo oposto por suas particularidades: o externo e o interno,

o existente e o mediatizado, o singular e o universal. Aqui estes momentos se encontram em uma unidade imediata (DAVIDOV, 1988, p. 135, tradução nossa⁵⁶).

Porém, não basta que esse movimento seja feito verbalmente pela professora, ele deve ser realizado ativamente pelo próprio estudante. Nesse sentido, a proposição de problemas que exigiram dos estudantes a relação entre a obra literária e a teoria psicanalítica mostrou-se favorável para provocar esse processo ativo por parte dos estudantes.

Destaca-se que essa proposição de situações problema apresentou elementos favoráveis diante de um cenário em que os estudantes acabaram, em geral, lendo e estudando a obra literária e os textos psicanalíticos nos momentos dos encontros. Portanto, consideramos que o comportamento de leitura dos estudantes impactou diretamente na forma como se manifestaram os processos ativos deles em relação ao próprio aprendizado, uma vez que, em grande medida, os estudantes mantiveram contato com os textos na maior parte do tempo dentro dos encontros ao longo do experimento.

6.2.2 Significado e sentido: o estudante atuando mediado pelo conceito

Ao utilizar a palavra “atuando” no subtítulo, buscamos fazer referência a vivência do estudante em formação, envolvendo o funcionamento das funções psicológicas superiores, mobilização dos afetos, sua cognição ao identificar, analisar e agir sobre um fenômeno psicológico ao longo de seu processo formativo.

Nesta perspectiva atuar mediado pelo conceito implica ter o conceito como instrumento simbólico para conhecer e agir sobre o mundo (SFORNI, 2015). Para compreender a função instrumental do conceito, o seu conteúdo nuclear na interação dos seres humanos com os fenômenos e objetos da realidade material, é importante conhecer movimento lógico e histórico de sua

⁵⁶ “[...], a través de la acción práctica, que enfrenta convenientemente entre si a las cosas (El objeto y el medio de trabajo), em la sensibilidad “penetra” contenido: la mediatización y la continuidad de la existencia, su contenido interno. La acción práctica, siendo sensorio-objetal, reúne em si elementos de un contenido contrapuesto por SUS particularidades: lo externo y lo interno, lo existente y lo mediatizado, lo singular y lo universal. Aquí estos momentos se encuentran en unidad inmediata”.

constituição (SFORNI, 2015). Esse conhecimento permite compreender que os conceitos das diferentes ciências, dentre elas, da ciência psicológica são produtos históricos na busca humana por compreender e agir sobre o mundo.

Os conceitos da teoria psicanalítica, assim como de outras teorias do campo psicológico, foram produzidos em busca da compreensão do psiquismo humano e nos meios de agir sobre ele. Problemas reais da vida humana provocaram reflexões e análises que culminaram na elaboração de determinados conceitos teóricos.

No contexto do experimento, buscamos partir também de problemas da vida humana nos quais estão presentes fenômenos psicológicos. As situações problema foram retiradas da obra literária, sendo a maneira com que os estudantes mantiveram contato com os fenômenos psíquicos a serem estudados. Ao longo do experimento buscamos “prever o movimento necessário ao pensamento do estudante para a apreensão do objeto” (SFORNI, 2015, p. 391), pois “a razão apreende o mundo não de maneira contemplativa, mas criadora, ativa” (KOPNIN, 1978, p. 143).

Na produção escrita foi solicitado que os estudantes discorressem sobre seu entendimento a respeito da formação dos sonhos, e para tal elaboração eles deveriam se voltar aos conceitos da teoria psicanalítica estudados no decorrer do curso. Outro aspecto importante para realização desta atividade complementar foi que eles deveriam tomar como fenômeno concreto o ciclo de sonhos de Tereza narradas por Kundera (1978, pp. 23-25) na obra literária.

Esta ação objetivou conduzir os estudantes para a compreensão do sonho pela perspectiva freudiana. Mezan (2011) afirma que Freud em suas pesquisas e como terapeuta trata o sonho como um sintoma e interpretá-los seria importante ao processo psicoterapêutico.

Ao solicitar a atividade complementar escrita esperava-se que os estudantes elaborassem sua explicação generalizando a teoria para além da percepção e sensação do concreto sensível observado no trecho da obra literária. Outra expectativa com este formato de atividade era de que os estudantes fossem, ao longo do experimento, realizando a leitura dos textos psicanalíticos e do texto literário.

Neste caminho Smirnov (1978, p. 234⁵⁷ tradução nossa) assevera que “é de conhecimento que o sujeito utiliza com frequência a percepção direta dos objetos ou sua representação objetiva para resolver tarefas de caráter abstrato”, assim, o texto literário assume uma função de colocar o estudante em relação com os fenômenos da realidade material e objetos de intervenção do psicólogo. Smirnov (1978, p. 234⁵⁸ tradução nossa) prossegue afirmando o papel da percepção e sensação na elaboração do concreto quando diz que “é muito conhecido que as tarefas racionais se facilitam quando se apoiam em modelos objetivos”.

Aqui a palavra escrita é tomada como materialização do pensamento e manifestação de sua realidade. Compreender um conceito implica estabelecer conexões entre a palavra e as representações elaboradas com base nas percepções e sensações, permitindo que a exposição verbal se ligue às imagens (SMIRNOV, 1978).

Ao continuar explorando a produção escrita dos estudantes nas atividades complementares, no **episódio 06**, observamos uma síntese explicativa sobre a formação do sonho, que a nosso ver, mais se aproxima do pensamento conceitual até aqui. O estudante I escreve que

A formação dos sonhos é uma *construção dentro do inconsciente de tudo que passamos em nossas vidas, desde o momento em que nascemos, somos expostos a uma sensação em específico que é o desconforto, o desejo, a pulsão, que quando satisfeita nos gera um alívio, uma sensação boa, mas que posteriormente torna a voltar necessitando que ocorra novamente uma descarga desse desconforto.*

Neste trecho da resposta podemos ver alguns elementos que indicam um aprofundamento do conhecimento deste estudante a respeito da formação do sonho, dos estímulos sensoriais advindos da experiência humana, incluindo a relação com a obra literária e os textos psicanalíticos, deixando registros no aparelho psíquico. Portanto, entendemos que o conteúdo da elaboração escrita produzida pelo estudante não emerge da sua experiência, mas do contato dele

⁵⁷ “Es bien conocido que el sujeto utiliza con frecuencia la percepción directa de los objetos o su representación objetiva para resolver tareas de carácter abstracto”.

⁵⁸ “[...] es muy conocido que las tareas racionales se facilitan cuando se apoyan em modelos objetivos”.

com outros elementos, objetos da realidade material, indicando que o “sentido não se constitui de forma individualizada, pelo contrário, ele se constitui em uma relação dialética, social e histórica” (PIOTTO, ASBAHR, FURLANETTO, 2017, p. 107).

O conteúdo escrito pelo estudante, possibilita afirmar a presença de relações entre conceitos que compõe o sistema teórico psicanalítico ensinado no experimento. Observamos, que a compreensão do estudante sobre o sonho exercer uma função na dinâmica do aparelho psíquico, ao afirmar esse fenômeno psicológico como responsável por exercer uma função de descarga, de alívio de tensões ligadas a conteúdos latentes no inconsciente, corroborando com a explicação de Garcia-Roza (1985) sobre conceitos referentes a primeira tópica do aparelho psíquico elaborada por Freud.

O episódio 06, nos oportuniza o entendimento de que a obra literária contribui para um estreitamento entre a experiência sensorial do estudante e o pensamento teórico desenvolvido a partir dos textos psicanalíticos.

Compreendemos que a obra literária pode impactar assertivamente sobre o desenvolvimento do pensamento teórico ao refletir no que Davidov (1988) assevera como esclarecimento das relações internas que movimentam e dão origem ao objeto. Significa dizer que, observar e representar elementos sensoriais do objeto ou de um fenômeno movimenta e sustenta o pensamento, possibilitando ações mentais que revelam relações internas essenciais a manifestação do fenômeno estudado (DAVIDOV, 1988).

O mesmo estudante (I) continua discorrendo a respeito das estruturas e dinâmica dos traços mnêmicos ao se manifestarem na forma de sonhos. A resposta elaborada pelo estudante I passa a compor outro momento dessa análise, exposta no episódio 07.

Podemos evidenciar no **episódio 07** como esta elaboração reflete o pensamento e a explicação dos ciclos oníricos da personagem Tereza entendidos por meio da teoria psicanalítica.

Cada uma dessas coisas são gravadas no nosso inconsciente, e por mais que não lembremos de memórias da infância com nitidez ou em vezes nem lembramos, elas estão gravadas lá, criando então os traços mnêmicos. São esses traços que irão fazer com que de certa forma, saibamos como vamos agir caso

aconteça alguma situação semelhante ao qual já tenhamos vivido (Estudante I).

A obra literária parece ter colocado o estudante em relação com o fenômeno psíquico por meio das percepções e reações que o texto produz no indivíduo. Ao considerarmos que a obra literária intermediou a relação do estudante com um fenômeno psicológico, estamos diante da possibilidade de apropriação conceitual, tendo em vista que

o sentido, que tem predomínio sobre o significado no caso da linguagem interior, é mais amplo que o significado, é a soma de todos os fatos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência (PIOTTO, ASBAHR, FURLANETTO, 2017, 106).

