



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



HUGO HIGINO PEREZ DE ANDRADE

**“QUEM PODERÁ NORMATIZAR A CRIANÇA?”: O QUE DIZ A PSICOLOGIA
SOBRE INFÂNCIA, SEXUALIDADE, GÊNERO E DESENVOLVIMENTO EM
CURSOS DE LICENCIATURA E DE FORMAÇÃO DE PSICÓLOGO/A.**

RONDONÓPOLIS

2018

HUGO HIGINO PEREZ DE ANDRADE

**“QUEM PODERÁ NORMATIZAR A CRIANÇA?”: O QUE DIZ A PSICOLOGIA
SOBRE INFÂNCIA, SEXUALIDADE, GÊNERO E DESENVOLVIMENTO EM
CURSOS DE LICENCIATURA E DE FORMAÇÃO DE PSICÓLOGO/A.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso – Câmpus Universitário de Rondonópolis, Linha de Pesquisa: Infância, Juventude e Cultura Contemporânea: direitos, políticas e diversidade, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Raquel Gonçalves Salgado.

Área de concentração: Educação, Cultura e Processos Formativos

RONDONÓPOLIS

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

A553q Andrade, Hugo Higino Perez de.
“Quem poderá normatizar a criança?” : o que diz a psicologia sobre infância, sexualidade, gênero e desenvolvimento em cursos de licenciatura e de formação de psicólogo/a. / Hugo Higino Perez de Andrade. -- 2018
84 f. ; 30 cm.

Orientadora: Raquel Gonçalves Salgado.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2018.
Inclui bibliografia.

1. Infância. 2. Sexualidade. 3. Gênero. 4. Psicologia do Desenvolvimento. 5. Educação. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Rod. Rondonópolis.-Guiratinga, km 06 MT-270 - Campus Universitário de Rondonópolis - Cep:
Tel : (66) 3410-4035 - Email : ppgedu@ufmt.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO : "QUEM PODERÁ NORMATIZAR A CRIANÇA?: O QUE DIZ A PSICOLOGIA SOBRE INFÂNCIA, SEXUALIDADE, GÊNERO E DESENVOLVIMENTO EM CURSOS DE LICENCIATURA E DE FORMAÇÃO DE PSICÓLOGO/A."

AUTOR : Mestrando Hugo Higino Perez de Andrade

Dissertação defendida e aprovada em 28/02/2018.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientador Doutor(a) Raquel Gonçalves Salgado
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Interno Doutor(a) Leonardo Lemos de Souza
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Externo Doutor(a) Marcelo Santana Ferreira
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

Examinador Suplente Doutor(a) Henrique de Oliveira Lee
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

RONDONÓPOLIS, 01/03/2018.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço à minha família, meus pais **Solange** e **Márcio**, e meu irmão **Rodrigo** pelo apoio incondicional. Sem vocês eu não teria chegado aqui. Encontrar amparo nas horas de dificuldades foi fundamental para finalizar este trabalho.

Aos meus **familiares**, nas figuras dos meus padrinhos **Josi** e **Nilson**. O apoio de vocês foi fundamental para essa conquista. Muito obrigado.

A minha querida professora **Paola**, hoje, amiga e colega de profissão, que durante a graduação acreditou no meu potencial, e me deu suporte para ingressar no Mestrado. Muito obrigado, sem você não seria possível chegar onde cheguei.

Aos meus amigos **André**, **Naiara**, **Ariane** e **Regiane**, pelo apoio afetivo e compreensão diária enquanto estive em Rondonópolis. Esse trabalho tem um pouco de cada um de vocês, pois em mim carrego muito de vocês. Eu não sei o que teria acontecido se vocês não fizessem parte da minha vida.

A minha amiga **Bianca**, por compreender minhas angustias e estar sempre disponível. Obrigado! Você sempre acreditou que eu seria capaz.

A minha orientadora **Raquel**. Obrigado! Obrigado por me reconhecer profissionalmente e principalmente, obrigado por acolher minhas demandas de maneira sempre solícita e disponível. Não poderia ter sido orientado por outra pessoa. Estar com você durante o processo do mestrado me fez crescer como jamais imaginei ser possível. Encontrar apoio e compreensão durante o processo foi fundamental para chegar até aqui.

Aos meus amigos, que apesar da minha ausência sempre se fizeram presente, me apoiando e acreditando no meu trabalho: **Bruna**, **Fernanda**, **Amanda**, **João**, **Naiana**, **Vamir**, **Marina**, **Adriana** e **Larissa**. Sempre pude contar com o apoio de vocês e isso foi sempre foi essencial para suportar as mazelas da vida e as dores do cotidiano.

Ao meu amigo **Felipe**. Poder encontrar em você o apoio intelectual foi importantíssimo. Nossas discussões fizeram a teoria ganhar corpo no cotidiano, nos aproximando e tornando possível esse trabalho. Muito obrigado.

Ao Programa de **Pós-Graduação em Educação** do Câmpus de Rondonópolis, em especial a **Anabel**, obrigado pela ajuda, e por ser tão paciente.

Ao **GEIJIC**, e todos os mestrandos que contribuíram para as discussões desse trabalho. Vocês tornaram possível a concretização deste trabalho.

Aos **colegas** e **professores** que participaram da pesquisa. Sem vocês esse trabalho não seria possível.

Aos professores que compuseram minha banca **Henrique, Leo e Marcelo**, obrigado pelas contribuições importantes e o cuidado que tiveram durante o processo. Obrigado

Agradeço, também, à **CAPES** pelo apoio financeiro, e a **Universidade Federal de Mato Grosso** que tornaram possível essa realização.

Muitas pessoas passaram pelo meu caminho e deixaram marcas, contribuições e lições que fizeram essa Dissertação de Mestrado possível. Muito obrigado a todas e todos que contribuíram direta e indiretamente para a realização deste trabalho.

Obrigado, a gratidão por ter encontrado cada um de vocês é infinita.

RESUMO

A infância tem ocupado espaços significativos no processo de produção de conhecimentos sobre o sujeito. Todavia, mesmo com tamanha importância, a infância sempre ocupou um lugar de invisibilidade e de apagamento. Mesmo após a concepção de infância ser criada, as crianças sofrem constantemente violações dos adultos. Na atualidade, reflexos de tal processo de apagamento afetam diretamente como o tempo da infância é vivido e significado pelas crianças. As noções de “incapacidade” e “inabilidade”, que lhe são atribuídas, se configuram como dispositivos de poder, que agenciam os corpos infantis a estarem subjugados a discursos do mundo adulto racional, produzidos na modernidade. Junto com a noção de inacabamento, engendra-se o discurso de sacralidade e pureza das crianças. Essa concepção funda um discurso que apaga a sexualidade do processo de desenvolvimento infantil, definindo-a como dimensão humana somente na vida adulta. Durante todo este processo, a Psicologia, enquanto uma ciência humana e, portanto, como um dispositivo de saber-poder, atuou como mecanismo de legitimação e agenciamento de práticas educativas que fortalecem essa lógica de (não)lugar e de pureza, que circunscreve a infância. Com o intuito de compreender a formulação e quais são as implicações do discurso psicológico acerca da sexualidade infantil no contexto de formação de professoras/es e de psicólogas/os, a presente pesquisa, desenvolvida no âmbito da linha de pesquisa “Infância, Juventude e Cultura Contemporânea: direitos, políticas e diversidade” e do Grupo de Pesquisa “Infância, Juventude e Cultura Contemporânea” (GEIJC), tem como objetivo analisar a produção discursiva produzida pela psicologia na Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus de Cuiabá, por meio da análise discursiva dos planos de ensino das disciplinas de Psicologia da Educação, para os cursos de licenciatura, e dos planos de ensino das disciplinas de psicologia do desenvolvimento, para o Curso de Psicologia, bem como das entrevistas com quatro professoras/es responsáveis por essas disciplinas. A pesquisa se pautou em teóricos e estudos, tais como: Michel Foucault (2006, 2010), ao trabalhar o corpo e a sexualidade em sua dimensão discursiva; Le Breton (2013), ao tratar do corpo como construção simbólica; os estudos feministas de Haraway (1995), ao problematizar as dicotomias entre natureza e cultura; os estudos sobre gênero de Judith Butler (2015). Como referencial teórico-metodológico, a pesquisa se ancorou na teoria da enunciação de Bakhtin (1992) e na noção de conhecimento parcial de Haraway (1995). Como recorte temporal, trabalhamos com os planos de ensino em vigência no ano letivo de 2016. As entrevistas foram feitas com professoras/es responsáveis pelas disciplinas mencionadas acima, sendo dois/duas contratadas/os e dois/duas efetivas/os. Analisando os discursos nos planos de ensino, pode-se perceber que a maioria destes carrega contextos de uma ideologia moderna, que separa o corpo da razão e torna o humano uma máquina produtiva de capital. A infância é colocada no lugar da negativa, da abjeção. Configura-se apenas como o tempo do “vir a ser”, impossibilitando uma experiência mais concreta do existir no tempo presente. Logicamente que, em meio a todo esse contexto, é possível observar uma tentativa de visibilidade às questões da diversidade na infância, contudo com muita timidez.

Palavras chave: Infância; Sexualidade; Gênero; Psicologia do Desenvolvimento; Educação.

ABSTRACT

Childhood has occupied significant spaces in the process of producing knowledge about the subject. Yet, even with such importance, childhood has always occupied a place of invisibility and erasure. Even after the conception of childhood is created, children constantly suffer violations from adults. At the present time, reflections of such a process of erasure directly affect how childhood time is lived and meaning by children. The notions of "incapacity" and "inability", which are attributed to him, are configured as devices of power, which arrange infant bodies to be subjugated to discourses of the rational adult world produced in modernity. Along with the notion of unfinished, the discourse of sacredness and purity of children is engendered. This conception creates a discourse that erases the sexuality of the child development process, defining it as a human dimension only in adult life. Throughout this process, Psychology, as a human science and therefore as a device of know-power, acted as a mechanism for legitimizing and mediating educational practices that strengthen this logic of (non)place and purity, which circumscribes the childhood. In order to understand the formulation and the implications of the psychological discourse on child sexuality in the context of the formation of teachers and psychologists, this research, developed within the framework of the research line "Childhood, Youth and Culture The aim of this study is to analyze the discursive production produced by psychology at the Federal University of Mato Grosso, Câmpus de Cuiabá, through the analysis of the "Contemporary, rights, policies and diversity" and the Research Group "Childhood, Youth and Contemporary Culture" (GEIJC) discursive study of the teaching plans of the disciplines of Psychology of Education, for the undergraduate courses, and of the teaching plans of the disciplines of developmental psychology, for the Psychology Course, as well as the interviews with four teachers responsible for these disciplines. The research was based on theorists and studies, such as: Michel Foucault (2006, 2010), when working the body and sexuality in its discursive dimension; Le Breton (2013), when treating the body as a symbolic construction; the feminist studies of Haraway (1995), in problematizing the dichotomies between nature and culture; the studies on gender of Judith Butler (2015). As a theoretical-methodological reference, the research was anchored in Bakhtin's theory of enunciation (1992) and in the notion of partial knowledge of Haraway (1995). As a temporary cut, we work with the teaching plans in force in the 2016 school year. The interviews were made with teachers responsible for the disciplines mentioned above, being two / two contractors and two / two effective. Analyzing the discourses in the teaching plans, one can see that most of these carry contexts of a modern ideology, which separates the body from reason and makes the human a productive machine of capital. Childhood is placed in the place of negative, of abjection. It is only defined as the time of "becoming", making it impossible to have a more concrete experience of existing in the present time. Of course, in the midst of this whole context, it is possible to observe an attempt to visibility the issues of diversity in childhood, however very timidly.

Keywords: Childhood; Sexuality; Genre; Developmental Psychology; Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
2 CONSTRUINDO A PROPOSTA DE PESQUISA	14
2.1 O percurso metodológico	15
2.2 (Des)construção dos sujeitos.....	20
2.3 Localização nas fronteiras	21
2.4 Princípios ético-políticos do conhecimento	22
3 PROBLEMATIZANDO AS EPISTEMOLOGIAS	24
2.1 Paradigma moderno de produção de saber.....	25
2.2 Paradigma pautado na crítica feminista.....	29
4 DISCURSOS SOBRE INFÂNCIA, CIÊNCIA E PSICOLOGIA	35
4.1 Os atores do processo.....	37
4.1.1 Encontro I	37
4.1.2 Encontro II	39
4.1.3 Encontro III	40
4.1.4 Encontro IV	42
4.2 Discursos sobre a infância	43
4.2.1 Discursos sobre a sexualidade infantil.....	49
4.2.2 Discursos sobre raça, classe e gênero	56
4.2.3 Discursos sobre o desenvolvimento e a aprendizagem.....	60
4.3 Discursos sobre a Ciência	65
4.3.1 Discursos sobre a Psicologia da Educação	68
4.3.2 Propostas e Sugestões.....	72
5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	75
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	78
ANEXOS	80
Anexo I – Entrevista semiestruturada	80
Anexo II – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	82
Anexo III – Ementas das disciplinas analisadas por curso	84

INTRODUÇÃO

Antes de começarmos o “texto” propriamente dito, gostaria de propor uma brincadeira: apresento algumas sentenças e peço que você se concentre no primeiro pensamento que vem a sua mente como resposta para cada uma delas:

Quando eu digo **infância**, você diz o quê?

Quando eu digo **criança**, você diz o quê?

Quando eu digo **problema**, você diz o quê?

Quando eu digo **sexualidade**, você diz o quê?

Quando eu digo **gênero**, você diz o quê?

Quando eu digo **classe**, você diz o quê?

Quando eu digo **raça**, você diz o quê?

Quando eu digo **ciência**, você diz o quê?

Todas estas sentenças remetem a uma ideia sobre o que cada uma destas palavras **destacadas** significa. Todas as palavras **destacadas** carregam um campo semântico e produzem sentidos, que reverberam em nossas subjetividades. Este trabalho é uma possibilidade de análise, propondo-se como uma análise parcial dos fenômenos, que parte de um lugar privilegiado.

Nas sociedades ocidentais, a infância é vista como o lugar da inocência. Dentro da teia discursiva que integra o conceito de infância, frequentemente, o que toma destaque acerca dos corpos infantes são as características da vulnerabilidade, do “não saber”, da “não racionalidade”, da “não capacidade”, da “não habilidade”. É a partir desta formulação discursiva que na modernidade consolidam-se a escola e a família nuclear burguesa enquanto instituições sociais responsáveis por formar, instruir e controlar as crianças, preparando-as para uma vida adulta de produção e reprodução.

Faz-se necessário salientar que ambas as instituições possuem em sua gênese uma relação estrita com a lógica judaico-cristã. Por razões bem delimitadas e intencionais, esta lógica atribui ao corpo infante a característica de inacabado, configurando, assim, a criança como o corpo que necessita de tutela para se formar e ter o desenvolvimento pleno de suas capacidades. Para tal, é necessário que haja constantemente um investimento discursivo para se alcançar o corpo acabado, jovem, saudável, em perfeita condição de produzir na vida social e, assim, alimentar a relação de exploração e alienação dentro das sociedades capitalistas.

Enquanto uma “ciência” que se propõe a compreender os fenômenos humanos, a Psicologia é convocada para legitimar e descrever esses processos ao longo de toda a história da humanidade. Partimos do pressuposto de que a “ciência” se coloca no lugar de busca pela tradução, conversão, mobilidade de significados e universalidades, com a finalidade de reduzir os fenômenos, impondo uma linguagem como parâmetro para todo tipo de tradução e conversão (HARAWAY, 1995). A Psicologia, enquanto uma “ciência” humana, se constitui como saber-poder que produz discursos que agenciam, legitimam e normatizam as práticas escolares e criam um campo semântico específico sobre a infância e a sexualidade infantil (FOUCAULT 2006).

No processo da pesquisa, pude compreender o quanto a infância se configura com um “não lugar”, ou seja, o tempo do desenvolvimento infantil é visto como o tempo do “não”, das ausências. A negativa, a abjeção¹ se tornam as características fundamentais desse (não)lugar. Entendendo a importância de dar visibilidade à infância enquanto tempo de significação presente, escolher esse momento da vida humana como objeto de estudo é pensar sobre a infância como o tempo/lugar de potência, possível de vislumbrar uma mudança significativa no modo como somos subjetivados e humanizados. Significa olhar a infância como lugar epistemológico, como categoria de produção de sentido.

Para tanto, busca-se, nesta pesquisa, analisar os modos como os discursos psicológicos são produzidos e agenciados, mediante a análise de planos de ensino de disciplinas de psicologia da educação e de psicologia do desenvolvimento, bem como por meio de entrevistas com as/os docentes responsáveis pelas disciplinas, no intento de problematizar as concepções de infância e de sexualidade infantil presentes nos discursos e compreender como a ciência psicológica tem se apresentado nesses textos e documentos.

Assumimos como referenciais teóricos os estudos de: Foucault (2007, 2006, 2010) para compreender a dimensão discursiva do corpo e da sexualidade enquanto dispositivos de poder-saber que agenciam e produzem subjetividades; Le Breton

¹ Abjeção entendida aqui conforme Butler (2000, p. 153, grifos da autora): “O abjeto designa aqui precisamente aquelas zonas “inóspitas” e “inabitáveis” da vida social, que são, não obstante, densamente povoadas por aqueles que não gozam do status de sujeito, mas cujo habitar sob o signo de “inabitável” é necessário para que o domínio do sujeito seja subscrito”. A abjeção seria a configuração da existência, material e social, localizada num lugar inóspito no qual o corpo abjeto não tem sua materialidade tida como importante, tornando-se invisível socialmente. Trata-se do corpo cuja existência não é considerada como tal.

(2013), por entender o corpo como uma construção simbólica, contextual e cultural; Haraway (1995), por oferecer subsídios para problematizar as dicotomias entre natureza e cultura a partir dos estudos feministas; Butler (2015) e os estudos de gênero. A presente dissertação de mestrado se configura como uma pesquisa realizada no âmbito do Grupo de Pesquisa “Infância, Juventude e Cultura Contemporânea” (GEIJC), da linha de pesquisa “Infância, Juventude e Cultura Contemporânea: direitos, políticas e diversidade”, que faz parte do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu), da UFMT/Rondonópolis. Esta pesquisa traz como questão central a análise da produção discursiva acerca da infância e da sexualidade infantil no campo da psicologia da educação, presente nos cursos de licenciatura e de formação de psicólogos/as da Universidade Federal de Mato Grosso, do Câmpus de Cuiabá, a partir dos planos de ensino e ementas das disciplinas que trazem a psicologia da educação e a psicologia do desenvolvimento como aportes teóricos e metodológicos para as práticas educativas, e de entrevistas com professoras/es que ministram essas disciplinas. A escolha por este recorte aconteceu pelo fato de minha graduação ter acontecido no Câmpus de Cuiabá. Assim, a percepção e inserção como pesquisador se coloca a partir de um local privilegiado, uma vez que todas as práticas, os textos e os atores da pesquisa, de alguma forma, foram e são significados a partir da minha vivência, não podendo, portanto, pressupor qualquer neutralidade no processo.

Entendendo que a produção discursiva é efetivada em constante diálogo com os atores presentes no contexto, após a análise dos planos de ensino, foram realizados encontros com as/os professoras/es responsáveis pelas disciplinas que tratam da psicologia da educação e dos processos de desenvolvimento e aprendizagem nos cursos de licenciatura e de formação de psicólogos/as, que posteriormente foram transcritos.

Como material de análise, consideramos dezessete (17) planos de ensino que tratam da psicologia da educação nos cursos de licenciatura, bem como dois (02) planos de ensino de disciplinas de psicologia do desenvolvimento do Curso de Psicologia do Câmpus acima mencionado. Compõem também o *corpus* desta pesquisa os textos transcritos dos encontros com as/os professoras/es responsáveis pelas disciplinas mencionadas, sendo duas (02) transcrições referentes à disciplina de psicologia do desenvolvimento no Curso de Psicologia, e duas (02) referentes às disciplinas que tratam da psicologia da educação nos cursos de licenciatura.

O presente trabalho assume como referencial teórico-metodológico a teoria da enunciação de Bakhtin, tendo em vista os suportes que esta oferece para compreender as diversas teias de significados presentes nos discursos por meio do dialogismo, da polifonia e da alteridade, que constituem a linguagem naquilo que Bakhtin (1992) nomeia como “grande temporalidade”. Assume-se também a perspectiva de produção de conhecimentos parciais, proposta elaborada por Haraway (1995), que tem como pressuposto a investigação científica a partir dos saberes localizados, buscando o rompimento com a neutralidade científica e com a noção da universalidade do conhecimento, que propõe uma outra concepção de objetividade.

Após a introdução, no capítulo 2, descrevo o percurso metodológico da pesquisa, delimitando e desenhando a proposta desenvolvida ao evidenciar a construção do método e do caminho percorrido na pesquisa.

O capítulo 3 é destinado a conceituar os paradigmas epistemológicos da produção de conhecimento, bem como as bases ontológicas adotadas na presente dissertação de mestrado.

No capítulo 4, é feita a articulação entre teoria e prática na análise dos dados.

As considerações sobre todo o processo e possíveis desdobramentos para outras pesquisas são apresentadas no capítulo 5.

2 CONSTRUINDO A PROPOSTA DE PESQUISA

Jurei mentiras e sigo sozinho, assumo os pecados
Os ventos do norte não movem moinhos
E o que me resta é só um gemido
Minha vida, meus mortos, meus caminhos tortos,
Meu sangue latino, minha alma cativa
Rompi tratados, traí os ritos
Quebrei a lança, lancei no espaço
Um grito, um desabafo
(Secos e Molhados, Sangue Latino, 1973)

Se pensarmos a pesquisa enquanto um processo de reconhecimento, é possível perceber que o encontro entre pesquisador e texto se coloca como parte viva do que somos, materializando, assim, nossos desejos, anseios e expectativas. Neste capítulo, é descrito o caminho trilhado durante a pesquisa, evidenciando os afetos, os processos, o método de pesquisa e, principalmente a potência produtiva que se configura ao estar entre fronteiras.

A passagem pelo mestrado se constitui como uma eterna luta, resistência e, principalmente, subversão. Desenvolver um projeto de pesquisa envolve diálogo e tensionamentos entre os interesses, tanto do pesquisador quanto da orientadora, e isso é parte constituinte do conhecimento. Levando em consideração a perspectiva de conhecimento parcial (HARAWAY, 1995), tentar uniformizar as singularidades de orientadora e orientando, universalizando o processo, é o mesmo que a “ciência” moderna fez. É ofuscar a parte potente localizada no encontro das diferenças, é construir um “não-lugar” ideal para nomear tudo a partir de uma única perspectiva (Ibidem). Dessa forma, lidar com as diferenças foi extremamente potente durante o processo, e possibilitou que a pesquisa pudesse acontecer.

Durante todo o percurso, ancorados teórica e metodologicamente na teoria da enunciação de Bakhtin (1992, 1998, 2002, 2006), entendemos o processo de pesquisa como sendo dialógico, alteritário e polifônico. A noção de conhecimento parcial proposta por Haraway (1995), que assume uma ótica localizada, é outro importante suporte teórico-metodológico adotado.

2.1 O percurso metodológico

O discurso é parte integrante de qualquer diálogo. O texto está sempre em movimento entre um locutor e um interlocutor. Assim sendo, a pesquisa tem como objetivo analisar a produção discursiva da psicologia no âmbito da formação acadêmica dos cursos de licenciatura e de formação de psicólogos/as, admitindo a dialogicidade presente na produção dos discursos.

A partir do pressuposto da dialogicidade, percebe-se o constante diálogo entre discursos produzidos em outros contextos sócio-históricos e culturais. Tais discursos se materializam no corpo das estruturas curriculares por meio das concepções, ontológica e epistemológica, propostas pelas ementas das disciplinas. Num primeiro momento, foram escolhidos apenas os textos presentes nos planos de ensino como material de pesquisa. Essa escolha vem de encontro com minha necessidade pessoal de fazer a interlocução entre psicologia e educação e a mediação possível entre os desejos e as possibilidades.

Por isso, o intuito de se fixar em tais documentos, num primeiro momento, se faz pertinente mediante o fato de que são estes discursos que fundamentam a formação acadêmica de professores e psicólogos na Universidade Federal de Mato Grosso, no Câmpus de Cuiabá. Todavia, como a rede discursiva se compõe também pelos discursos dos atores sociais, após analisar os planos de ensino, foram realizados encontros com professoras/es que trabalham com as disciplinas, a fim de compreender a teia discursiva criada pela atuação cotidiana do exercício da docência.

Como referencial teórico-metodológico, para sustentação da pesquisa, elegeu-se a teoria da enunciação de Bakhtin (1992, 1998, 2006). A partir desta teoria, encontramos suporte para a compreensão das diversas teias de significados presentes no discurso, por meio do dialogismo e da alteridade, bases constituintes da linguagem, o que, para Bakhtin, é entendido como “grande temporalidade”, isto é, a pluralidade de visões de mundo, que se constituem tanto na experiência quanto na criação, já que, para Bakhtin (1992), a vida não se trata de um fenômeno acabado, determinado pelas leis de causalidade.

Assume-se também a noção de saberes localizados e parciais, propostos por Haraway (1995), que se definem por uma ruptura com a lógica positivista de neutralidade e da universalidade, enfatizando a implicação e a responsabilidade do pesquisador com o que é pesquisado.

Sendo a linguagem uma interação entre sujeitos, é possível perceber que os enunciados carregam marcas, singularidades destes sujeitos. A linguagem é uma prática social, carregada de subjetividades. Locutor e interlocutor deixam marcas subjetivas em seus discursos. Tais marcas sempre estão relacionadas a quem produz, para quem se produz e o contexto histórico, social e cultural de produção discursiva (BAKHTIN, 2006).