Na resposta do Estudante I, citada anteriormente, podemos observar a ação para articular as representações provenientes da experiência sensorial direta com a obra literária e o conhecimento abstrato estudado acerca da constituição e funcionamento do aparelho psíquico.

Podemos descrever este momento com as palavras de Kopnin (1978, p. 151) quando este discorre sobre as relações entre sensorial e racional no processo de conhecer, asseverando que as “sensações e percepções do homem constituem o fundamento de todos os nossos conhecimentos do mundo exterior”.

Analisando as respostas elaboradas pelo estudante I encontramos elementos que sinalizam movimento de redução do abstrato ao concreto, ao identificar a relação com o conceito de cadeia associativa e dos traços mnemônicos que registram as vivências de uma pessoa ao longo de seu desenvolvimento. Neste sentido, observamos na compreensão do estudante I sobre a teoria psicanalítica, a aproximação com a exposição de Garcia-Roza (1985) ao abordar sobre aspectos introdutórios da constituição do aparelho psíquico para Psicanálise, sinalizando a compreensão do estudante sobre funções psicológicas como percepção e memória serem responsáveis pela atividade psíquica.

Considerando que a abstração, separa, mediante análise, o aspecto essencial que pode desempenhar o papel de abstração inicial, entendemos que as discussões em sala de aula que partiram do texto literário visando abordar sobre o conceito de experiência humana e sobre os sonhos exerceram papel

essencial para que o estudante I passasse a abstrair manifestações psíquicas das quais a teoria psicanalítica se propõe a estudar.

Ele elabora o texto de sua atividade complementar apresentando conceitos como o de traços mnemônicos e sua presença na constituição do aparelho psíquico. O estudante I parece demonstrar o movimento de cadeia associativa ao discorrer que o registro dos traços mnemônicos pelo aparelho psíquico ao longo do desenvolvimento do indivíduo passa a ser via de manifestação e representação de conteúdos psicológicos.

Podemos observar essas relações ao ler trechos da resposta do estudante I analisadas nos episódios 06 e 07, conforme segue:

A formação dos sonhos é uma construção dentro do inconsciente de tudo que passamos em nossas vidas, desde o momento em que nascemos, somos expostos a uma sensação em específico que é o desconforto, o desejo, a pulsão, que quando satisfeita nos gera um alívio, uma sensação boa, mas que posteriormente torna a voltar necessitando que ocorra novamente uma descarga desse desconforto. [...] São esses traços que irão fazer com que de certa forma, saibamos como vamos agir caso aconteça alguma situação semelhante ao qual já tenhamos vivido (Estudante I, grifo nosso).

A compreensão do estudante I, de que fenômenos psicológicos se manifestam com base em conteúdos adquiridos na relação do indivíduo com a realidade objetiva ao perceber, sentir e receber estímulos que passam ser registros de memória, sintetiza conceitos estudados em sala de aula. As ações mentais do estudante I para elaboração do texto proposto pela atividade complementar foram mediadas por esses conceitos.

A elaboração feita por esse estudante nos permite inferir sobre a apropriação dos significados de conceitos como cadeia associativa, projeção, resistência, observados no trecho do texto literário, caracterizando “ações que estabelecem as conexões entre o externo e o interno (singular e universal) constituem a base para compreensão do objeto” (DAVIDOV, 1988, p. 138⁵⁹ tradução nossa). Nesse sentido, observamos que o estudante I sinalizou a construção de sentidos, relacionando o conteúdo teórico da psicanálise com a

⁵⁹ “[...] acciones que establecen las conexiones entre lo externo e lo interno (singular y universal) constituyen la base de la comprensión del objeto”.

experiência da leitura e discussão da situação narrada pelo trecho do texto literário que descrevia os sonhos de Tereza. Verificamos que a presença de ações que caracterizam a experiência sensorial para constituição do concreto é essencial na formação de conceitos, colaborando para o desenvolvimento do pensamento teórico do estudante (DAVIDOV, 1988).

Seguindo com a análise do texto elaborado pelo estudante I em sua atividade complementar, passamos a expor no **episódio 08** um complemento da resposta que articula a síntese escrita apresentada por ele. Nessa síntese é exposta a compreensão sobre o estado de sono e seus reflexos na dinâmica do aparelho psíquico e sobre suas formas de manifestar os conteúdos inconscientes, outrora barrados. O estudante I discorre:

Quando dormimos nosso corpo baixa as defesas da nossa psique, e é onde aqueles impulsos que foram barrados no recalçamento conseguem 'escapar', misturado com os traços mnêmicos e com um pouco da memória de curto prazo do dia do indivíduo, isso gera o tal do sonho, uma forma de ocorrer a descarga do desconforto, sendo na maioria das vezes algo sem sentido algum e desconexo de qualquer apego com a realidade, mas que reflete os desejos do indivíduo.

Os significados encontrados na produção escrita do estudante I possibilitam-nos fazer uma inferência sobre os elementos que estão permeando a organização e construção do seu pensamento a respeito do sonho, como as instâncias do aparelho psíquico presente na primeira tópica, os mecanismos de defesa, princípio do prazer e princípio de realidade, por exemplo. Ao fazer tais inferências com base no texto elaborado por ele, tomamos o significado da palavra aqui como unidade que contempla fenômenos da linguagem e fenômenos do pensamento (VIGOTSKI, 2000).

Consideramos a síntese construída pelo estudante como uma expressão do desenvolvimento da sua consciência, pois ao elegermos a produção escrita dele, entendemos que pensamento e palavras mantêm uma relação caracterizada pelo movimento, assim como linguagem e ação são inseparáveis no processo de desenvolvimento do indivíduo (PIOTTO, ASBAHR, FURLANETTO, 2017).

Seja por meio da palavra escrita ou falada, em diálogo consigo ou expressando seu pensamento, Smirnov (1978) afirma que essas situações

manifestam as ligações entre pensamento e linguagem. O estudante I, mediante a fala e a escrita mostrou alterações em sua forma de expressão verbal incorporando conceitos estudados, não os repetindo tal como aparecem no texto teórico, mas de modo explicativo, aproximando-se da generalização esperada. Se a palavra contém características essenciais sobre objetos e fenômenos da realidade, “ao generalizá-los através da palavra, “o sujeito vai mais além das percepções e sensações” (SMIRNOV, 1978, p. 233⁶⁰ tradução nossa), e consideramos que o estudante I foi aquele que mais se aproximou da apropriação e generalização do conhecimento abordado no experimento.

6.2.2.1 Uma proposta para além do texto literário: o relato de caso.

Os episódios 09 e 10 ilustram momentos do experimento em que se evidencia na exposição dos estudantes o movimento de ascensão do abstrato ao concreto. Para expor esse movimento lançamos mão de um relato de caso como situação problema. Experiência que permitiu aos estudantes operar mentalmente com os conceitos trabalhados durante o curso na reflexão e análise da situação relatada (anexo 1). Em seguida apresentamos um resumo do caso trabalhado.

Mulher de 43 anos, casada, cursou até a 2ª série do ensino fundamental. Vamos chamá-la aqui de M..Com diagnóstico de fibromialgia, foi encaminhada por um médico, o qual solicitou acompanhamento psicológico para ela. A paciente trouxe como queixas: ter esquecimentos – como esquecer a comida no fogo; quase ter convulsões, que só não tinha por causa dos remédios que tomava, por isso não podia parar de tomá-los; ‘dor de intestino’, dor de estômago, dor no corpo todo, nos ombros e juntas dos dedos.

A paciente começou a apresentar os sintomas de fibromialgia com trinta e dois anos. Afirmou que no período menstrual o mal-estar se agravava: sentia tontura forte e às vezes ânsia de vômito. Passava mal com a menstruação desde quando sua mãe morreu, há três anos. Contou que teve um ‘choque’ no velório, a menstruação desceu e ela sentiu-se mal, com tontura.

⁶⁰ “[...], el sujeto va más allá de las percepciones y de las sensaciones”.

Sobre sua infância, a paciente relatou que tinha catorze irmãos, quatro dos quais morreram. Contou que começou a andar com três anos e a falar melhor com quinze para dezesseis anos. Disse que até hoje tem dificuldade para falar e não fez nenhum tratamento, porque moravam no sítio e seus pais não a levaram ao médico.

Estudou só até a segunda série, pois não conseguia aprender. Em relação ao pai, M. contou que ele não a chamava pelo nome e a 'xingava'. Quanto ao relacionamento com a mãe, M. relatou que ela e a mãe não tinham nada uma contra a outra. 'Ela não tinha contra mim e eu não tinha contra ela'.

M. referiu que depois de ter-se casado novamente parou de trabalhar fora e houve uma época em que só queria 'andar, andar, andar pelas ruas'. Tinha vontade de jogar-se na frente dos carros, só pensava nisso. Queria jogar-se na frente dos carros porque gastava muito com medicamentos e tratamentos. Disse que o marido reclamava dos gastos com remédios.

Atualmente trabalha como babá de uma sobrinha, filha de sua irmã. Outras pessoas lhe pedem que cuide de mais crianças, mas devido à sua enfermidade só consegue cuidar de uma. Como seu salário é baixo e ele gasta muito em farmácia com os remédios da esposa, a família necessita da ajuda da igreja com cesta básica.