Viver é participar de um diálogo (BAKHTIN, 1992). Estamos constantemente nos relacionando com discursos produzidos em outros tempos. Discursos produzidos no passado, e discursos que ainda serão enunciados após a nossa presença. Desta forma, tudo o que me diz respeito, tudo aquilo que me constitui, vem da palavra proferida pelo outro. Ou seja, não existe o sujeito que desvirgina o mundo ao enunciar a primeira palavra, o sujeito ideal e puro que a “ciência” moderna institui (BAKHTIN, 1992; HARAWAY, 1995).

A composição de sentidos constituintes do discurso não é originária e exclusiva do momento preciso de sua enunciação. A constituição desses sentidos encontra-se num *continuum* temporal em que o sujeito não é a origem da palavra. Assim sendo, sempre existe um outro, que, em diálogo, constitui a teia de significação discursiva sempre localizada num tempo e espaço para além do presente da enunciação (BAKHTIN, 1992).

Estando todo discurso em diálogo com outros discursos, assume-se, então, o caráter social da linguagem e do sujeito que enuncia. É preciso pensá-los em relação ao outro, compreendendo, assim, o discurso em sua dimensão dialógica e alteritária. O discurso se constitui por duas faces, já que ele se define tanto pelas marcas de quem procede como a quem ele se dirige (BAKHTIN, 2006). O discurso é o lugar comum entre locutor e interlocutor. É a partir deste lugar que os sujeitos se definem em relação à coletividade (Ibidem).

O discurso é uma réplica viva do diálogo (BAKHTIN, 1992). É a relação entre o que já foi dito e o que poderá ser dito. A base do discurso não se localiza somente no momento da enunciação, mas também naquilo que ainda não foi dito, ou seja, na possibilidade de enunciação futura. O discurso é a fronteira entre os sujeitos e seus contextos de existência (Ibidem). É o território pertencente tanto ao locutor quanto ao interlocutor.

O discurso é a identidade em direção ao outro. O reconhecimento de “si” reside no reconhecimento do “outro”. Nessa perspectiva, todo discurso produzido pelo

outro torna-se, então, o que Bakhtin (1998, p. 100) denomina de palavra “semi-alheia”. Em todo discurso produzido, residem os significados apropriados pelo outro, modificando, assim, o sentido. O suporte de significação do sujeito se torna o “nós”, uma vez que ele não coincide consigo mesmo, tendo em vista que só existe a compreensão do “eu” mediante a compreensão do “outro”.

O conceito de alteridade, considerado como a base constitutiva do discurso, é definido por Bakhtin a partir do princípio dialógico. É o dialogismo que nos permite compreender as diferenças que marcam os discursos alheios na própria tessitura do enunciado. Os discursos, portanto, estão carregados de “palavras dos outros” e trazem em si uma própria expressividade, ou seja, possuem em si seu tom valorativo, o qual é reestruturado e modificado pelo próprio sujeito. Assim sendo, se analisarmos com profundidade os discursos, podemos nos deparar com as palavras do outro, ocultas ou semi-ocultas, em diferentes graus de alteridade. Desta maneira, podemos afirmar que o dialogismo e a alteridade fazem parte da constituição do discurso (BAKHTIN, 1992, p. 314/318).

A partir dos princípios de dialogicidade e alteridade, é possível compreender que todo discurso carrega valores culturais e ideológicos, muitas vezes contraditórios, e que expressam os sentidos que circulam numa sociedade. Pelo fato de o discurso representar os sujeitos na interação discursiva, existem sentidos que divergem e convergem numa relação conflituosa (BAKHTIN, 2006).

O dialogismo consiste, então, tanto no diálogo entre interlocutores, a interação fundadora da linguagem, quanto na relação entre os discursos, marcada pela polifonia de vozes sociais que os afetam internamente. As diferentes vozes sociais, com diferentes sentidos, localizados em contextos ideológicos precisos aparecem, deixando em evidência o caráter dialógico dos sujeitos e, por conseguinte, dos discursos, já que “nos textos polifônicos, os diálogos entre os discursos mostram-se, deixam-se ver ou entrever” (BARROS, 1997 p. 35).

O discurso é apresentado aos locutores no contexto de enunciação precisa, implicando, assim, num contexto ideológico também preciso (BAKHTIN, 2006) Nunca são apenas palavras pronunciadas e ouvidas. O discurso se configura como “verdades ou mentiras”, “coisas boas ou más”, sempre refratando o contexto ideológico da produção discursiva (Ibidem). Assim sendo, é a interação verbal entre sujeitos “socialmente organizados” (BAKHTIN, 2006, p. 43) que compõe o complexo campo discursivo em que estes são constituídos e subjetivados.

Dentro da lógica discursiva, encontramos forças contraditórias tencionando a direção e o sentido do que se produz. Desta forma, assumimos que não existe neutralidade na produção do conhecimento (HARAWAY, 1995). A partir da perspectiva da qual se olha o fenômeno, evidenciam-se nos discursos vozes que compõem toda a estrutura discursiva, ou seja, a polifonia – em sua condição alteritária –, a composição não pode ser monofônica e ao mesmo tempo neutra. Ao silenciar as outras vozes presentes nos discursos, assume-se um posicionamento definido e que funciona como um dispositivo agenciador, o qual produz e subjetiva, a partir da lógica hegemônica, ao fazer valer a posição daquele que oprime, excluindo e impossibilitando que todas as outras formas de existir possam ser visualizadas como possibilidades. (BAKHTIN, 1992; 2006)

A partir da concepção de parcialidade que se assume, fica evidente a posição política do conhecimento. Ao assumirmos aqui a perspectiva dos saberes localizados (HARAWAY, 1995), propomos um rompimento com a lógica positivista moderna de “ciência”. Partimos do pressuposto de que os relativismos e universalismos tendem a ocultar as especificidades do objeto de pesquisa. Em diálogo com a teoria da enunciação, universalizar e relativizar é ocultar a diversidade constitutiva do discurso, é silenciar as vozes contraditórias presentes na sociedade, que compõem a teia discursiva que constitui o tecido social (BAKHTIN, 1992, 2006)

Os saberes localizados não se constituem como uma explicação de fatos ou na organização de modelos teóricos reprodutíveis a outras situações (OLIVEIRA, 2010). A perspectiva de localização dos saberes implica em uma proximidade face ao objeto, com o intuito de utilizar o privilégio da perspectiva parcial para simultaneamente nos inserir no quadro e produzir conhecimento sobre ele a partir desta inserção (HARAWAY, 1995).

Tomando como princípio a condição ética e política na produção do conhecimento, ao se implicar conscientemente, o pesquisador usa de sua localização privilegiada para demarcar seu posicionamento. Implica, então, em assumir um lado, em abandonar a posição de neutralidade e responsabilizar-se pelos compromissos políticos que envolvem a produção do conhecimento.

Para análise, num primeiro momento, dedicamo-nos à leitura de dezessete (17) planos de ensino que tratam da psicologia da educação nos cursos de licenciatura, bem como dois (02) planos de ensino de disciplinas de psicologia do desenvolvimento do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso,

do Câmpus de Cuiabá. Os planos de ensino referentes aos cursos de licenciatura são: Psicologia Geral – Física; Psicologia da Educação I² – Matemática, Música e Química; Psicologia da Educação II - Matemática, Música e Química; Psicologia da Aprendizagem – Química; Psicologia da Educação I e Psicologia da Educação II – Pedagogia; Psicologia e Educação – Letras³. Os planos de ensino referentes ao curso de Psicologia são: Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem I e Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem II.

Os planos de ensino utilizados para análise são referentes ao ano letivo de 2016. Assim sendo, o material coletado estava de acordo com os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) em vigor até o ano de 2016. Desta forma, durante a pesquisa, e, posteriormente, na análise, caso tenham ocorrido mudanças, estas não são consideradas neste trabalho, tendo em vista o recorte temporal adotado.

Devido ao cenário de sucateamento da educação, vivido nos últimos tempos, o número de professores contratados nas Universidades é consideravelmente alto. O acesso aos planos de ensino se deu via e-mail, tendo em vista a praticidade. Foram enviados e-mails para a Coordenação do Curso de Psicologia do Câmpus de Cuiabá, informando sobre a pesquisa, bem como solicitando a autorização para ter acesso aos planos de ensino. Após esta, o pesquisador entrou em contato com as/os professoras/res responsáveis pelas disciplinas e solicitou o envio dos planos de ensino.

Após o primeiro contato, a Coordenadora, do Curso de Psicologia do Câmpus de Cuiabá, disponibilizou os e-mails das/os professoras/es responsáveis pelas disciplinas. Infelizmente, não foi possível ter acesso a todos os planos de ensino pelo fato de algumas professoras não terem respondido ao contato, pelo motivo já mencionado. Dessa forma, não foi possível ter acesso a todos os planos de ensino de todos os cursos de licenciatura do Câmpus de Cuiabá. Por decisão do pesquisador, a análise se fixou nos planos já mencionados.

Mediante a análise prévia do material coletado, um roteiro para a entrevista, contendo doze questões, foi construído para a produção dos dados com quatro

² No Câmpus de Cuiabá, existe uma política de integrar as turmas com poucos alunos a fim de fechar um encargo para a disciplina. Desta forma, a ementa de Psicologia da Educação I para os cursos de Matemática, Música, Química, Licenciaturas de Cuiabá é a mesma, logo foi analisado um único plano de ensino, considerando os três cursos.

³ No Câmpus de Cuiabá, é utilizado um único plano de ensino para as quatro habilitações (Espanhol, Francês, Literatura e Libras), de modo que foi realizada apenas uma análise referente a essas habilitações.

professoras, considerando as “ementas”, “justificativas”, “objetivos gerais” e a “bibliografia base” das disciplinas. Por compreender a necessidade de dialogar o desenvolvimento humano com o processo educacional na infância, foram escolhidas duas (02) professoras, que trabalham com disciplinas de psicologia da educação nas licenciaturas, e duas (02) professoras que trabalham com as disciplinas de desenvolvimento humano no Curso de Psicologia.

O roteiro⁴ construído pelo pesquisador se baseou nos dados produzidos a partir dos planos de ensino. A construção do roteiro se pautou nos princípios de dialogicidade, polifonia e alteridade presentes na teoria da enunciação de Bakhtin (1992, 1998, 2006), bem como na perspectiva de produção de saberes parciais e localizados proposta por Haraway (1995). Foram elaboradas doze questões abertas com o propósito de direcionar o diálogo entre pesquisador e participante (vide Anexo I). As entrevistas aconteceram em um encontro, com duração média de 1 hora e 15 minutos. Mediante a entrega e leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁵, o encontro com as/os professoras/es foi gravado e transcrito posteriormente. Após a transcrição, o material foi encaminhado para as/os participantes para que estas pudessem ler e alterar o conteúdo com total liberdade de autoria.

2. 2 (Des)construção dos sujeitos

Os “sujeitos” desta pesquisa são textos. São discursos produzidos sobre determinado fenômeno, em determinado contexto, mas que expressam em si toda uma coletividade discursiva (BAKHTIN 1992, 1998, 2006). São textos sobre a infância, sobre a sexualidade infantil, sobre a formação de profissionais que atuam diretamente com esse momento específico do desenvolvimento humano que é a infância.

Compreender a materialidade existente na discursividade é compreender que a humanidade se constitui a partir da linguagem e das relações estabelecidas por meio do discurso produzido no ato de sua enunciação. Os discursos carregam em si marcas subjetivas dos sujeitos que os enunciam. Essas marcas expressam a singularidade da existência de cada ser. É nisto que nos fixamos: na compreensão subjetiva e singular da realidade presente nos textos (BAKHTIN 1992; 1998; 2006).

⁴ Anexo I

⁵ Anexo II

Por compreender a dialogicidade existente em toda enunciação, tratar os textos como “sujeitos” de pesquisa é conferir materialidade à produção discursiva que a psicologia tem produzido sobre a infância e a sexualidade infantil. Compreender como a rede discursiva se estrutura é também compreender como tem ocorrido a subjetivação dos sujeitos por meio das marcas presentes no texto. Essas marcas apresentam a singularidade de cada sujeito e evidenciam, assim, os processos de polifonia e alteridade (Ibidem).

Se pensarmos nos protocolos de legitimidade científica estruturados pela ciência moderna, assumir a materialidade dos discursos como fenômeno observável é entender que os sujeitos são, em sua gênese, produtos da discursividade presente em nossa realidade (HARAWAY, 1995). Assumimos, então, que os textos não são apenas textos. Os textos são em si a própria existência singular, que, em diálogo com outros textos, em outros tempos e em outros contextos, produzem a realidade como a percebemos (BAKHTIN 1992, 1998, 2006).

2.3 Localização nas fronteiras

A partir da concepção de ciência proposta por Haraway (1995), encontramos uma possibilidade que, até então, a ciência moderna escrutinava. As categorias, que universalizam e uniformizam os sujeitos, são eleitas como as características que separam sujeitos pela diferenciação a partir da lógica racional moderna (HARAWAY, 1995). Compreender o encontro das diferenças como o lugar de potência criativa mediante o borramento das fronteiras de diferenciação é compreender a possibilidade de uma constituição, que integra as diferenças e possibilita a subversão da lógica hegemônica (HARAWAY, 1995).

As categorias de diferenciação são criadas a partir de um (não)lugar, marcado pelo privilégio da dominação. Esse lugar privilegiado é ocupado pelo sujeito racional moderno. A ciência moderna institui o sujeito Homem, branco, burguês, heterossexual como aquele que pode nomear tudo, sem a necessidade de se autoneamar, tornando-se, assim, a regra, a possibilidade não dita de existir (HARAWAY, 1995). A partir do agenciamento discursivo, esse “sujeito” ocupa o lugar de onipresença, onipotência e onisciência, antigamente, delegado à figura de “Deus”, agora ocupado pela noção de ciência postulada na modernidade (Ibidem).

Faz-se necessário salientar que a produção discursiva desse sujeito não marcado é o que normatiza e regula o que é ou não socialmente aceito. A maneira como a diferença é vista determina o local periférico de todos os sujeitos que não se enquadram nesta normativa. Assim sendo, as categorias de diferenciação, como raça, classe, gênero e sexualidade, tornam-se marcadores de exclusão, impossibilitando a percepção de outras formas de existir que não se enquadrem na norma (HARAWAY, 1995).

Todavia, a partir de uma concepção crítica da realidade, estar entre essas fronteiras que determinam as diferenças é se localizar mediante o exercício alteritário de reconhecimento de si, a partir, também, do reconhecimento do outro. Estar na localização do encontro, do borramento das fronteiras, é estar no lugar de subversão da lógica hegemônica, compreendendo, assim, as diferenças como possibilidade de ressignificar a própria existência, para além da exclusão a partir da diferenciação. É se colocar no lugar de possibilidade, de subversão e assumir a diferença como fator determinante na própria constituição da humanidade (HARAWAY, 1995).

Ao fazer uso deste local privilegiado, podemos romper com o modelo de ciência moderna e assumir uma perspectiva parcial sobre os fenômenos. Admite-se a possibilidade de misturar as fronteiras de diferenciação para, assim, compreender como as contradições da sociedade atravessam a constituição subjetiva de cada sujeito.

2.4 Princípios ético-políticos do conhecimento

Posta a necessidade de um comprometimento ético com a construção do conhecimento, entender que a neutralidade é uma produção discursiva com intenção de silenciar as diferentes vozes presentes na produção discursiva implica em assumir um compromisso político com a produção do conhecimento (HARAWAY, 1995).

Perceber que o “princípio” da neutralidade atua no sentido de apagar as diferenças nos faz compreender que é urgente que os pesquisadores se posicionem politicamente no exercício de produzir conhecimento. Silenciar as diferenças por meio do discurso da neutralidade é a forma que o sujeito “não marcado” atua para perpetuar sua hegemonia e a dominação daqueles que são marcados pela diferença (HARAWAY, 1995).

Assumir a perspectiva dos saberes localizados é entender que a ótica universalizante agencia a produção de subjetividades alienadas da totalidade social em que o sujeito está inserido (HARAWAY, 1995). Dessa forma, faz-se necessário se posicionar politicamente em favor daqueles que não têm voz. Precisamos assumir a responsabilidade que o privilégio de ser pesquisadores nos dá. É preciso assumir um compromisso com as categorias excluídas pelo discurso hegemônico. Para tal, faz-se necessário estar aberto às diferenças, compreendendo a singularidade de cada sujeito.

Assim sendo, neste ponto, assumimos o compromisso político de produzir conhecimento que evidencie esse processo de dominação e colonização dos sujeitos marcados pela diferenciação, comprometendo-nos em nos situar no local de encontro das diferenças como aquele possível de subversão da lógica hegemônica de dominação exercida pelo sujeito não marcado (HARAWAY 1995).

Entendendo, assim, a necessidade de problematizar tais questões, o processo de pesquisa se configura como uma ferramenta de subversão, a partir do momento em que nos propomos a (re)pensar nosso papel político enquanto pesquisadores, que produzem saberes que legitimam ou não a existência de vidas. Ao materializar outras formas discursivas, permitimos que a norma seja repensada a partir de um outro lugar, marcado, referenciado e responsável pelo saber que produz.

A partir do momento em que assumimos o papel político da pesquisa, compreendendo este saber como dialógico, alteritário e performático, apontamos para um horizonte ético que se responsabilize por aquilo que nomeia, representa e produz sobre a realidade.

Dar visibilidade para outras formas de subjetivações, outras maneiras de nomear e perceber o fenômeno demonstra as implicações de uma ciência que se propõe a aprender com as diferenças, compreendendo que todo conhecimento tem potencial produtivo, respeitando, assim, as singularidades a fim de diminuir as assimetrias de acesso ao necessário para se viver, existentes em nossa sociedade.

3 PROBLEMATIZANDO AS EPISTEMOLOGIAS

Vejo o mundo inteiro
 Numa espécie tosca de carrossel
 Cada lugar um bicho
 Corrida maluca pra pagar o aluguel
 Nesse consumismo
 Plastificado o rosto, amor, religião
 Carregando status
 Num mundo invisível angustiado cidadão
 (Vanessa da Mata, Homem invisível no mundo invisível, 2014)

A base de toda ciência se encontra na epistemologia que proporciona o método de investigação e legitimação de um conhecimento acerca de um dado fenômeno. A partir de uma determinada epistemologia, conhecemos a visão de mundo, as regras e determinações aceitas por cada ciência para traduzir a realidade.

Se pensarmos a ciência enquanto um discurso sobre um dado fenômeno, podemos compreender, então, que este discurso é produzido com intenções. Ele parte de um locutor para um interlocutor, dessa forma, o discurso científico não se configura como casual, mas sim intencional (BAKHTIN 1992). A partir desse pressuposto, pensar que todo discurso exerce uma relação de poder é compreender que a teia discursiva existente numa sociedade produz sujeitos e agencia a constituição subjetiva de cada ser humano presente em determinada cultura, contexto histórico e espaço geográfico, ou seja, o discurso não apenas representa, mas também produz a realidade (BUTLER, 2015).

Compreender as leis que legitimam a produção do conhecimento nos permitem vislumbrar as bases ideológicas presentes em determinada ciência (BAKHTIN, 1992). É preciso encarar o discurso não apenas como um amontoado de signos, mas como um fenômeno observável que é produzido pela própria humanidade. A representação discursiva, apesar de produto da consciência humana, em alguma instância, se constitui diferente da própria existência humana, contudo não está dissociada da realidade, na medida em que a produz. Assim sendo, mesmo que o discurso seja um produto humano, ele também está engendrado, indissociável de outras coisas que subjetivam a constituição humana, como um efeito da representação empírica, a qual, escapando da própria representação, se encontra no exterior do sujeito (BUTLER, 2015).

Este capítulo é destinado a compreender as bases constitutivas do paradigma da ciência moderna. Buscamos compreender como a ciência moderna se funda a partir de discursos totalitários e universais, instaurando-se como a verdade capaz de

traduzir a realidade. Em contraponto ao paradigma moderno, apresentamos uma proposta pautada na perspectiva feminista assumida por Haraway (1995), bem como nos estudos de gênero de Butler (2015), sempre em diálogo com os pressupostos de Bakhtin (1992) como uma proposta de rompimento com a lógica da ciência moderna.

2.1 Paradigma moderno de produção de saber

Se nas sociedades pré-modernas o discurso dominante estava centralizado na figura do Deus judaico cristão, a modernidade reorganiza a lógica do pensamento e instaura um novo discurso legitimador: a razão (LE BRETON, 2015). A realidade se traduz mediante a aplicabilidade do método positivista, pautado na razão e na neutralidade do pensamento (HARAWAY, 1995).

A ciência se estrutura como o discurso que desvenda a verdade sobre a realidade das coisas. Por meio de um pressuposto “purista”, reduz os fenômenos a uma tradução universal e, assim, a partir de uma suposta neutralidade, apaga as singularidades do fenômeno, traduzindo-o em uma categoria uniforme. Se a lógica cristã ocidental era pautada no princípio diferenciador a partir do divino e do profano, a ciência translitera essa lógica dicotômica e cria o parâmetro da razão x corpo/matéria (Ibidem).

Assumindo que a constituição humana se dá a partir da discursividade, analisar como a teia discursiva moderna se estrutura nos permite compreender como os discursos se configuram como dispositivos de poder que produzem subjetividades. Para tanto, é necessário se atentar para a intencionalidade do discurso no ato de sua enunciação e, assim, entender as forças que atuam na produção de tal discurso (BAKHTIN, 1992).

O discurso, a palavra dita, a materialização do pensamento, se configura como uma estrutura normativa. As bases de realização dos discursos estão localizadas em instituições historicamente situadas e em um determinado espaço geográfico. São estas instituições que permitem a realização discursiva e legitimam o discurso a partir de repetições estruturalmente organizadas. Partem de uma pessoa, localizada num tempo e espaço específicos, que carrega em si marcas de outras pessoas do passado e do futuro. O jogo discursivo ocorre de forma que existe sempre um diálogo contínuo entre o que já foi dito e o que poderá ser dito (BAKHTIN, 1992; 2007).

A produção discursiva sempre se relaciona com as práticas, condutas e realizações dentro de uma mesma lógica de pensamento, ou seja, de um mesmo paradigma (Ibidem). A modernidade se funda com a dissolução da unidade humana. A tradução da realidade se faz por meio da separação do corpo – parte profana, decadente – da razão, estrutura que, mediante a pureza do método, consegue traduzir a realidade com precisão e validade (HARAWAY, 1995).

Como o paradigma moderno se pauta na dicotomização e, portanto, na exclusão, a necessidade de fragmentar e categorizar faz com que o conhecimento se pautem numa lógica do “ou”. O fenômeno é uma coisa “ou” outra. Não existe a possibilidade de existência entre as fronteiras diferenciadoras das categorias. O discurso científico estrutura-se na premissa da pureza racional, de modo que as categorias necessariamente precisam partir do princípio de pureza e, portanto, da universalidade e uniformidade, apagando todas as características contraditórias que compõem o fenômeno (HARAWAY, 1995).

Na medida em que se separa em categorias, cria-se um princípio diferenciador. Existe o que é normal e o que foge da normalidade. Dessa forma, a diferenciação se pauta nos parâmetros universais do modelo ideal, dito, então, como “normais” (Ibidem). Apesar de a normalidade ser algo, em tese, universal, ao analisarmos as bases ideológicas do discurso hegemônico, é possível ver dentro da própria formulação discursiva elementos contraditórios, reflexo da pluralidade das vozes sociais, dos sujeitos presentes no tecido social (BAKHTIN, 1992).

Na modernidade, com a transposição do poder da verdade da figura de Deus para o Homem, a lógica discursiva se pauta no pressuposto da verdade científica. Essa estruturação separa, então, por parâmetros universais quais discursos são bons ou ruins, verdades ou mentiras. A lógica moderna instaura um mecanismo de poder que se configura como agenciador de subjetividades. Nessa lógica, a partir do método científico, podemos separar o que é ou não verdade sobre a realidade e, assim, estabelecer o padrão universal de “verdade” (HARAWAY 1995).

Para que a diferenciação aconteça, o discurso normativo necessita ter como parâmetro universal um modelo ideal. A partir dos pressupostos cartesianos e da individualização do sujeito, estabelecem-se quais são os sujeitos legítimos a falar e descrever a realidade. O modelo ideal criado na modernidade é o sujeito Homem, branco, burguês, heterossexual, cisgênero. Esse modelo, criado com o intuito de revelar a verdade por meio do método científico moderno, possui o poder de nomear

a diferença, posto que sua existência é garantida mediante o agenciamento do discurso hegemônico (Ibidem).

Dessa forma, todo sujeito que não partilha dessas características tem sua voz silenciada na produção discursiva do que seria a verdade. O sujeito ideal moderno não só nomeia e cria as categorias por meio da diferenciação, como se coloca no privilégio de não ser nomeado (HARAWAY, 1995). Ao se colocar esse modelo como o normativo de existência, ao mesmo tempo em que sua existência não é questionada, lhe é conferido o poder de dizer o que é ou não é parte da realidade. O poder conferido ao sujeito moderno é legitimado por meio das práticas discursivas diluídas nos cotidianos da sociedade.

Por meio da estruturação a partir da diferenciação, a legitimidade da existência de sujeitos que fogem ao modelo é constantemente questionada. Junto com a força produtiva da norma, existem os mecanismos de dominação do que é dito “anormal”. Práticas de repressão e cerceamento impedem que os sujeitos, que escapam à lógica hegemônica, tenham a possibilidade de existir e de dizer sobre a realidade. A abjeção, ou a negação de sua existência, atua de forma a impedir outras formas de subjetivação da realidade, impossibilitando, assim, a produção de sentidos por meio do processo alteritário e de reconhecimento de si a partir do reconhecimento do outro (BUTLER, 2000; 2015).