A proposta de apresentar um relato de caso altera a natureza das situações problema apresentadas até aqui. Deixamos o texto literário para "incluir outras atividades e novos problemas, de forma a levar o aluno a usar o conceito de forma mais autônoma" (SFORNI, 2015, p. 391).

Ao propor uma mudança no tipo de problema apresentado objetivamos alterar a experiência sensorial com a finalidade de movimentar o pensamento do estudante para reconhecer fenômenos que assumem formas diferentes, porém possuem as mesmas conexões internas que o constituem.

Fiel a esta proposta, nos dois últimos encontros do experimento o relato de caso foi lido e discutido a luz do referencial teórico psicanalítico que aborda a primeira tópica sobre a constituição do aparelho psíquico e objetivando refletir a situação problema. No momento em que o relato de caso é inserido na aula a professora faz a leitura com os estudantes e solicita aos estudantes que voltem sua atenção a fenômenos e elementos do caso onde eles reconheceriam manifestações psíquicas estudadas.

No **episódio 09** podemos observar uma fala do estudante I no qual ele expõe elementos do relato de caso e procura compreendê-los a luz dos conceitos estudados durante o curso. Os trechos citados na sequência foram selecionados pelo estudante I, por meio dos quais ele buscou generalizar os fenômenos psicológicos.

A paciente começou a apresentar os sintomas de fibromialgia com trinta e dois anos. Afirmou que no período menstrual o mal-estar se agravava: sentia tontura forte e às vezes ânsia de vômito. Passava mal com a menstruação desde quando sua mãe morreu, há três anos. Contou que teve um 'choque' no velório, a menstruação desceu e ela sentiu-se mal, com tontura. [...].

Em relação ao pai, M. contou que ele não a chamava pelo nome e a 'xingava' de 'cara de égua'. Disse que o pai a queria como esposa dele quando sua mãe morresse, que ele queria fazer 'malandragem' com ela e ameaçava matá-la se contasse para alguém. Ela dizia para o pai: 'Pode me matar, mas não vou fazer; pode beber meu sangue, mas eu não dou'. De acordo com M., o pai nunca conseguiu fazer nada com ela, pois ela nunca o permitiu. [...].

Na área sexual, relatou não sentir vontade de ter relações com o marido já há uns dez anos, desde quando começou a ter a enfermidade. Não sente prazer na relação, não sente desejo, só faz por obrigação; quando o faz, diz que fica pior, com mais dores, sente dor na bexiga.

Conhecendo os elementos do relato destacados e analisados pelo estudante I, passamos a observar e analisar trechos de sua fala que sinalizam um movimento do pensamento que caminha em direção ao pensamento conceitual, caracterizando uma materialização do pensamento na palavra (VIGOSTKI, 2000). Este movimento de elaboração mental e cognitiva do estudante exigido pela atividade de estudo do caso apresentado demanda a "realização de ações mentais mediadas pelos conceitos" (SFORNI, 2015, p. 391).

eu cheguei a conclusão que isso (referindo-se ao momento em que a paciente do relato de caso conta sobre sua relação com o pai) seria um recalque. No caso do recalque, o pai falava antes da morte da mãe que a queria como esposa. Isso pode ter gerado um trauma inicial nela, pela questão dele ser meu pai e minha mãe ainda estar viva e ele estar planejando isso. Isso já deixou um registro. A partir daí, esse conteúdo já deve ter sido recalcado. Por que é uma ideia que produz uma imaginação,

sendo uma imagem pesada é recalcado. Quando ela está com o marido dela, ela não quer ter relação com o marido. Pois pelo que eu entendi das aulas, o inconsciente não é uma câmera fotográfica, ele não volta exatamente àquele momento, mas a situações: é um homem próximo a mim que está querendo ter relações comigo, ele não vai associar se é o pai ou o marido, remetendo ao conteúdo recalcado (ESTUDANTE I).

Verificamos que os conceitos de cadeia associativa, a dinâmica entre as instâncias psíquicas, a presença dos traços mnêmicos se fazem presentes na comunicação do estudante I, expressando seu entendimento sobre movimentos internos do aparelho psíquico que se constituem com base no entendimento sobre a experiência humana como formadora das manifestações dos fenômenos psicológicos. Porém, não verificamos a presença de conceitos como o de princípio do prazer e princípio de realizada ao abordar a dinâmica do funcionamento psíquico e sua relação com as formas assumidas pelos fenômenos psicológicos relatados nos trechos que o estudante I elegeu para analisar o caso.

Este “movimento do pensamento em direção a generalização conceitual” com base no entendimento pautado em Vigotski (2000) de que os significados elaborados são manifestações do pensamento, nos permite afirmar que na elaboração do estudante I pensamento e palavra formam uma unidade que parte da materialidade observada e vivência a partir das situações problema apresentadas a ele, ou seja, a partir do texto literário e relato de caso.

Seguindo a exposição sobre as falas dos estudantes que refletiram sobre o relato de caso, verificamos que os traços mnemônicos e os registros psíquicos deixados pelas experiências humanas foram os elementos conceituais mais fixados e abordados pelos estudantes, continuam a ser apresentados e analisados no episódio 10. Nesse momento em particular, observamos uma estudante realizar apontamentos sobre o conceito de regressão.

Partindo do relato de caso apresentado pela professora, a estudante VI reconhece o movimento de regressão do aparelho psíquico.

Garcia-Roza (1985, p. 82) explica que “a regressão é o retorno da excitação, através dos sistemas que compõem o aparelho psíquico, do Pcs/Cs para o lcs”. No **episódio10**, ao nos voltarmos ao relato de caso, passamos a expor o trecho destacado pela estudante VI, onde a paciente do relato conta

vivências ocorridas em momentos distintos de sua vida, que constituem registros mnêmicos e representações que provocam sofrimento físico e mental a ela, conforme o trecho abaixo:

M. relatou que ela e a mãe não tinham nada uma contra a outra. 'Ela não tinha contra mim e eu não tinha contra ela'. A mãe a ajudava em sua doença. Falou que tinha, sim, contra o pai, porque ele queria tê-la como esposa quando sua mãe morresse. No velório da mãe, ela e o pai não ficaram no mesmo ambiente. Sobre seu segundo casamento, M. referiu que depois de ter-se casado novamente parou de trabalhar fora e houve uma época em que só queria 'andar, andar, andar pelas ruas'. Tinha vontade de jogar-se na frente dos carros, só pensava nisso.

Com base nos trechos do relato de caso a professora retoma aspectos da teoria psicanalítica que fazem referência as relações entre o aparelho psíquico e o sistema nervoso. A reflexão proposta por ela objetiva conduzir os estudantes ao entendimento de que na obra freudiana "a noção de excitação provém da biologia, o conceito de mecanismo origina-se da física" (MEZAN, 2011, p. 29). Tais concepções assumem papéis importantes no âmbito da linguagem, pois a colocam em relação com "a fisiologia do sistema nervoso enquanto capaz de servir de suporte a processos psíquicos" (MEZAN, 2011, p. 29).

Neste percurso lógico, busca-se movimentar o pensamento dos estudantes em direção a perceberem que "as excitações provêm tanto do mundo exterior quanto do corpo do indivíduo, e como frente a estas últimas a reação de fuga do estímulo é impossível" (MEZAN, 2011, p. 31), é o sistema nervoso que precisa lidar com esta carga de energia que desencadeia em ações que produzem a descarga e aliviam à excitação endógena (MEZAN, 2011).

Considerando o percurso lógico pretendido pela professora, a fala da estudante VI sinaliza uma síntese construída ao longo do experimento, manifestada, ao que nos parece, em um movimento ativo e consciente em direção ao pensamento teórico.

Estudante VI: - Ela menstruou no dia em que a mãe morreu. E a menstruação tem o significado de ser, tornar-se mulher.

Professora: - O texto não diz que foi a primeira menstruação no dia da morte da mãe, mas que ela menstruou no dia do velório da mãe.

Estudante VI: - Foi uma ligação que com certeza deve ter movimentado conteúdos e registros inconscientes.

O diálogo apresentado no episódio 10, deslocado do contexto geral do experimento não reflete uma ação que indique um movimento de generalização por parte da estudante, haja vista que neste trecho não aparecem a base conceitual sobre as instâncias e funcionamento do aparelho psíquico, os registros constituídos pelos traços mnemônicos, o conceito de recalque, por exemplo. O que podemos observar é uma ação que sozinha, porém pensada em relação com todas as ações planejadas e executadas na totalidade da atividade de ensino, reflete um conjunto de ações e movimentos que corroboram para concepção de atividade como formadora da consciência. Nesta fala observamos elementos que sinalizam uma forma de “representação da realidade na consciência” (PIOTTO, ASBAHR E FURLANETTO, 2017, p. 105), pois entendemos que ao fazer a relação sobre a menstruação no velório da mãe com uma mobilização de conteúdos e registros inconscientes a estudante VI, estabelece uma relação de correspondência entre o caso e manifestações do inconsciente.

Destacamos este trecho da fala da estudante VI por considerá-lo uma ação que ganha sentido no contexto geral da atividade de ensino. Contribuindo para compor nossa análise de que ao comunicar essa relação feita pela estudante VI, passamos a expor um trecho de sua fala que representa um processo de elaboração que relaciona pensamento e palavra, refletindo e fixando na linguagem os significados construídos pela estudante VI ao longo do experimento.

Ao verificarmos elementos que indicam estudantes operando com conceitos ensinados no experimento, observamos como ações aparentemente isoladas constituem funções essenciais quando analisadas sobre objetivo geral da atividade de ensino. Portanto, considerando nossa intenção nesta pesquisa, destacamos o planejamento e execução das ações de ensino que mantiveram relações estreitas com o texto literário como, por exemplo, quando foram apresentados trechos sobre os sonhos de Tereza, que puderam ser objeto de reflexão sobre formas de manifestação do inconsciente e experiências de satisfação. Esta é uma situação em que o texto literário apresentou e sustentou discussões sobre fenômenos psicológicos, tendo contribuído para movimentar o pensamento em direção a abstração conceitual realizada por alguns estudantes.

Um conceito destacado e analisado no relato de caso pelo estudante I, foi sobre o recalque. Conteúdos que foram refletidos ao longo do experimento quando a professora apresentou trechos do texto literário em que o personagem Tomas narra sentimentos e comportamentos que caracterizariam movimentos de resistência e recalque de conteúdos psíquicos. Compreendemos que o ponto de partida para tentar proporcionar aos estudantes contato com tais fenômenos psíquicos se deu inicialmente por intermédio dos trechos da história e experiências narradas sobre o personagem de Tomas, e que nos sinalizou uma ação efetiva quanto a colocar o estudante I em movimento de pensamento e generalização dos conceitos ensinados.

Dessa forma, consideramos efetiva a presença da obra literária na organização das ações de ensino, haja vista que sinalizaram resultados que sugerem a apropriação conceitual por alguns estudantes, assim como parecem ter movimentado o pensamento deles em direção ao desenvolvimento do pensamento teórico no contexto da formação profissional em Psicologia.

Compreendemos que os aspectos destacados como favoráveis ao aprendizado dos estudantes se deram em um contexto, onde as condições materiais não ocorreram, segundo nosso entendimento, sob as elementos mais favoráveis para realização do experimento. Pois, a sua realização como um curso a parte das disciplinas regulares viabilizou a execução do experimento em dia e horário da semana desfavorável, haja vista que aos sábados no período da tarde, os estudantes vinham ao encontro após atividades de trabalho e acadêmicas, caracterizando uma jornada semanal extenuante e que pode não ter favorecido melhor desempenho deles ao longo do experimento.

CONCLUSÃO

Se Karenin fosse um ser humano e não um animal, certamente já teria dito a Tereza, há muito tempo: “Escuta, não acho graça de todos os dias ter que levar um *croissant* na boca. Não poderia descobrir uma brincadeira diferente?” Essa frase contém toda a condenação do homem. O tempo humano não gira em círculos, mas avança em linha reta (KUNDERA, 1978, p. 299-300).

Diante da pretensão em se elaborar o que aqui denominamos como “conclusão”, destacamos uma característica indelével do desenvolvimento humano e da produção do homem, a contradição. No trecho citado, Kundera busca escrever sobre a relação entre a felicidade e o desejo de repeti-la pela personagem, representando a contradição entre o “peso e a leveza” exposta por ele no início da obra.

Neste trecho, Karenin é representante da oposição de que a existência humana ao avançar “em linha reta” o faz elaborando uma síntese entre o peso e a leveza da existência. Nas palavras de Kundera (1978, p. 11) “quanto mais pesado o fardo, mais próxima da terra está nossa vida, e mais ela é real e verdadeira”, ao passo que a leveza é afirmada como ausência do fardo que “faz com que o ser humano se torne mais leve do que o ar, com que ele voe, se distancie da terra, do ser terrestre” (KUNDERA, 1978, p. 11).

A contradição não aparece somente sobre aspectos subjetivos da vida humana retratados no texto literário, podemos percebê-lo no contexto histórico marcado por um cenário político de invasão a Tchecoslováquia em que se passa o romance e em que viveu seu autor. As impressões deixadas pelo fato histórico da invasão ao seu país marcam a obra de Milan Kundera, uma vez que os personagens parecem retratar em sua experiência subjetiva a síntese de contradições sociais, históricas e pessoais ao longo de suas escolhas, relacionamentos e sentimentos narrados na obra literária.

As contradições do texto literário adentram a presente tese e inundam o escopo teórico e prático desta pesquisa. Ao propor uma investigação sobre a formação do psicólogo, mais especificamente o ensino de conceitos no processo formativo deste profissional, escolhemos conceitos do sistema teórico psicanalítico para serem abordados no experimento. Escolhas que colocam em relação sistemas teóricos distintos quando consideramos a teoria que sustenta o planejamento e análise de nossa pesquisa. Despertando pensamentos sobre os distanciamentos e limites teóricos entre os sistemas teóricos da Psicanálise e da Teoria Histórico-Cultural.

Não temos a pretensão de apresentar uma síntese que envolvam tais teorias, mas ao fazer esse destaque, expomos diferenças que integraram a presente pesquisa e a construção deste texto. Desejamos mostrar que ao “avançar em linha reta” (KUNDERA, 1978, p. 300), a experiência humana se constitui atravessada pelas condições da realidade objetiva impostas por um modelo de sociedade que não oportuniza o pleno desenvolvimento das capacidades humanas.

Ao partirmos de uma concepção dialética da realidade material e sobre a produção do conhecimento, entendemos que contradição não é tomada aqui como uma simples relação de oposição, onde coisas diferentes não parecem se enlaçar, se misturar, como a água e o óleo, por exemplo; pois não se misturando não perderiam suas propriedades e não se transformariam em uma substância diferente.

Nesse estudo consideramos que o referencial teórico Histórico-Cultural sustenta e viabiliza possibilidades didáticas para o ensino de sistemas teóricos diferentes. Compreendemos que a aplicação dos princípios da Teoria Histórico-Cultural oportuniza uma relação de aproximação com outras áreas e campos do conhecimento sem distanciar-se de seus princípios teóricos.

Ante esta consideração retomamos uma questão que orientou nossa investigação até aqui: Como organizar o trabalho com o texto literário de modo que contribua para a formação do pensamento teórico do futuro psicólogo?

Ao longo do caminho percorrido nessa pesquisa, a busca por responder a essa pergunta nos levou ao encontro do “murmúrio de um rio semântico” (KUNDERA, 1978, p. 94) que atravessa a experiência de ensino e aprendizagem vivenciada por professor e estudantes.

Para nossa análise propusemos duas categorias que enlaçam conceitos e princípios fundamentais da Teoria Histórico-Cultural: I) Necessidade e motivo são conceitos que contribuem para reflexão sobre princípios para organização da atividade de ensino que concebem o estudante como ativo e consciente no processo de aprendizagem; II) Significado e sentido foram conceitos escolhidos pela referência que fazem a unidade afetivo/cognitiva envolvendo os processos psíquicos, evidenciando, ao nosso ver, o movimento de ascensão do abstrato ao concreto no desenvolvimento do pensamento dos estudantes.

Ao estabelecer as categorias desta maneira objetivamos apontar elementos que sinalizassem características do estudante ativo, consciente e com a ação mental mediada pelo conceito. Dessa forma elencamos os conceitos que contribuiriam na identificação e reflexão das situações propostas por meio do texto literário em relação com o conteúdo programático do curso, tendo feito o uso de uma obra literária como recurso didático para ações de ensino de sistemas teóricos em disciplinas regulares na formação do psicólogo

Os trechos selecionados da narrativa dos estudantes representam os indivíduos que mais se envolveram com as atividades e proposta do experimento. Sinalizando que foram observados nas falas e produção escrita deles aspectos que permitem inferir uma análise positiva em relação ao reconhecimento de necessidade e constituição de motivo para que buscassem assumir um lugar ativo e consciente ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

Podemos afirmar que o movimento do estudante ao assumir um lugar ativo no seu processo de ensino/aprendizagem se relaciona com a proposta de estudar sistemas teóricos que sejam inseridos na experiência de aprendizagem mediante situações e fenômenos concretos e contextualizados a realidade dele. Nesse sentido, o reconhecimento de necessidades e desenvolvimento de motivos ocorre no contato com situações que possam colocar o estudante em contato com possíveis fenômenos que são objeto de intervenção do psicólogo.

Entendemos que o estudante do ensino superior acessa este nível e ensino com uma experiência de ensino e aprendizagem construída ao longo de sua vida escolar. Hábitos de leitura, o desenvolvimento de ações e atividade de estudo, bem como uma postura ativa em relação ao próprio processo formativo são elementos que impactam na experiência do estudante no ensino superior.

Estamos fazendo menção a um sistema de ensino em que sua estrutura não favorece o desenvolvimento de um estudante que se reconheça como ativo no processo de ensino e aprendizagem. Pelo contrário, esse indivíduo assume um lugar passivo, aguardando que o professor lhe transmita o conteúdo pronto. Esse comportamento do estudante é determinado no sistema de ensino desde os anos iniciais e mantém estreita relação com o modelo de ensino que ao voltar-se unicamente para o mercado de trabalho, não oportuniza o pleno desenvolvimento das capacidades humanas. Esse modelo de ensino, preconizado por órgãos internacionais e refletido no sistema de ensino brasileiro é discutido e criticado por Libâneo (2016), uma vez que tal modelo não desenvolve o ser humano para se inserir em uma atividade de trabalho, mas adapta o indivíduo para atender as necessidades e demandas do mercado assumindo postos de trabalho.