Se o reconhecimento de si ocorre por meio do reconhecimento do outro, isto é, pelo processo de alteridade e dialogicidade presente na rede dialógica, negar as diferenças como parte constitutiva da realidade é negar a possibilidade de existência para aquilo que foge à norma. Nesse sentido, percebemos que a suposta neutralidade conferida ao discurso científico é um discurso que visa produzir sujeitos uniformizados. A partir do momento em que as diferenças são marcas de exclusão, percebe-se que o discurso da neutralidade, em sua base, se configura a partir de uma lógica excludente que visa instaurar um modelo de legitimação da própria existência humana.

Ao mesmo tempo em que se nega a existência das singularidades, a todo momento, a norma visa estabelecer um agenciamento desta. A partir do discurso de pureza racional, produzem-se sujeitos que seguem o modelo normativo, ao mesmo tempo em que é impossibilitada a existência daqueles que estão à margem de tal

modelo. A partir do momento em que se institui uma metafísica da substância⁶, o modelo de agenciamento normativo atua de maneira a produzir sujeitos que se enquadrem na norma, ou seja, uma realidade pré-discursiva se instaura agenciando a produção das subjetividades. (BUTLER, 2015).

Quando o conjunto de leis, práticas, condutas e discursos visam agenciar a produção do modelo normativo, fica evidente que a noção de neutralidade científica não pode existir (HARAWAY, 1995). Temos, então, um objetivo comum: o de formular processos de subjetivação a partir da norma, ao mesmo tempo em que se nega a existência de tudo o que foge a essa norma. Pensar o paradigma moderno é pensar um modelo que visa uniformizar a produção de sentidos na sociedade. Compulsoriamente, criam-se modelos e padrões para legitimar a existência humana e a estruturação de todo sujeito deve passar por tais práticas (Ibidem).

O discurso científico na modernidade se coloca, então, como o tradutor da realidade. Esse discurso legitima ou não a existência das coisas. Na medida em que somente o sujeito ideal – o sujeito puramente racional, desvinculado do corpo sensível e perceptível – pode traduzir a realidade, cria-se um modelo normativo. Como já dito, esse modelo, apesar de possuir marcas singulares, aparece como a forma de existência universal⁷. Tudo aquilo que escapa dos marcadores “Homem, branco, burguês, heterossexual e cisgênero” tem sua existência negada, sua voz silenciada e sua possibilidade de produzir conhecimento deslegitimada. Assim sendo, fica evidente que a intenção por trás do discurso neutro consiste em um projeto de produção compulsória do modelo ideal de sujeito criado na modernidade. Não existe a possibilidade de neutralidade quando se cria uma lógica compulsória de agenciamento que visa aniquilar qualquer forma de existência que escape ao modelo normativo, já que nessa lógica o sujeito puro não pode ser constituído por características contraditórias (Ibidem).

Nesse ponto, é importante demonstrar o quanto se faz necessário nos posicionarmos politicamente no exercício da pesquisa e da produção de conhecimento. A intencionalidade do discurso se põe em evidência o tempo todo e,

⁶ Para Butler (2015), uma noção de sujeito essencialista se coloca como condição para a materialização dos sujeitos. Dessa forma, pensar em um sujeito prévio a toda escolha nos possibilita problematizar a própria noção de sujeito moderno.

⁷ No momento em que se instaurar esse modelo como condição de legitimidade da existência do sujeito, assume-se uma condição para que esta se efetive. Aplica-se aqui uma estruturação de um modelo que não só descreve, mas também produz e agencia a materialização dos sujeitos, produzindo, assim, a noção de uma condição prévia à própria existência dos sujeitos. (BUTLER, 2015).

por isso, precisamos nos colocar no lugar de subversão da lógica, não permitindo que as diferentes vozes constitutivas da teia discursiva sejam silenciadas. Nosso objeto não é mudo. Nosso objetivo integra o diálogo, produtor e produzido no ato da discursividade.

No processo dialógico de reconhecimento do outro e, conseqüentemente, do reconhecimento de si, o encontro das diferenças se configura como lugar potente de criação de formas de existir (BAHKTIN 1992; 2006). A partir da diferenciação, que na modernidade se instaura como mecanismo de exclusão e dominação, o processo alteritário possibilita o reconhecimento das singularidades sem que a uniformização seja uma necessidade. Dessa forma, não se faz necessária a tradução por parâmetros universais. Ao contrário, nesse ponto, observar os fenômenos a partir de uma ótica parcial, localizada, reconhecendo as contradições que nos constituem, possibilita romper com a universalidade como discurso produtor da realidade (HARAWAY, 1995; BUTLER, 2015).

2.2 Paradigma pautado na crítica feminista

O feminismo, enquanto um movimento social de mulheres para mulheres, voltado para as questões das mulheres, sem sombra de dúvidas, é um discurso que instaura uma lógica de sentido, que aparentemente subverte o discurso racional moderno. Digo aparentemente porque existe um jogo de sentido dentro desta lógica feminista que, em alguma instância, ainda remete à noção purista de sujeito, ou seja, há uma condição pré-discursiva a partir de uma concepção de uma identidade universalista e essencialista de ser sujeito. Se a modernidade se funda no modelo racional de humano – Homem, branco, heterossexual, burguês e cisgênero –, essa perspectiva feminista acaba por instaurar o discurso da pureza feminina: o sujeito ideal **Mulher** (BUTLER, 2015).

A noção universal do sujeito Mulher ofusca e apaga os matizes que constituem e singularizam cada pessoa. A categoria “mulher” não evidencia a raça, a classe, o gênero e a sexualidade do sujeito. O *a priori*⁸ da categoria “mulher” – fundada no centro do movimento feminista – ainda opera pelo paradigma masculinista de diferenciação, excluindo a diversidade contraditória que todo sujeito possui, além de

⁸ O que, conforme Butler (2015), se refere à metafísica da substancia, à condição pré-discursiva.

apagar e silenciar as diferenças por meio da criação de uma identidade substancial, a partir de uma essência imanente de uma realidade pré-discursiva (Ibidem).

O discurso pautado na diferenciação pela exclusão se torna monofônico. As vozes das diversidades sociais são apagadas e a verdade dita parte de um lugar ideal (BAKHTIN, 1992). A ontologia do discurso feminista opera sob as mesmas leis que a do discurso racionalista moderno (BUTLER, 2015). Existe uma diferenciação da estrutura, mas as bases ideológicas se localizam no mesmo ponto: a exclusão das características contraditórias. A noção de um sujeito ideal que pode diferenciar as marcas dos demais sujeitos sem a necessidade de se autonegar, produz e agencia uma única forma de subjetivação possível. A normativa adquire, então, o poder tanto de diferenciar, quanto de legitimar a existência (BUTLER, 2015; HARAWAY, 1995).

O discurso jurídico, o poder legitimador da realidade, não só representa a categoria, mas também a produz. Dessa forma, quando o discurso moderno diz representar o sujeito ideal, ele produz e agencia esse sujeito de maneira compulsória, negando a possibilidade de subversão da lógica. Quando pensamos o sujeito feminista, o discurso não somente representa, como também produz e subjetiva. A operação ainda reside na nomeação pela condição *a priori* da negação, diferenciação e exclusão (BUTLER, 2015).

Cabe à crítica feminista compreender como a fundação da categoria “mulher” é produzida e ao mesmo tempo reprimida pela mesma estrutura de poder que se busca a emancipação. A ontologia feminista não rompe com o paradigma, apenas inverte os polos de poder. Subverter a lógica moderna, racional e masculinista é compreender o lugar entre as fronteiras como possível de reconhecimento de si, a partir do reconhecimento do outro e da diversidade contraditória que nos constitui (BUTLER, 2015).

As ideias pretenciosas, de universalidade e unidade que, ao sujeito “Mulher” são atribuídas, “são minadas pelas restrições do discurso representacional que funcionam” (BUTLER, 2015, p. 23). Estabelecer a noção de um sujeito estável, que sugere uma categoria universal das mulheres, acaba por gerar uma recusa de tal categoria. “Esses domínios de exclusão”, que são provenientes da concepção de um sujeito substancial, universal e estável, “revelam as consequências coercitivas e reguladoras dessa construção”, mesmo que a intenção de tal formulação carregue em si propósitos emancipatórios (BUTLER, 2015, p. 23).

As categorias que buscam uma universalização operam pelo paradigma binário, sendo assim, o processo se encerraria na inversão dos polos. Pensar, então, uma possibilidade que se aproxima de uma construção mais complexa, que leve em consideração a possibilidade de singularização do sujeito, implica em compreender a própria condição de sujeito como híbrida, complexa e multideterminada (HARAWAY, 1995).

A crítica feminista opera com a possibilidade da existência no encontro das fronteiras categóricas. As diferenças não são vistas como fator de diferenciação e exclusão. O encontro entre as contradições se coloca como lugar potente de criação e de legitimação da existência. Operar com esta perspectiva crítica é compreender a possibilidade da existência mediante o processo alteritário de reconhecimento de si a partir do outro, não havendo um *a priori* que legitime a existência. As diferenças não mais servem como marcadores de separação e de diferenciação, mas, mediante o processo alteritário, se configura como o espaço de reconhecimento e legitimação da própria existência (BUTLER, 2015; HARAWAY, 1995).

Na medida em que se admite uma existência entre as fronteiras, a operação de sentido se dá mediante o processo de inclusão. Uma coisa “e” outra coisa podem constituir o sujeito, mesmo que ambas sejam contraditórias. Não há aqui o princípio diferenciador. Os sujeitos nem sempre se constituem de maneira coerente e consistente. A dialogicidade da teia discursiva integra em sua composição sentidos e significados que fogem aos modelos categóricos, integra tempos passados e futuros na composição e se materializa na constituição do sujeito. Existe sempre a localização, histórica, cultural e geográfica dos discursos, conferindo, assim, inúmeras possibilidades de subjetivação, que podem ou não atender aos modelos categóricos (Ibidem).

Em resposta ao modelo ontológico puramente racional moderno, encontramos na figura do ciborgue a possibilidade de existir entre as fronteiras, de localização no borramento das categorias. O ciborgue não é puramente humano, nem é puramente máquina. Natureza e tecnologia se integram, e a composição se faz a partir da existência no local em que a humanidade se mistura com a máquina e, assim, uma nova forma de ser sujeito surge no encontro com as diferenças. Não há a separação entre pedaços, evidenciando, assim, o que é humano e o que é máquina. O que há é a existência entre as fronteiras dessas suas categorias e, assim, a possibilidade de existir para além de uma categorização mediante a diferenciação pela exclusão. O

ciborgue é humano e máquina, e ambos os marcadores o constituem enquanto sujeito (HARAWAY, 1995).

A ontologia ciborgue opera pela integralização das diferenças. Os marcadores de categorias que surgem com a modernidade funcionam na forma integral. As fronteiras são constantemente contestadas e as características contraditórias são vistas como potencialmente produtivas. Não se fazem necessárias a diferenciação e a exclusão, já que os limites das categorias se borram no encontro alteritário na ordem discursiva constitutiva do sujeito. Ao contrário da noção purista de sujeito, instaurada na modernidade, a crítica feminista, aqui assumida, se pauta justamente na condição híbrida de sujeito, exprimindo, assim, um borramento das fronteiras e possibilitando o ser sujeito para além de sua suposta condição “substantiva”, a qual é estabelecida por modelos e leis determinadas por uma imanência do ser sujeito determinado *a priori* (HARAWAY, 1995).

Esta perspectiva crítica não opera a partir de um *a priori*. Não existem qualificações prévias que devam ser atendidas para a legitimação da existência do ser sujeito. Não existem modelos de tradução da realidade e aplicabilidade determinados ou universais. A parcialidade e a localização dos saberes são justamente a possibilidade de singularização. Situar-se entre as fronteiras “pesquisador” e “objeto” é o que possibilita a inserção a partir do privilégio localizado. Não há a pretensão de universalizar o processo na busca de tradução universal. A experiência discursiva nos permite conhecer o espaço em que os limites das categorias se borram e remete a uma experiência alteritária e dialógica a partir do reconhecimento do outro, com base no encontro entre as diversidades contraditórias (Ibidem).

A produção discursiva dá corpo e sentido ao processo de subjetivação e, por isso, adotar um lugar de responsabilidade por aquilo que se produz requer implicações no processo de pesquisa, borrando as fronteiras e, assim, no processo alteritário, produzir em unidade, mesmo que as vezes as partes sejam contraditórias. Nesse sentido, a partir da concepção do discurso como uma produção relacional, localizado em um determinado contexto que produz marcas subjetivas entre locutor e interlocutor (BAKHTIN, 1992), a produção discursiva não é representação da realidade, mas a constitui (BUTLER, 2015).

O discurso não representa, mas cria a realidade que se diz representar (BUTLER, 2015). Nesse sentido, percebemos o caráter *performativo* do discurso,

aquilo que permite que os processos de subjetivação sejam entendidos como uma prática de efeito e produção da realidade (Ibidem).

Sendo o discurso performativo, analisar as bases ideológicas presentes em sua produção (BAKHTIN, 2007) nos possibilita compreender o processo de agenciamento dos corpos, tendo em vista que é a partir do corpo que a materialidade do discurso se manifesta (BUTLER, 2015).

O agenciamento dos corpos opera de modo a repetir, no interior de uma estrutura rígida que regula e cristaliza no tempo, discursos a fim de produzir um efeito de uma aparência de substância “natural”, a qual precederia a própria materialidade discursiva. Nesse sentido, as categorias, ao estabelecer um *a priori* acaba por fixar uma metafísica da substância, um modelo pré-discursivo que deve ser seguido, e toda forma de contestação se configura como uma oposição à normativa (BUTLER, 2015).

O discurso não se configura apenas como um conjunto de significados culturais inscritos no corpo. Opera como um conjunto de normas que se instituem e são mantidas pela repetição dos corpos, gerando a aparência de uma substância imanente ao sujeito (Ibidem).

Recorrendo à Butler (2015), o discurso assume o que ela nomeia de *performatividade*, característica que “não pode ser um ‘ato’ singular” estando sempre relacionada “a uma norma, ou conjunto de normas”, a qual, manifestada no presente, “oculta ou dissimula as convenções de que é uma repetição” (BUTLER, 2002, p. 34)⁹. O ato é primeiramente uma “atuação”¹⁰, cuja “aparente teatralidade se produz na medida em que permanece escondida sua historicidade”, produzindo, assim, em sua estrutura um “caráter inevitável, devido à impossibilidade de revelar completamente sua historicidade” (ibidem). Ou seja, o discurso performativo executa ou produz aquilo que ele próprio denomina.

Tanto em Butler (2015) quanto em Bakhtin (1992), imaginar um sujeito que inaugura o discurso torna-se impossível. Dessa forma, não existe um discurso puro ou uma maneira purista de se perceber e definir a realidade. Existe sempre uma disputa por sentidos, cuja intenção do locutor se depara com a receptividade do

⁹ Tradução minha do texto original: “[...] no es pues un “acto” singular, [...] de una norma o un conjunto de normas y, [...], oculta o disimula las convenciones de las que es una repetición. [...] este acto no es primariamente teatral; en realidad, su aparente teatralidad se produce en la medida en que permanezca disimulada su historicidad [...] (e, inversamente, su teatralidad adquiere cierto carácter inevitable por la imposibilidad de revelar plenamente su historicidad)” (BUTLER, 2002, p. 34).

¹⁰ No sentido teatral, de encenar.

interlocutor. Todavia, os discursos, por meio do poder normativo, operam de modo a produzir a realidade. Ambos nos permitem afirmar o “caráter não neutro” do discurso, evidenciando todo o contexto e a historicidade como marcas do discurso.

Dialogando com a noção de performatividade, encontramos em Bakhtin (1992) apoio na medida em que ele traz a noção de *continuum* temporal no qual o discurso se insere. O discurso, no ato de sua enunciação, faz-se num processo de alteridade e dialogismo, constituindo-se como palavra “semi-alheia” ao carregar em suas bases marcas subjetivas tanto do locutor quanto do interlocutor. Dessa forma, o processo ocorre de maneira conjunta, parcial e localizada, sendo assim, passível de ser responsabilizado (HARAWAY, 1995).

A responsabilidade na produção do conhecimento é a marca do processo. Não existe a pretensão de neutralidade e separação entre pesquisador e objeto (HARAWAY, 1995). O jogo simbólico presente na dialogicidade discursiva permite que as bases ideológicas sejam vistas. Mediante o reconhecimento do outro em sua condição contraditória, o objeto não pode ficar mudo e, assim, o encontro entre as fronteiras possibilita a tradução da realidade de maneira parcial, localizada e responsável. Busca-se levar em consideração os marcadores que atravessam as produções discursivas presentes no processo de pesquisa. Pretende-se problematizar o que se define como real, a fim de desconstruir o discurso monofônico da ciência moderna (BUTLER, 2015; HARAWAY, 1995).

4 DISCURSOS SOBRE INFÂNCIA, CIÊNCIA E PSICOLOGIA

Um caso contestável
 Direito questionável
 Necessidade de ocupar
 Invadir as vitrines, lojas principais
 Referências acessíveis é poder pra imaginar
 Mídias virtuais
 Anúncios constantes
 Revistas, jornais
 Trocam estética opressora
 Por identificação transformadora
 Procuram-se bonecas pretas
 Procura-se representação!
 (Larissa Luz, Bonecas Pretas, 2016)

A psicologia, enquanto ciência, se configura como um discurso. O modelo de ciência fundado na modernidade tem como objetivo padronizar e uniformizar os fenômenos buscando uma tradução que possa descrever a realidade do fenômeno de maneira universal (HARAWAY, 1995). Enquanto o discurso médico legitima e descreve os fenômenos do corpo – tendo em vista o modelo fragmentado de humano proposto pelo paradigma moderno –, a psicologia é convocada a descrever os fenômenos psicológicos, a fim de traduzi-los em parâmetros universais (LE BRETON, 2013).

A ciência psicológica, operando pelo paradigma moderno, atuou de maneira a codificar e descrever os processos do desenvolvimento humano. Na lógica moderna, todo sujeito que escape à norma estabelecida – Homem, branco, burguês, heterossexual, cisgênero – torna-se alvo de práticas e contundas discursivas “reparatórias”, ou seja, o enquadramento na norma é necessário mediante a imposição do modelo (HARAWAY, 1995). O agenciamento por meio das instituições sociais legalizadas pelo discurso científico, ao mesmo tempo em que reprime os desvios, fabrica, de maneira compulsória, sujeitos normativos (BUTLER, 2015).

Enquanto uma ciência que tem como objeto o desenvolvimento humano, a psicologia do desenvolvimento atua de maneira a compreender os processos formativos, intervindo diretamente nos processos de educação, sejam eles formais ou não. Todavia, os resquícios do modelo moderno têm inviabilizado a compreensão da infância enquanto tempo de subjetivação presente, configurando esse processo do desenvolvimento apenas como o tempo de espera, o tempo de preparo. A criança, enquanto polo inverso do modelo ideal moderno, torna-se invisível. A infância torna-

se o (não)lugar ideal, ponto de partida para a modelagem que o discurso normativo busca empreender.

A psicologia, ao operar pelo paradigma moderno de ciência, assume um papel importante na construção e na estruturação do modelo ideal de infância. A partir desse modelo, os processos presentes na infância devem seguir o pressuposto de “progresso”, tendo necessariamente que passar de um estado menos desejável para um estado mais desejável. Nessa fórmula de desenvolvimento, a criança é colocada como o estado menos desejável – aqui representado pela não racionalidade – a qual necessariamente deve progredir e atingir o estado mais desejável – representado pela figura adulta, racional e capaz de produzir. Essa concepção de infância coincide com os processos de antecipação e de aperfeiçoamento impostos de forma normativa conforme as crianças realizam a transição para a vida adulta (QVORTUP, 2010).

A partir da lógica moderna que instaura o discurso de cisão, entram o corpo e a razão, cria-se um modelo puramente mecanicista de desenvolvimento, e impõe-se à infância um modelo normativo de se constituir. Ao separar o corpo da psique, cria-se um *a priori* sobre o que faz parte ou não das características que pertencem ou não à infância. Ao mesmo tempo em que a razão é colocada como o marcador a ser observado, produzido e estudado, todos os marcadores que fazem parte do corpo são negados e apagados. O foco é colocado nos processos cognitivos e de aprendizagem, negando a dimensão sensível que está posta no corpo. Dessa forma, cria-se o modelo ideal de ser sujeito criança e, ao mesmo tempo em que se reprimem os corpos desviantes da norma, produz-se de maneira compulsória o modelo ideal de criança a fim de se estabelecer a ordem hegemônica do que é ser criança.

No sentido de reprimir as existências desviantes, o discurso normativo opera no centro das subjetivações. A partir do momento em que se classifica qual sujeito é ou não legitimado a existir, elege-se, também, no ato da produção, que corpos terão suas vidas consideradas importantes, que corpos serão vistos e que corpos não serão vistos (BUTLER, 2002; 2015).

É importante ressaltar que, quando recorremos ao pensamento butleriano, compreendemos que, apesar de seu marco, ou melhor sua gênese, se dar nos estudos de gênero, existem subsídios para a problematização de toda categoria cristalizada. Dessa forma, faz-se necessário reconfigurar o pensamento, buscando compreender como a infância é atravessada pelos marcadores de exclusão (raça, classe, gênero, sexualidade), de maneira a produzir uma existência não legitimada,

delegando alguns corpos a uma vida cotidiana de precariedade em detrimento de outras vidas.

Neste capítulo, mediante a articulação entre teoria e prática, será feita a análise dos discursos produzidos durante a pesquisa. Os textos analisados são discursos presentes tanto nos planos de ensino¹¹ quanto nas falas das professoras(es) entrevistadas(os). Buscaremos articular, em constante diálogo, as concepções de infância, sexualidade infantil e desenvolvimento humano, analisando as bases ideológicas presentes na construção discursiva presente nas disciplinas que tratam dos processos educacionais na formação dos profissionais que atuam diretamente com a infância.

4.1 Os atores do processo

Perceber a importância da contextualização do processo de produção do conhecimento faz parte, no meu entendimento, de um comprometimento ético com a ciência em sua dimensão política. Nesse sentido, é preciso situar o contexto e evidenciar os atores do processo.

Após descrever brevemente os atores/participantes do processo, farei uma breve narrativa de como aconteceram as entrevistas, tentando evidenciar os processos dialógico e alteritário.

Compreendendo o processo da pesquisa enquanto dialógico, alteritário e performático significa colocar-se no ato da enunciação sem a intenção de atingir a “neutralidade” que a ciência moderna estruturou, o que funciona como um exercício de reconhecimento de si a partir do outro. Esse exercício só se faz possível mediante uma ontologia que supere as visões dicotômicas.

A apresentação dos atores seguirá o tempo cronológico em que os encontros aconteceram, seguida da narrativa sobre os encontros de entrevistas.

4.1.1 Encontro I

A primeira pessoa que entrevistei chama-se Victor. Ele se formou no ano de 2015. Sua primeira experiência profissional se deu na docência no Ensino Superior.

¹¹ No anexo III, apresento um quadro com as ementas retiradas dos planos de ensino.

Durante a entrevista, Victor se posiciona teoricamente ancorado nas bases do Behaviorismo, situando-se enquanto um analista do comportamento. Sua experiência como docente aconteceu em disciplinas de psicologia (voltadas para Educação), ligadas aos cursos de licenciaturas, e em disciplinas (que estão relacionadas com o processo socioeducativo) do Curso de Psicologia. Cada uma das entrevistas tem suas singularidades, e tomou trajetórias únicas. Durante a entrevista, Victor sinaliza que em sua graduação entrou em contato com a infância, sexualidade infantil e outros temas ligados à temática, enfatizando a relação entre tópicos ligados à infância e à educação. Entendo que, por seu repertório teórico envolver uma ontologia comportamentalista, ele apresenta uma preocupação com o destinatário de seu discurso. Apesar de, em seu discurso, ele afirmar não ser possível alcançar a “neutralidade”, a maneira cautelosa com que tenta responder aos meus questionamentos pode revelar as bases ideológicas presentes neste – mesmo que no presente a materialidade se faça por meio de uma “paródia discursiva”¹² (performática). Nesse sentido, também podemos compreender como a rede dialógica atravessa o tempo e atua de maneira a subjetivar no presente, em dialogicidade com o passado e com o futuro.

Por ser a primeira entrevista, o roteiro utilizado demonstrou um potencial além do imaginado. Pelo fato de buscarmos construir uma ferramenta que pudesse ser dialógica e alteritária, o formato e a estrutura das entrevistas evidenciam o movimento de abertura subjetiva ao outro quando o exercício se coloca de modo a evidenciar a alteridade do processo.

Num primeiro momento, a sensação de desconforto com as perguntas se fez muito evidente. Estar localizado num lugar cujo pressuposto seja a não-neutralidade implica em questionar nossa própria noção de ciência. O desconforto só desaparece na medida em que ambos conseguem se colocar abertos ao outro, num processo alteritário, encontrando no outro a possibilidade de se perceber no processo.

No decorrer do encontro, apesar de Victor trazer suas particularidades, vemos presentes no discurso marcas que evidenciam a base de uma ciência fragmentada,

¹² O termo “paródia” deve ser entendido como a ação performática do discurso. Nesse sentido, embora seja a representação do original, não há uma ação determinística, já que a performatividade não implica em uma repetição idêntica ao original. Partindo das noções de alteridade e dialogicidade do discurso (BAHKTIN, 1992; 2007), podemos compreender a performance (a repetição reiterada e engendradora, BUTLER, 2015) como a ação discursiva que representa a palavra “semi-alheia” e, assim, constituída de várias vozes e marcas subjetivas. Sendo assim, o discurso não se faz representar apenas, mas também produz aquilo que se diz representar, de maneira dialógica e alteritária.

que dialoga com os planos de ensino analisados, tendo em vista que, até o ano de 2016, a estrutura permaneceu desde a criação do curso. Todavia, como o discurso, ao repetir parte da estrutura, acaba por atualizar o conteúdo e, assim, por ocultar as bases de uma ciência moderna.