Outro aspecto que nos parece impactar no processo de ensino e aprendizagem no ensino superior são o formato como os textos a serem lidos pelos estudantes são apresentados, refletindo no seu comportamento de leitura e estudo, bem como na forma como interagem com o conhecimento, pois a informação e o conhecimento passam a ser consumidos de maneira rápida e utilitarista em um contexto de fluxo de informações aligeiradas proporcionadas pelos recursos tecnológicos.

Com nos dados sobre a faixa etária dos estudantes apresentado pelo ENADE (2018), grande parte da geração de estudantes de psicologia tem idade até 24 anos, parcela caracterizada por uma relação com a tecnologia e os recursos digitais presente ao longo de todo seu desenvolvimento, determinando hábitos de leitura, estudo e formas de buscar da informação.

Vogt e Angelin (2019) destacam que a geração nascida após 1990, também conhecida como “nativos digitais” não conhecem o mundo sem formas de comunicação proporcionados pela tecnologia digital. Aspecto que impacta na maneira como essa geração de estudantes acessa informação.

Destacamos um elemento que corrobora e impacta a experiência dos estudantes no ensino superior, trata-se da realidade material deles. Pois muitos precisam enfrentar jornadas de trabalho e acadêmica, implicando na falta de tempo e desgaste físico e mental para dedicar-se a atividades de leitura e estudo, contribuindo para uma busca e uso do conhecimento de maneira focada

no cumprimento das avaliações e realização dos trabalhos acadêmicos voltado ao cumprimento dos requisitos mínimos para seguir avançando no curso de graduação.

Em um estudo sobre o perfil de leitura de estudantes de Psicologia de uma instituição de ensino superior, Teixeira, Silva e Souza (2021) afirmam que a necessidade de trabalho remunerado dos estudantes impacta nos hábitos de leitura e estudo. As autoras asseveram que a jornada de trabalho reflete negativamente no desempenho acadêmico, uma vez que muitos estudantes utilizam os horários da madrugada, após as aulas noturnas, aos finais de semana e horários vagos e intervalos (TEIXEIRA, SILVA & SOUZA, 2021).

Os dados do Enade (2018) mostram informações interessantes se colocados ao lado do que é afirmado por Teixeira, Silva e Souza (2021), pois as autoras expõem resultados de uma pesquisa que representa uma realidade institucional que parece refletir parte da realidade observada nos resultados do Enade (2018). No relatório do Enade (2018) encontramos números que expõem uma realidade em que 35,9% dos estudantes de psicologia estudam de uma a três horas semanais além do horário das aulas e 32,5% dos estudantes estudam de quatro a sete horas semanais fora do período de aula.

Este cenário nos parece ser o reflexo de um modelo de sociedade e de sistema educacional em que a realidade objetiva e as condições materiais de existência impõem limites e dificuldades ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Porém, mesmo diante de determinantes que parecem tornar precária a experiência dos estudantes, acreditamos ser possível vislumbrar oportunidades de desenvolvimento das capacidades do indivíduo a partir do planejamento e organização de ações didáticas.

Portanto, ao pensar ações didáticas na organização do ensino, a inserção de uma obra literária é um recurso favorável e que ajuda a colocar o estudante em relação com uma linguagem mais voltada aos aspectos e fenômenos da experiência humana. Trata-se também de um texto com qualidade e estrutura diferente do texto científico, oportunizando ao estudante um contato com outra forma de leitura e promovendo possibilidades de pensar e sentir a relação com fenômenos psicológicos mais próximas da experiência humana, ou seja, movimentando a unidade afetiva/cognitiva dos estudantes.

Quando observamos a categoria que envolve a relação entre significado e sentido na atuação do estudante mediado pelo conceito, alguns estudantes, dentre aqueles cujas produções foram analisadas na categoria anterior, trouxeram elementos em suas falas e elaboração escrita que indicaram um movimento em direção a uma apropriação conceitual que caracteriza o movimento de ascensão do abstrato ao concreto. Entretanto é notório que os conhecimentos teóricos são organizados em sistemas conceituais nos quais a linguagem assume papel essencial na sua organização e comunicação.

No campo das ciências humanas essa linguagem é estruturada em textos e considerando a complexidade dos fenômenos analisados, bem como a necessidade de expor conceitos e juízos presentes na teoria, os textos podem ser extensos. Sendo assim, por mais que o professor, em seu tempo em sala de aula, exponha essa teoria, é no texto que está objetivada a teoria com toda a riqueza do pensamento do autor.

Nesse contexto, a leitura do texto pelo estudante torna-se fundamental ao processo de ensino e aprendizagem, pois o professor não figura como o único mediador entre o estudante e o conhecimento, mas os textos também se tornam mediadores importantes. Elemento que caracteriza a ausência e dificuldades quanto ao hábito de leitura um limitador ao processo de ensino e aprendizagem de conceitos.

No ensino superior a dificuldade da leitura dos textos científicos é algo afirmado por Teixeira, Silva e Souza (2021), mas as autoras se referem não apenas a ausência do hábito de leitura, mas asseveram a presença de problemas para interpretação e compreensão do conteúdo lido.

Aspectos que impactam no planejamento das ações de ensino, haja vista que a leitura, a compreensão do que se lê são fundamentais a vida acadêmica, pois a interpretação de ideias, debate e construção de argumentos é consequência da compreensão do conteúdo lido (BORBA, SOUZA & LIMA, 2022).

O experimento nos sugeriu que o texto literário pode ser trabalhado no planejamento da atividade de ensino, tendo em consideração que é necessária uma escolha cautelosa da obra literária. Consideramos que a escolha da obra para o experimento foi parcialmente adequada, pois entendemos que a obra de Milan Kundera, é carregada de retratos e narrativas próprias e que refletem

comportamentos, pensamentos e sentimentos vivenciados pelos indivíduos ao longo de suas vidas, através de escolhas e relacionamentos. Nesse sentido, afirmamos que o texto literário se mostrou potencialmente forte para colocar o estudante em contato com situações que simulem demandas que podem ser vivenciadas e atendidas no contexto do futuro exercício profissional.

Porém, no contexto do planejamento e execução do conteúdo programático previsto para o experimento a densidade característica do texto literário somada a ausência de leitura dos materiais indicados para realização do curso, tornaram a utilização da obra literária um desafio para organização e prática de ações didáticas, haja vista a necessidade recorrente de contextualizar para os estudantes os trechos e personagens envolvidos na trama do texto literário.

Uma vez que no contexto de ensino e aprendizagem passamos a aproveitar as reações estéticas e a mobilização afetiva e cognitiva que a obra de arte pode produzir no indivíduo para colocá-lo em relação a situações que poderiam ser objetos de intervenção do psicólogo, afirmar sobre a importância na seleção da obra literária implica no entendimento que o conteúdo do texto literário precisa coadunar com os conceitos a serem ensinados e com planejamento da atividade de ensino. Nesta lógica, compreendemos que significado e sentido podem objetivar a síntese entre os conteúdos, as formas assumidas e a elaboração das significações sociais, culturais e históricas do conteúdo da atividade.

Nossa base se encontra firmada em um referencial teórico sólido sobre o desenvolvimento humano para discutir as relações entre organização da atividade de ensino e o desenvolvimento do pensamento teórico. Porém, quando voltamos atenção sobre as relações entre arte e ciência, arte e processo de ensino e aprendizagem, a continuidade de pesquisas é necessário para delimitar os encontros e desencontros entre dois campos diferentes do conhecimento.

Por se tratar de áreas com linguagens diferentes, com finalidades distintas, é necessário considerar propostas de planejamento e organização da atividade de ensino que objetivem aplicar as potencialidades de uma obra de arte no contexto de uma ação de ensino. No entanto, a presença de uma obra de arte, mesmo que com finalidades didáticas para o ensino de outros conteúdos

não do campo artístico, não pode desvirtuá-la de sua finalidade e adaptá-la a lógica de uma educação bancária.

Os enlaces entre conhecimentos diferentes, mas produtos da atividade humana podem se apresentar não apenas como recurso didático ao planejamento de ações de ensino. Também, pode ser um objeto que coloca o estudante em contato com emoções, sentimentos, pensamentos e vivências da experiência humana que irão compor o conhecimento teórico da realidade ao longo de sua formação e prática profissional.

A característica formativa do desenvolvimento humano e profissional nos leva a outra questão que atravessa o núcleo das nossas reflexões, a organização das diretrizes curriculares sustentadas por concepções de uma educação bancária e mercadológica. Sobrepondo-se a uma educação que tenha como fundamento o desenvolvimento do homem, de suas funções psicológicas e capacidades. Embora este assunto não tenha figurado como central em nossa pesquisa, ele determina a prática social do professor e o lugar assumido pelo estudante no sistema de ensino superior.