Victor foi aluno do Curso de Psicologia da UFMT/Cuiabá. Ao entrevistá-lo, podemos afirmar que os processos evidenciados por ele fazem parte tanto do tempo em que ele era aluno quanto do tempo presente em que está trabalhando com o Ensino Superior. Compreender seu discurso requer dialogar com os outros discursos produzidos nas demais entrevistas, o que se faz possível quando percebemos o seu caráter performativo, dialógico e alteritário. De certa forma, mesmo que ele apresente uma reformulação em seu discurso, as marcas em sua formação são visíveis quando a enunciação no tempo presente nos permite visualizar a representação da sua própria experiência enquanto aluno.

4.1.2 Encontro II

A segunda pessoa entrevistada foi Cláudio. A conclusão de sua graduação se deu no ano de 1986. Atua como docente na Universidade Federal de Mato Grosso desde o ano de 1992. Em se tratado de uma base teórica, Claudio não sinaliza uma identidade teórica rígida. Segundo ele, pela complexidade do ser humano, uma abordagem não daria conta de embasar todas as demandas. Nesse sentido, pontua que se sente confortável em se utilizar das ferramentas que cada abordagem possui para sua atuação. Cláudio sinaliza que sua formação foi “essencialmente clínica”, e que não se recordava de ter estudos que tratassem da infância, pontuando que seu contato com esta aconteceu após seu ingresso como docente, na prática com as disciplinas voltadas para as licenciaturas. No período da pesquisa, Cláudio ministra a primeira disciplina de desenvolvimento e aprendizagem no Curso de Psicologia, e também disciplinas nas licenciaturas. Cláudio não foi apenas meu professor durante a graduação. Tive a oportunidade de ser monitor da disciplina de desenvolvimento e aprendizagem ministrada por ela e também participei de uma pesquisa sobre violência e preconceito junto ao Ministério da Educação, coordenada por uma professora do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso, na qual Cláudio participou junto a equipe de professoras(es)/pesquisadoras(es) responsáveis pela pesquisa em Mato Grosso. A entrevista teve um andamento tranquilo e a

resistência às perguntas mais estruturadas não se mostrou tanto quanto nas outras entrevistas. Embora o desconforto por não se buscar uma suposta neutralidade estivesse presente, o processo de reconhecimento entre pesquisador e entrevistado aconteceu de uma maneira mais tranquila, e entendo que isso se deva à proximidade entre ambos.

Durante a entrevista, a maneira como Cláudio se coloca evidencia como sua formação (descrita por ele como sendo majoritariamente clínica) incide nas suas concepções sobre a infância e sexualidade infantil. Sendo a concepção psicanalítica sobre sexualidade, numa perspectiva desenvolvimentista, um modo de percebê-la de maneira etapista, é esta que confere base para que Cláudio compreenda tais questões.

Na medida em que Cláudio fica mais confortável durante a entrevista, o processo dialógico permite que as bases ideológicas que orientam sua prática sejam visíveis. Dentro do contexto de sua atuação, ele pontua que sua experiência com a infância se dá a partir de sua prática docente em início de carreira, contudo, sinaliza o quanto foi difícil o processo, por não ter um preparo ou um repertório teórico desde a sua formação.

Referente a sua atuação no curso de formação de psicólogos/as, a ementa da disciplina traz apenas o desenvolvimento e aprendizagem como temas de desenvolvimento, ficando a cargo de outras disciplinas do Curso abordar as outras dimensões da infância (especificamente a sexualidade infantil). Em diálogo com a entrevista de Victor, podemos perceber como os planos de ensino da graduação aqui analisados incidem na construção dos conceitos de infância e de sexualidade infantil apresentados, quando Victor situa os estudos desta última dentro das disciplinas de psicanálise.

4.1.3 Encontro III

A terceira entrevista aconteceu com Daniela. Ao se identificar, Daniela demonstra um aspecto interessante, segundo ela, por ter se casado, existe um “conflito” entre seu “nome” de solteira e seu nome de casada. Todavia, como ela diz que sua identidade enquanto psicóloga se faz anterior à sua vida conjugal e apesar de assinar o nome de casada em artigos e publicações, quem participa da entrevista é a Daniela com nome de solteira.

Esse ponto particular da entrevista se faz muito interessante, tendo em vista a noção de identidade: “seria possível uma Daniela existir sem que a ‘outra’ Daniela exista também?”. Talvez a questão que se coloque seja a necessidade de reconhecimento e legitimidade do discurso e, então, o que se mostra seria o movimento do discurso buscar legitimidade a partir de um lugar marcado e investido de certo “poder” instituído pela ciência.

Daniela se formou em 1989, começando sua atuação na docência em 1992. Daniela, durante a entrevista, sinaliza que, ao retornar para Cuiabá, já possuía mestrado em psicologia social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, e assim sua atuação com temas relacionados à infância começou pelo fato de trabalhar diretamente com creches e escolas em Cuiabá. Seu posicionamento teórico se dá nos estudos de Vigotski. Apesar de ter experiência com as disciplinas nas licenciaturas, Daniela atua no Curso de Psicologia ministrando a disciplina de desenvolvimento e aprendizagem II. Nesse sentido, ao buscar uma base teórica, ela sugere uma intersecção entre a psicologia do desenvolvimento e a psicologia social, deixando claro seu posicionamento marcadamente pelo viés da psicologia sócio-histórica.

Apesar de situar seu interesse na infância como objeto de estudo, Daniela sinaliza que as questões referentes à infância e à sexualidade infantil se tornaram mais claras durante seu mestrado. Ela sinaliza isto retomando o fato de essa época incidir na mesma em que se casa, e que é, então, no mestrado que ela entra em contato com as questões de gênero na infância. Todavia, existe uma preocupação na formalização do ensino em sua prática. Ela sinaliza a importância de uma formação com bases conceituais sólidas e que são essas questões que aparecem nos planos de ensino. Para ela, as questões do desenvolvimento e aprendizagem são o que dão contorno à disciplina, enquanto as outras dimensões do desenvolvimento aparecem quando há demanda pessoal dos alunos durante o curso.

O ponto central é que, apesar da intenção de se ter um olhar crítico para o desenvolvimento, a partir do momento em que a ontologia de sujeito sugere uma constituição fragmentada, os processos do desenvolvimento acabam por remeter a uma condição humana que se desenvolve por partes.

4.1.4 Encontro IV

A última entrevista foi realizada com Paula, que se formou no ano de 2013. Sua primeira experiência profissional se deu no contexto clínico. Após o término do mestrado, ela ingressa como docente no Ensino Superior em 2015. Durante a entrevista, Paula se situa teoricamente com bases sócio-históricas, sinalizando que tal teoria dialoga com sua formação em nível de graduação que se deu a partir da abordagem centrada na pessoa – ACP. Seu interesse pela infância surge antes mesmo da graduação em psicologia. Durante a entrevista, ela sinaliza que na graduação, apesar de encontrar discussões sobre a infância, pouco contato teve com as questões de sexualidade, que, segundo ela, aconteceu nas disciplinas com uma orientação psicanalítica, apesar de não encontrar no currículo comum as discussões sobre sexualidade, pelo fato de uma professora substituta trabalhar com as questões de currículo “*queer*”. Paula sinaliza que o aprofundamento das questões acontece durante seu doutorado, momento em que trabalha as questões de gênero por uma motivação pessoal, sinalizando o quanto a formação em psicologia ainda trata de tais questões como “transversais ao desenvolvimento humano”.

Paula também foi, assim como Victor, aluna de Cláudio e Daniela. Apesar de ambos terem tido as mesmas disciplinas com os mesmos professores, a visão que cada um traz de seu processo formativo se faz diferente. Enquanto um sinaliza a discussão da infância como um processo mais racional e cognitivo, outro sinaliza ter abertura aos processos cotidianos. Entendo que isso seja reflexo do caráter performativo e dialógico do discurso, que, a partir da repetição, incorpora marcas subjetivas dos sujeitos, na medida em que a repetição atualiza os sentidos.

Considero que esse quadro nos permite compreender como a rede discursiva se constitui a partir das contradições e, assim, podemos compreender como o agenciamento, ao mesmo tempo em que normatiza o discurso de maneira hegemônica, permite a mudança no ato da enunciação, já que a performatividade não apenas representa, mas produz aquilo que diz representar. Todavia, a repetição não se faz de forma idêntica, já que tomando como princípio a dialogicidade e a alteridade do discurso, cada sujeito imprime no ato da enunciação as bases ideológicas e as marcas subjetivas singulares de cada um.

Só podemos entender que os planos de ensino constituem parte integrante dos discursos de todos os entrevistados quando percebemos o caráter performativo do

discurso. Ou seja, mesmo que os discursos presentes nos planos de ensino apareçam de maneira atualizada no presente, a formulação do plano de ensino, a experiência dos docentes e a própria formação acadêmica incidem na constituição discursiva e se caracterizam a partir da repetição reiterada.

4.2 Discursos sobre a infância

A partir de uma análise histórica, podemos observar que nas sociedades ocidentais, antes do século XVII, os corpos tinham liberdade de circular pelos espaços sociais. Mesmo os corpos das crianças gozavam de tal liberdade. Juntamente com o processo de individualização do corpo, do surgimento de um “sentimento” do que seria a infância e o fortalecimento da lógica judaico-cristã, os corpos infantes são retirados do convívio social e enclausurados no ambiente privado, reconfigurando a vida social das crianças. O processo de privatização da infância não só retirou os corpos infantes do contexto social, como também relegou à escola e à família tradicional burguesa o dever de educá-los (ARIÈS, 1992).

Na modernidade, a ciência se estrutura como um dispositivo de saber-poder que legitima as práticas e condutas socialmente aceitas (HARAWAY, 1995). Neste cenário, as ciências humanas se configuram como dispositivos que legitimam os discursos presentes nas instituições (escolas, famílias, comunidades etc.), criando um “saber fazer” universal sobre o processo de desenvolvimento infantil. Tomando como base a lógica moderna de sujeito, o processo de desenvolvimento se limita à passagem de tempo, configurando, assim, a infância enquanto um lugar ideal, cujo papel das instituições é o de garantir o desenvolvimento a partir de uma lógica padronizada (QVORTUP, 2010).

A busca pela verdade confere ao discurso científico o poder de descrever e traduzir a realidade. A cisão entre corpo e razão, inaugurada pelo discurso científico moderno, incide diretamente na maneira como os sujeitos são simbolizados. A ontologia moderna participa diretamente dos modos como a socialização dos sujeitos ocorre. O modelo ideal de sujeito moderno é o padrão a ser seguido. Esse modelo é constantemente reforçado por meio de práticas e condutas que visam apagar as singularidades de cada pessoa (HARAWAY, 1995).

Analisando o cenário histórico em que a individualização da infância vai se estruturando, fica evidente o papel da família tradicional burguesa na construção do

que se pode chamar de “infância privatizada”. Na medida em que, pouco a pouco, as crianças se tornam alvo de um olhar de cuidado por parte dos adultos, as características de vulnerabilidade e incapacidade se tornam as marcantes da infância. Tais características são vistas como as “verdades” sobre as crianças e são elas que guiam todo o processo de desenvolvimento infantil rumo ao “estado mais desejável” – que seria o adulto capaz de atuar e produzir no sistema capitalista (GÉLIS, 1991).

A concepção de corpo-máquina, discurso produzido na modernidade, é colocada como o ideal a ser conquistado (LE BRETON, 2013). Nesse modelo, a produtividade do organismo é o produto final almejado. No cenário ideal moderno, a racionalidade é a característica que confere legitimidade para a existência. Sendo a razão uma dimensão separada do corpo, tudo aquilo que é marcado no corpo deve ser apagado. A noção purista de sujeito, ou seja, uma substância pura, nega a possibilidade de encontro entre as categorias corpo e razão (HARAWAY, 1995).

A visão binária exclui os outros aspectos do desenvolvimento e, assim, a partir do não dito – a norma estabelecida –, institui-se um *a priori* sobre o ser sujeito criança, apagando as singularidades possíveis. O discurso hegemônico agencia a produção de sentidos sobre o que é ser sujeito criança e, assim, cria um discurso que legitima o processo de desenvolvimento na infância de maneira uniforme, excluindo a diversidade constitutiva da própria humanidade (BUTLER, 2015).

A partir do momento em que a psicologia opera pelo paradigma moderno de ciência, ao criar-se a categoria infância como objeto de estudo nesses moldes, instaura-se também um mecanismo que atua de maneira a agenciar de modo padronizado e uniformizado processos singulares. O dispositivo atua de maneira a negar as diversidades ao mesmo tempo em que produz o modelo normativo sem permitir que as crianças se questionem sobre o que é ser sujeito criança.