A fragmentação do conhecimento em diversas disciplinas, somada a uma formação centrada na aplicação técnica do conhecimento, distancia o estudante da possibilidade de avaliar a situação problema, o fenômeno psicológico apresentado em sua abrangência. Observa-se a dificuldade em relacionar conhecimentos, fazer conexões entre ideias e promover debates e construir argumentos sobre a situação problema avaliada. O texto literário, ao compor a ação de ensino com a exposição de uma situação problema, o faz sem essa fragmentação do conhecimento, uma vez que narra uma história sobre alguém ou algo. Ao planejar ações de ensino, o uso do texto literário exige do estudante assumir o caráter ativo no processo de ensino e aprendizagem, pois o planejamento da atividade de ensino busca movimentar suas funções psicológicas, podendo oportunizar o desenvolvimento humano e não apenas competências técnicas para aplicação do conhecimento “sem vida”.

Referências

AGUIAR, W. M. J. Consciência e Atividade: Categorias fundamentais da Psicologia Sócio-Histórica. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. da G. M.; FURTADO, O. (Orgs.). **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia**. São Paulo: Cortez, 2007, p. 95-110.

ANJOS, Ricardo Eleutério dos; DUARTE, Newton. A adolescência inicial: comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento a velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 195-219.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOTÉCNICA (Rio de Janeiro). **O problema da regulamentação da profissão de psicologista e da formação regular de profissionais nesse gênero**. 1954. Disponível em: <http://www.abepsi.org.br/formacao/linha-do-tempo-da-psicologia/>. Acesso em: 24 out. 2021.

AUTUORI, Marina. Uma história do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. **Boletim da Academia Paulista de Psicologia**, São Paulo, v. 34, n. 86, p. 7-23, jan-jun. 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/bapp/v34n86/a02.pdf>. Acesso em: 12 out. 2021.

BARROCO, S. M. S. **Psicologia Educacional e Arte**. Maringá: Eduem, 2007.

BELIERI, Cleder Mariano. **A linguagem filosófica e o desenvolvimento do pensamento em aulas de filosofia no ensino médio**. 2017. 191 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

BEM, Elaine Silva de. **Quatro possibilidades do ser: as personagens de a insustentável leveza do ser, de milan kundera**. 2018. 55 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciado em Letras, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

BENEDICTO, Erik Ceschini Panighel. **Ciência e Arte: discutindo conceitos e tecendo relações**. Curitiba: Appris, 2021.

BOARINI, M. L. A higiene mental e o saber instituído. **Mnemosine**, v. 3, n. 1, p.3-17. 2007.

BOARINI, M. L. **Raça, Higiene Social e Nação forte**: mitos de uma época. Maringá: Eduem, 2011.

BOARINI, Maria Lucia (org.). **Higiene mental**: ideias que atravessaram o século xx. Maringá: Eduem, 2012.

BOARINI, Maria Lucia (org.). **Raça, higiene social e nação forte**: mitos de uma época. Maringá: Eduem, 2011.

BOCK, A. M. B. A Psicologia Sócio-Histórica: Uma perspectiva crítica em Psicologia. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. da G. M.; FURTADO, O. (Orgs.). **Psicologia Sócio-Histórica**: uma perspectiva crítica em Psicologia. São Paulo: Cortez, 2007, p. 15-36.

BORBA, S. M. V. .; SOUZA, A. A. e .; LIMA, D. C. de . A LEITURA NO ENSINO SUPERIOR: ALGUNS DEBATES. **desleitura Literatura Filosofia Cinema e outras artes**, [S. l.], v. 10, n. 10, 2022. DOI: 10.26893/desleitura.v10i10.132. Disponível em: <https://desleitura.com/index.php/desleitura/article/view/132>. Acesso em: 16 abr. 2023.

Brasil (1962). Currículo mínimo para os cursos de Psicologia. Brasília: Ministério da Educação. Recuperado a partir de <http://www.abepsi.org.br/portal/wpcontent/uploads/2011/07/1962-curriculominimoparaoscursosdepsicologia.pdf>

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 287, de 8 de outubro de 1998. Brasília.

BRASIL. Decreto nº 14.343, de 7 de setembro de 1920. Institui a Universidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.

BRASIL. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Rio de Janeiro.

BRASIL. Decreto nº 21.173, de 19 de março de 1932. Converte o atual Laboratório de Psicologia da Colônia de Psicopatas, no Engenho de Dentro, em Instituto de Psicologia. Rio de Janeiro.

BRASIL. Diretoria de avaliação da educação superior. **Relatório síntese de área**: psicologia. Brasília: Inep/Mec, 2018b.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996.

BRASIL. Lei nº 4.119, de 1962. Dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo. Rio de Janeiro.

BRASIL. Lei nº 452, de 5 de julho de 1937. Organiza a Universidade do Brasil. Rio de Janeiro.

BRASIL. Portaria nº 272, de abril de 1946. Aprova instruções. Rio de Janeiro.

BRASIL. Projeto de Lei nº 3.825, de 1958. Dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicologia, tendo pareceres: pela constitucionalidade, da Comissão de Constituição e Justiça; e, com substitutivo, da Comissão de Educação e Cultura. Rio de Janeiro. 1958a.

BRASIL. **Substitutivo ao projeto de Lei nº 3.825 de 1958**: adotado pela comissão de Educação e Cultura. 1958b. Disponível em: <http://www.abepsi.org.br/formacao/linha-do-tempo-da-psicologia/>. Acesso em: 12 out. 2021.

BRASIL. Resolução nº 447, de 30 de maio de 2018. Dispõe sobre o componente específico da área de Psicologia do Enade 2018. Brasília: Inep/Mec, 2018c.

BRASIL. Resolução nº 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. Brasília.

BRASIL. Resolução nº 597, de 13 de setembro de 2018. Aprova o Parecer técnico nº 346/2018, que dispõe sobre as recomendações do Conselho Nacional de Saúde à proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Psicologia. Brasília. 2018a.

BRASIL. Resolução nº 8, de 7 de maio de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Brasília.

BRASIL. **8ª Conferência Nacional de Saúde**: relatório final. Brasília: Ministério da Saúde, 1986.

CEDRO, Wellington Lima; MOURA, Manoel Oriosvaldo de. Possibilidades metodológicas na pesquisa em educação matemática: o experimento didático. **Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 121-138, Não é um mês válido! 2016. Quadrimestral. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/2439>. Acesso em: 16 out. 2021.

CENTOFANI, Rogério. Os laboratórios de Psicologia nas escolas normais de São Paulo: o despertar da psicometria. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 22, n. 22, p. 31-52, jun. 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n22/v22a03.pdf>. Acesso em: 12 out. 2021.

CFP, Conselho Federal de Psicologia. **Ano da formação em psicologia: revisão das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em psicologia.** São Paulo: Cfp; Abep; Fenapsi, 2018. 143 p.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 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. Brasília.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 8, de 7 de maio de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Brasília.

COSTA, Carlos Alberto Marconi da. **Navegando Mares tão diversos: acompanhando as discussões sobre a formação e a profissão de psicólogo no Brasil.** 2008. 317 f. Tese (Doutorado) - Curso de Psicologia Social, Instituto de Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

COUTO, Berenice Rojas. **O direito social e a assistência social na sociedade brasileira: uma equação possível?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil.** 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. Cap. 7. p. 151-204.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil.** 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 151-204.

DAVIDOV, V. MÁRKOVA, A. La concepcion de la actividad de estudio de los escolares. In: SHUARE, M. (Org.). **La Psicología evolutiva y pedagógica em la URSS.** Moscú: Editorial Progreso, 1987, p. 316-337.

DAVIDOV, Vasili Vasilievich. **Problem of Developmental Teaching.** Armonk: Soviet Education, 1988a. 1 v.

DAVIDOV, Vasili Vasilievich. **Problem of Developmental Teaching.** Armonk: Soviet Education, 1988b. 2 v.

DAVIDOV, Vasili Vasilievich. **Problem of Developmental Teaching.** Armonk: Soviet Education, 1988c. 3 v.

DAVIDOV, Vasili Vasilievich. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico.** Moscu: Editorial Progreso, 1988d.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. Entrevista. **Contrapontos**, v. 12, n. 3, p. 362-367. 2012.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos:** contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

EIDT, Nadia Mara; CAMBAÚVA, Lenita Gama. Capitalismo, pós-modernidade, neoliberalismo e a subjetividade fragmentada. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias.; MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; TULESKI, Silvana Calvo (org.). **A exclusão dos “incluídos”:** uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. 2. ed. Maringá: Eduem, 2012. p. 33-51.

ELKONIN, DaniilBorissowitsch. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (org.). **Ensino desenvolvimental:** antologia, livro i. Uberlândia: Edufu, 2017. p. 173-179.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; TULESKI, Silvana Calvo. Da apropriação da cultura ao processo de humanização: o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. **Anais do II Encontro Brasileiro de Estudos Marxistas (EBEM). Curitiba-PR: agosto, 2006.**

FEITOSA, Raphael Alves. Uma revisão sistemática da literatura sobre pesquisas na interface ciência e arte. **Revista Prática Docente**, v.6, n. 1, e007, 2021.

GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. **Freud e o inconsciente.** 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

GAUER, Gustavo. Psicologia e Medicina. In: GOMES, W. B.; GUAER, G.; SOUZA, M. L. (org.). **História da Psicologia.** Porto Alegre: UFRS, 2007. Disponível em: http://www.fafich.ufmg.br/cogvila/dischistoria/hip_medpsic.pdf. Acesso em: 16 out. 2021.

GAY, Peter. **Freud:** uma vida para o nosso tempo. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

GOMES, Clecia Aparecida. **Os engenheiros da Associação Brasileira de Educação (ABE):** confluências entre ideias educacionais e urbanas na cidade do rio de janeiro nos anos iniciais do século xx. 2015. 191 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de História, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

HUTZ, C. S., BANDEIRA, D. R., & TRENTINI, C. M. (org.). **Psicometria.** Porto Alegre: Artmed, 2015.

ILIENKOV, E. V. La ascensión de lo abstracto a lo concreto en principios de la lógica dialéctica. In: JIMÉNEZ, A. T. **Teoría de la construcción del objeto de estudio.** México: Instituto Politécnico Nacional, 2006. p. 151-200.

KONDER, Leandro. **O que é dialética.** São Paulo: Brasiliense, 2008.

KOPNIN, Pável Vasilievitch. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KUNDERA, Milan. **A insustentável leveza do ser**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

LANE, Silvia T. M. A psicologia social e uma nova concepção do homem para a psicologia. In: LANE, Silvia T. M.; CODO, Wanderley (org.). **Psicologia Social: o homem em movimento**. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 10-19.

LEAL, Záira F. de Resende Gonzales; MASCAGNA, Gisele Cristina. Adolescência: trabalho, educação e a omnilateral. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento a velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 221-237.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal - lógica dialética**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 46, n. 159, p. 38-62. 2016. Trimestral.

LIMA, Cláudia Pietrângelo; DE CARVALHO, Cristina Vilela. Fibromialgia: uma abordagem psicológica. **Aletheia**, n. 28, p. 146-158, 2008.

LIMA, Gérson Zanetta de. **Saúde escolar e educação**. São Paulo: Cortez, 1985.

LIZZI, Maria Sandreana Salvador da Silva. **O conceito como instrumento mediador do pensamento: contribuições da teoria histórico-cultural para a organização do ensino**. 2020. 224 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020.

LUCKMANN, Luiz Carlos; BERNART, Eliezer Emanuel. Da universidade clássica à universidade brasileira: aproximações e desdobramentos. **Unoesc & Ciência - ACHS**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 211-220, 2014. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/achs/article/view/5786>. Acesso em: 12 out. 2021.

LUKÁCS, Georg. **A teoria do romance: um ensaio histórico-filosófico sobre as formas da grande épica**. 34 ed. São Paulo: Duas Cidades, 2000.

LUKÁCS, Georg. **Ensaio sobre literatura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

LUKÁCS, Georg. **Introdução a uma Estética Marxista**: sobre a categoria da particularidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LUKÁCS, Georg. **Para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2012. 1 v.

LUKÁCS, Georg. **Para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2013. 2 v.

LURIA, Alexander Romanovich. **Curso de Psicologia Geral**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 4, 1994.

LUZ, Madel Terezinha. **Medicina e ordem política brasileira**: políticas e instituições de saúde (1850-1930). Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

MAREGA, Ágatha Marine Pontes. **A criança de seis anos na escola**: transição da atividade lúdica para a atividade de estudo. 2010. 175 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural, v. 1, tomo 1, 1985.

MELLO, Sylvia Leser de; PATTO, Maria Helena Souza. Psicologia da violência ou violência da Psicologia. In: PATTO, Maria Helena Souza (org.). **Formação de psicólogos e relações de poder: sobre a miséria da psicologia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012. p. 17-21.

MEZAN, Renato. **Freud**: a trama dos conceitos. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

MOURA, M. O. Pesquisa colaborativa: um foco na ação formadora. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.) **Trajéorias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004. Cap. 18, p. 257-284.

NASIO, J -D. **Introdução às obras de Freud, Ferenczi, Klein, Winnicott, Dolto, Lacan**. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

NEVES, José Divino; RESENDE, Marilene Ribeiro. O experimento didático como metodologia de pesquisa: um estudo na perspectiva do "estado do conhecimento". In: XII ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO/CENTRO-OESTE. Goiânia: 2014.

OLIVEIRA, A. V. de. TEORIA DO ROMANCE MODERNO EM A INSUSTENTÁVEL LEVEZA DO SER DE MILAN KUNDERA. **Revista Athena**, [S. l.], v. 7, n. 2, 2014. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/athena/article/view/196>. Acesso em: 16 out. 2021.

OLIVEIRA, Irani Tomiatto de *et al.* Formação em Psicologia no Brasil: aspectos históricos e desafios contemporâneos. **Psicologia: Ensino & Formação**, [S.L.], v. 8, n. 1, p. 3-15, 30 jun. 2017. Editora Letra1. <http://dx.doi.org/10.21826/2179-5800201781315>.

PAIVA, Marlúcia Menezes de; VIVEIROS, Kilza Fernanda Moreira de; NETA, Olivia Moraes de Medeiros (org.). **Infância, escolarização e higiene no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2011.

PANOSSIAN, M. L.; MORETTI, V. D.; SOUZA, F. D. Relações entre movimento histórico e lógico de um conceito, desenvolvimento do pensamento teórico e conteúdo escolar. In: MOURA, Manoel Oriosvaldo de (org.) **Educação escolar e pesquisa na Teoria Histórico-Cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 2017. Cap 5, p. 125-152.

PASSOS, Patrícia Sofia Alves de Oliveira dos. **Da justiça à psicologia forense**. 2014. 72 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Psicologia, Escola de Psicologia e Ciências da Vida, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2014.

PINA, H. C. Santos de. A hipótese de eterno retorno de nietzsche como uma interpretação científica e cosmológica do mundo. **Polymatheia - Revista de Filosofia**, [S. l.], v. 13, n. 23, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revistapolymatheia/article/view/5649>. Acesso em: 21 out. 2021.

PIOTTO, D., C.; ASBAHR, F. S. F.; FURLANETTO, F. R. Significação e sentido na Psicologia Histórico-Cultural: implicações para a educação escolar. In: MOURA, Manoel Oriosvaldo de (org.) **Educação escolar e pesquisa na Teoria Histórico-Cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 2017. Cap 4, p. 101-124.

RIO DE JANEIRO. Instituto de Psicologia. Ministério da Educação e Saúde. **Primeiro Projeto de curso de Psicologia**: instituto de psicologia do ministério da educação e saúde. Instituto de Psicologia do Ministério da Educação e Saúde. 1932. Elaborado por Waclaw Radecki. Disponível em: <http://www.abepsi.org.br/formacao/linha-do-tempo-da-psicologia/>. Acesso em: 24 out. 2021.

ROUDINESCO, Elisabeth. **Dicionário de psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SASAKI, Aline Harumi. **A unidade afetivo-cognitiva como princípio para a organização do ensino: um olha mediante conceitos da teoria histórico-cultural**. nº 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Marta Sueli de Faria Sforzi, Maringá, 2020.

SASAKI, Aline Harumi. SFORZI, Marta Sueli de Faria. Desenvolvimento do pensamento na educação escolar e a unidade afetivo-cognitiva. In: GOMES,

Fabíola; FACCI, Marilda; SHIMA, Sônia. **O desenvolvimento das funções psicológicas superiores**. Editora Navegantes, 2021 (no prelo).

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Demerval. **Marxismo e Educação**. 2016. Disponível em: <https://grabois.org.br/portal/artigos/153003/2016-08-22/marxismo-e-educacao>. Acesso em: 16 out. 2021.

SIMPÓSIO DAS FACULDADES DE FILOSOFIA, 1., 1953, Rio de Janeiro. **Proposta curricular do 1º Simpósio das Faculdades de Filosofia**: Elaboração de anteprojeto de Lei. Rio de Janeiro, 1953. Disponível em: <http://www.abepsi.org.br/formacao/linha-do-tempo-da-psicologia/>. Acesso em: 24 out. 2021.

SCHNEIDER, Eliezer. **Proposta curricular de Eliezer Scheneider**. 1949. Disponível em: <http://www.abepsi.org.br/formacao/linha-do-tempo-da-psicologia/>. Acesso em: 12 out. 2021.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino**: contribuições da teoria da atividade. Araraquara: Junqueira Marin Editora, 2004.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Interação entre Didática e Teoria Histórico-Cultural. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 375-397, jun. 2015. Trimestral.

SFORNI, M. S. F. Ensino, Aprendizagem e Desenvolvimento: Contribuições da teoria da atividade. In: OLIVEIRA, M. C. S. L. [et.al.]. **Psicologia dos processos de desenvolvimento humano: cultura e educação**. Campinas, SP: Alínea, 2016. p. 53-66.

SFORNI, M. S. F. O método como base para reflexão sobre um modo geral de organização do ensino. In: MENDONÇA, S. G. L.; PENITENTE, L. A. A.; MILLER, S. **A questão do método e a teoria histórico-cultural: bases teóricas e implicações pedagógicas**. Marília, SP: Cultura acadêmica, 2017. p. 81-96.

SFORNI, M. S. de F., SERCONEK, G. C.; BELIERI, C. M. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino**: experimentos didáticos na educação básica. Curitiba: CRV Editora, 2019.

SFORNI, M. S. de F. Fundamentos teórico-metodológicos de uma educação promotora do desenvolvimento humano. In: MARINGÁ. **Currículo da Educação Municipal de Maringá**. Secretaria Municipal de Educação; Maringá, 2020, p. 21-50.

SUPERTI, T. **Vygotski, Machado de Assis e a Psicologia da Arte**: do objeto, do método e das contribuições para a humanização do homem. 2013. 221 f. Dissertação (Mestrado) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

TALLAFERRO, Alberto. **Curso básico de psicanálise**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

TAVARES, Betzaida Mata Machado. A crise do sentido moderno da história em “A insustentável leveza do ser”. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 24., 2007, São Leopoldo, RS. Anais do XXIV Simpósio Nacional de História – História e multidisciplinaridade: territórios e deslocamentos. São Leopoldo: Unisinos, 2007. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/documentos/anais/category-items/1-anais-simposios-anpuh/29-snh24?start=1360>. Acesso em: 16 out. 2021.

TEIXEIRA, Karine Aparecida; SILVA, Juscimar Gonçalves; DE SOUZA, Regina Lúcia. Perfil de leitura em estudantes de psicologia de uma instituição de ensino superior de Minas Gerais. **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, v. 8, p. e021028-e021028, 2021.

VIEIRA-SANTOS, Joene. Impacto das Diretrizes Curriculares Nacionais na Formação em Psicologia: revisão de literatura. **Psicologia: Ensino & Formação**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 34-52. 2016.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Obras escogidas**. Tomo I. Madri: Visor, 1991.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madri: Visor, 1996.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia da arte**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VILELA, Ana Maria Jacó. Eliezer Schneider: um esboço biográfico. **Estudos de Psicologia (Natal)**, [S.L.], v. 4, n. 2, p. 331-350, dez. 1999. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-294x1999000200009>.

VILELA, Ana Maria Jacó. História da Psicologia no Brasil: uma narrativa por meio de seu ensino. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 32, n. , p. 28-43, ago. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/i/2012.v32nspe/>. Acesso em: 12 out. 2021.

VOGT, Beatriz Luiza; ANGELIN, Ana Paula. TENDÊNCIAS DE LEITURA ENTRE GERAÇÕES DE ESTUDANTES DE ENSINO SUPERIOR. **REVISTA DE ADMINISTRAÇÃO DOM ALBERTO**, v. 6, n. 9, p. 3-30, 2019.

YOUNG, Michael. Superando a crise da teoria do currículo: uma abordagem baseada no conhecimento. **Cadernos cenpec**: pesquisa e ação educacional, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 225-250, jan. 2013. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/238>. Acesso em: 16 out. 2021.

ZANKOV, Leonid Vladimirovich. Ensino e desenvolvimento. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (org.). **Ensino desenvolvimental**: antologia, livro i. Uberlândia: Edufu, 2017. p. 173-179.

ANEXO

Anexo 1

Relato de Caso adaptado de Lima (2008):

Suponhamos que você já tenha se formado, e esteja trabalhando como psicólogo em uma Unidade Básica de Saúde e você recebe um encaminhamento para atender uma paciente com o seguinte relato:

Mulher de 43 anos, é casada, cursou até a 2ª série do ensino fundamental, frequentava a igreja Congregação Cristã e tinha por atividade as funções de dona de casa e babá. Vamos chamá-la aqui de M..Com diagnóstico de fibromialgia, foi encaminhada por um médico, o qual solicitou acompanhamento psicológico para ela. A paciente trouxe como queixas: ter esquecimentos – como esquecer a comida no fogo; quase ter convulsões, que só não tinha por causa dos remédios que tomava, por isso não podia parar de tomá-los; ‘dor de intestino’, dor de estômago, dor no corpo todo, nos ombros e juntas dos dedos. Em relação aos esquecimentos, disse que só saía de casa para ir aos médicos e à igreja; se não conhecia o caminho, não podia sair sozinha, pois se perdia. Relatou que, ao passar mal, sentia uma dor no peito, a veia do pescoço ficava ‘mexendo’, a voz não saía, não enxergava nada e tinha tontura e forte dor de cabeça.

Disse que não podia passar nervoso e que tanto notícias boas quanto notícias ruins a faziam passar mal. Também contou que ninguém podia ofendê-la, pois passava mal; e que queria que as coisas ficassem sempre como as deixava; ninguém podia tirá-las do lugar, pois ficava nervosa.

Em outros atendimentos M. relata que se casou pela segunda vez há dezoito anos. Tem dois filhos desse casamento: uma filha de dezessete e um filho de treze anos. O primeiro casamento ocorreu quando tinha vinte e dois anos, tendo ficado apenas um ano casada, pois seu marido morreu. Teve um

filho do primeiro casamento, o qual morreu logo após nascer, pois tinha um problema cardíaco. O marido morreu poucos meses depois, também por problema no coração. Com vinte e quatro anos casou-se de novo.

A paciente começou a apresentar os sintomas de fibromialgia com trinta e dois anos. Afirmou que no período menstrual o mal-estar se agravava: sentia tontura forte e às vezes ânsia de vômito. Passava mal com a menstruação desde quando sua mãe morreu, há três anos. Contou que teve um 'choque' no velório, a menstruação desceu e ela sentiu-se mal, com tontura.

Sobre sua infância, a paciente relatou que tinha catorze irmãos, quatro dos quais morreram. Tem um irmão gêmeo. Contou que começou a andar com três anos e a falar melhor com quinze para dezesseis anos. Disse que até hoje tem dificuldade para falar e não fez nenhum tratamento, porque moravam no sítio e seus pais não a levaram ao médico.

Estudou só até a segunda série, pois não conseguia aprender. Em relação ao pai, M. contou que ele não a chamava pelo nome e a 'xingava' de 'cara de égua'. Disse que o pai a queria como esposa dele quando sua mãe morresse, que ele queria fazer 'malandragem' com ela e ameaçava matá-la se contasse para alguém. Ela dizia para o pai: 'Pode me matar, mas não vou fazer; pode beber meu sangue, mas eu não dou'. De acordo com M., o pai nunca conseguiu fazer nada com ela, pois ela nunca o permitiu. Atualmente ele mora em São Paulo com um irmão, e ela não conversa com o pai. Quanto ao relacionamento com a mãe, M. relatou que ela e a mãe não tinham nada uma contra a outra. 'Ela não tinha contra mim e eu não tinha contra ela'. A mãe a ajudava em sua doença. Falou que tinha, sim, contra o pai, porque ele queria tê-la como esposa quando sua mãe morresse. No velório da mãe, ela e o pai não ficaram no mesmo ambiente.

Sobre seu segundo casamento, M. referiu que depois de ter-se casado novamente parou de trabalhar fora e houve uma época em que só queria 'andar, andar, andar pelas ruas'. Tinha vontade de jogar-se na frente dos carros, só pensava nisso.

Queria jogar-se na frente dos carros porque gastava muito com medicamentos e tratamentos. Disse que o marido reclamava dos gastos com remédios. Contou que, quando se casou pela segunda vez, sua doença se agravou e ela começou a ter que ir a Curitiba por causa das dores que sentia.

Mesmo doente, cuidou do sogro por dez anos. Depois voltou a trabalhar de babá. Chegou a cuidar de várias crianças ao mesmo tempo. Cuidava de doze crianças, mas seu médico mandou que cuidasse só de uma.

Atualmente trabalha como babá de uma sobrinha, filha de sua irmã. Outras pessoas lhe pedem que cuide de mais crianças, mas devido à sua enfermidade só consegue cuidar de uma.

Os filhos de M. a ajudam no serviço de casa. Ela relata querer que eles estejam o tempo todo com ela, cuidando dela e ajudando-a, principalmente por causa de seus esquecimentos. Seu marido é pedreiro e trabalha em uma firma, com salário fixo. Como seu salário é baixo e ele gasta muito em farmácia com os remédios da esposa, a família necessita da ajuda da igreja com cesta básica. M. não se sente bem em receber essa ajuda. Sobre o relacionamento com o marido, relatou que não lhe 'obedece', não ouve a opinião dele.

Em relação aos problemas de saúde, M. relatou ter começado a fazer o tratamento em Curitiba há 10 anos. Toma Frontal, Rivotril, Amytril, Pratiprazol para o estômago e Codaten para dor. O médico de Curitiba lhe indicou sessões de fisioterapia. Ela começou a fazê-las, mas, de acordo com ela, a 'fitoterapia' piorou suas dores e ela parou de ir às sessões, não voltou mais. Disse que era a primeira vez que fazia acompanhamento com psicóloga.

Sobre as dores que sentia, disse tê-las no corpo todo, nos braços e pernas. Tinha dificuldade para erguer os braços. No frio sentia mais dores. Tinha limitações quanto ao serviço de casa, relatando que por causa das dores não conseguia lavar as paredes, limpar o quintal, pregar botões nas camisas do marido. Também tinha dificuldade para dormir; mesmo tomando seus 'calmantes' não dormia bem. Em relação às dores de cabeça, disse que as tem constantemente, mas pioram quando tem crises, quando fica nervosa. Os 'nervos pulam'. Tem dor na 'caixa do peito', parecendo que vai ter um infarto, e dor de estômago (diz ter gastrite) e dor na bexiga. Na área sexual, relatou não sentir vontade de ter relações com o marido já há uns dez anos, desde quando começou a ter a enfermidade. Não sente prazer na relação, não sente desejo, só faz por obrigação; quando o faz, diz que fica pior, com mais dores, sente dor na bexiga.