A maneira como a teia discursiva se estrutura, modos de ser sujeito criança são concebidos como “verdades”, se instaurando como uma norma a ser seguida. Dessa forma, a maneira como os corpos infantes são materializados necessariamente são atravessados pelo discurso hegemônico que confere inteligibilidade ao “sujeito” criança. As “verdades e mentiras”, as coisas “boas ou ruins” (BAKHTIN, 1992), ditas sobre a infância, são os discursos que possibilitam sua existência material, que, de maneira performática, não só representam a categoria, mas também produz, no ato da enunciação, a “normativa” que agencia a produção das subjetividades (BUTLER, 2015).

Ao considerarmos que o discurso, por ser performático, alteritário e dialógico, analisar a teia discursiva formada pelos planos de ensino e os discursos das entrevistas permite a compreensão de quais “infâncias” a psicologia tem conferido inteligibilidade e quais “infâncias” são destinadas à abjeção. Nesse sentido, analisar os discursos produzidos nos permite problematizar as concepções de infância que estão sendo materializadas a partir da norma estabelecida.

Os planos de ensino analisados dão contorno material a um modelo ideal do ser sujeito criança. Esse modelo incide nas concepções dos profissionais formados pela academia e os discursos, ao se atualizarem na prática docente, sufocam as bases ideológicas e as várias vozes sociais, conferindo à infância uma história cotidiana empobrecida, simples, representada apenas pela passagem de tempo, ou seja, o preparo para a vida social no mundo adulto.

O texto nos planos de ensino apresenta uma imagem ideal sobre a infância e sobre como a psicologia a percebe, que incide sobre as concepções de infância das/os entrevistadas/os. Ao observar a forma como o texto aparece nas ementas das disciplinas, podemos perceber que esse discurso aparece, de maneira atualizada, nos discursos das/os professoras/es entrevistadas/os, permitindo-nos, assim, compreender qual infância tem sido priorizada nos processos de formação dos profissionais que atuam em processos educativos.

História da Psicologia, Comportamentalismo, Cognitivism, Humanismo, **Estudo do processo da Aprendizagem** segundo Skinner, Piaget, Vygotsky, Novak, Gowin, Rogers e Gestalt. A natureza das teorias e seus antecedentes históricos. Análise dos problemas de personalidade e a postura do educador diante da práxis escolar. **Problemas sócio-culturais que dificultam o processo de ensino e aprendizagem**”. (violência, drogas, relações familiares, DST, relação professor-aluno, etc). (Ementa da disciplina de Psicologia Geral do Curso de Licenciatura em Física – UFMT/Câmpus Cuiabá – destaque do autor).

A Psicologia como Ciência. A natureza interdisciplinar da Psicologia. A necessidade do conhecimento da Psicologia educacional para explicar situações educacionais e escolares. **A Psicologia do Desenvolvimento de Piaget. Aspectos do Desenvolvimento afetivo e psicomotor**”. (Ementa da disciplina de Psicologia da Educação dos cursos de Licenciatura em Matemática, Música e Química¹³ – UFMT/ Câmpus Cuiabá – destaque do autor).

¹³ No Câmpus de Cuiabá, existe uma política de integrar as turmas com poucos alunos a fim de fechar um encargo para disciplina. Desta forma, a ementa de Psicologia da Educação I para os cursos de Matemática, Música, Química, Licenciaturas de Cuiabá é a mesma, logo foi analisado um único plano de ensino, considerando os três cursos.

Estuda as principais **teorias da aprendizagem**, do conhecimento e da motivação: teorias comportamentalistas, cognitivistas-interacionistas, cognitivas do processamento de informações e sócio-culturalistas, as teorias psicopedagógicas **dos problemas de aprendizagem, os diferentes níveis de aprendizagem, as múltiplas dimensões da aprendizagem**. (Ementa da disciplina de Psicologia da Aprendizagem do Curso de Licenciatura em Química – UFMT/Câmpus Cuiabá – destaque do autor).

1. Contextualização histórica da Psicologia. 2. Concepção de **desenvolvimento e aprendizagem**, segundo algumas teorias na psicologia: Psicanálise, Piaget, Vygotsky e Wallon: 2.1 Contextualização; 2.2 Principais conceitos; 2.3 Aplicabilidade na Educação. 3. Tópicos em Educação Especial e **Dificuldades de Aprendizagem**: 3.1 Definição de termos; Dinâmica familiar; 3.2 Contribuições das teorias para a educação. (Ementa da disciplina de Psicologia da Educação I do Curso de Licenciatura em Pedagogia – UFMT/Câmpus Cuiabá – destaque do autor).

Conceitos fundamentais das diversas **Teorias da Aprendizagem** e suas contribuições para a educação (Behaviorismo, Gestalt, Psicanálise, Humanismo, Construtivismo). Contribuições para a definição da postura pedagógica do professor. Proposições Teóricas que discutem as **Dificuldades de Aprendizagem, o fracasso escolar e sua possível prevenção**. Psicopedagogia: fundamentação teórica e modalidades de atuação. As teorias Sócio – interacionistas de aprendizagem e o papel da escola na sociedade. (Ementa da disciplina de Psicologia da Educação II do Curso de Licenciatura em Pedagogia – UFMT/Câmpus Cuiabá – destaque do autor).

1.Contextualização histórica da Psicologia. 2.**Concepção de desenvolvimento e aprendizagem**, segundo algumas teorias na psicologia: Psicanálise, Piaget e Vygotsky. 2.1 Contextualização; 2.2 Principais conceitos; 2.3 Aplicabilidade na Educação. 3. Tópicos em Educação Especial e **Dificuldades de Aprendizagem**: 3.1 Definição de termos; Dinâmica familiar; 3.2 Contribuições das teorias para a educação. (Ementa da disciplina de Psicologia da Educação do Curso de Licenciatura em Letras¹⁴ – UFMT/Câmpus Cuiabá – destaque do autor).

Introdução à Psicologia do Desenvolvimento. Perspectiva Interacionista, Psicologia do ego e Psicologia Vital. Campo de estudos e estratégias de investigação. A relação **desenvolvimento e aprendizagem**. A teoria de Jean Piaget, A teoria de Lev S. Vygotsky, A teoria de Henri Wallon”. (Ementa da disciplina de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem I do Curso de Psicologia – UFMT/Câmpus Cuiabá – destaque do autor).

Autonomia e construção de redes de significados. O desenvolvimento moral segundo Jean Piaget. A subjetividade em Vygotsky e Wallon.

¹⁴ No Câmpus de Cuiabá, é utilizado um único plano de ensino para as quatro habilitações (espanhol, francês, literatura e libras), de modo que foi realizada apenas uma análise referente a essas habilitações.

(Ementa da disciplina de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem II do Curso de Psicologia – UFMT/Câmpus Cuiabá).

As ementas das disciplinas trazem no texto o modelo de infância que toma contorno discursivo e se materializa no cotidiano. Os destaques feitos nos textos das ementas nos permitem perceber o caráter inacabado que é delegado à infância: a visão de progresso e do eterno “devir”. Embora as formas apresentadas assumam um caráter performativo, os discursos que atravessam esses planos produzem a infância. Esse efeito produtivo aparece, na medida em que os conceitos de infância trazidos pelas/os professoras/es nas entrevistas evidenciam marcas dessa concepção.

Durante as entrevistas, a pergunta feita para os professores foi: **“Como você define a infância e a sexualidade infantil hoje em sua prática docente?”**. A partir das respostas, percebe-se o quanto o texto institucionalizado pelas ementas constitui as concepções de infância que as/os professoras/es trazem em sua prática:

Nas disciplinas de psicologia da educação, dentro do curso de psicologia, a gente tem mais espaço para estudar a sexualidade infantil. Até porque em uma das disciplinas a gente fala e vai ver a forma de comunicação entre adulto e criança, e aí pela ótica da psicanálise, a gente acaba estudando sobre a agressividade e a sexualidade na infância e como que isso aparece para o psicólogo escolar e tal. Mas fora do curso de psicologia, eu também dou aula de psicologia da educação nas licenciaturas, não aparece muito esses assuntos. (Victor, 08 de junho de 2017).

A infância, a gente tem que considerar... desde o nascimento, eu considero infância, e não ter uma data ou ano preciso ... porque o desenvolvimento infantil ele tem um ritmo da média, e tem o ritmo de cada um. Então, você pode ir até a puberdade, tratando ainda de infância. Chega um momento que aí ... Eu acho que não é a sexualidade que é o marco, mas que é um dos marcos de que a criança deixa de ser criança pra se tornar adolescente/ou pré adolescente. (Cláudio, 12 de junho de 2017).

Na graduação, eu estava ainda engatinhando, obviamente que a hegemonia do discurso freudiano era grande. Mas já existia uma contraposição com a psicologia social, de orientação mais marxista, e isso foi me levando até os estudos de Vigotiski. Porque a infância era minha escolha. Aí, uma vez definido esse debate inicial sobre infância, sobre educação infantil, creche, função social da creche, inclusive para as mulheres, porque mão-de-obra feminina, mercado de trabalho e creche têm tudo a ver né. É passado pela luta das mulheres, o direito à creche. Agora é direito da criança. Então depois disso tudo que a questão de [...] das minúcias dos processos, microgenéticos que acontecem dentro da creche que me deram fôlego pra me aprofundar. (Daniela, 14 de junho de 2017).

Pra mim na pesquisa, né? Porque na minha prática enquanto psicóloga a infância não aparece. Mas enquanto pesquisa, a infância é essa [...] (polêmico), é essa etapa do desenvolvimento, essa fase do

desenvolvimento que todos nós passamos. Ela não é igual. Ela varia de acordo com algumas características como: a classe, a raça, o gênero, a etnia [...]. A infância vem com vários marcadores sociais. Pra mim a sexualidade é tão natural quanto todos os outros aspectos do desenvolvimento, eu vejo dessa forma. (Paula, 27, de dezembro de 2017).

Observando o conjunto discursivo, percebemos que a própria concepção do que é a “infância” se faz problemática. Trata-se de uma maneira de conceber e definir a infância enquanto uma categoria. Talvez essa visão, ou imagem apresentada sobre a infância enquanto uma etapa, se origine na própria condição do ser sujeito criança ocupar um lugar de abjeção¹⁵.

Outra questão é o deslocamento feito para a sexualidade infantil. Nesse sentido, o não aparecimento da infância como categoria expressa o fato de esta ser delimitada enquanto o tempo de vida de um sujeito incompleto, evidenciando sua concepção hegemônica como uma etapa a ser ultrapassada e negando às crianças a condição de sujeito, complexo e real. Nesse sentido, os processos da infância aparecem como passagem de tempo, como nas falas dos professores Cláudio e Paula, evidenciando a concepção de uma infância que se configura como etapa e fase do desenvolvimento. Em contrapartida, a sexualidade ganha forma e assume, assim como o desenvolvimento, uma característica “natural”, reforçando a concepção etapista, linear sobre o desenvolvimento e a própria sexualidade infantil (QVORTUP, 2014).

O curioso é que em momento algum as ementas trazem em seus textos as questões da sexualidade como um ponto a ser trabalhado. Todavia, percebemos no discurso das/os professoras/es a presença de uma concepção sobre a sexualidade alinhada ao pensamento freudiano da sexualidade infantil: ora como marco de passagem, tal como apresentado por Cláudio, ora como maneira de conceber a própria sexualidade, como no discurso de Paula e de Victor.

Victor enfatiza a função normatizadora dos planos em sua fala:

Como as ementas se preocupam em apresentar pro professor em formação os processos de aprendizagem e desenvolvimento, os materiais em geral vão focar no desenvolvimento cognitivo, e deixar o afetivo e a sexualidade um pouco de lado. (Victor, 08 de junho de 2017).

¹⁵ Nesse sentido, a abjeção seria a não legitimidade da existência, e talvez seja essa condição que atravessa a conceitualização da categoria.

Apesar de as ementas trazerem os processos de desenvolvimento, percebemos que estes são reduzidos ao processo de aprendizagem. Essa concepção de infância como o tempo de aprender, o tempo de se formar, o corpo que necessita de tutela e proteção, tem em sua concepção originária os processos de individualização da infância, ocorridos nos séculos XVIII e XIX (ARIÈS, 1992; GÉLIS, 1991).

Essa infância não possui raça, classe, gênero e sexualidade. Essa infância pode ser comparada com a noção de “tábula rasa”¹⁶ a qual tudo aceita, e se molda a partir da experiência dentro da norma. Ou conforme Butler (2015) e Haraway (1995) nos permitem afirmar, não seria a ausência desses marcadores, mas a imposição de um a *priori*, que, apesar de não ser dito, normatiza a infância dentro de uma única ontologia: branca, burguesa, masculina e heterossexual.

Outro aspecto que evidencia os resquícios da lógica moderna é a divisão do desenvolvimento humano em partes, conforme apresentado no trecho acima, no qual este poderia ser fracionado e a apreensão da realidade acontece a partir de uma lógica excludente.

Dentro deste panorama, a sexualidade aparece como um tema “transversal”, como parte que aparece, mesmo sem ser dita, sem ser nomeada, e isso releva como os dispositivos de poder hegemônicos atuam de maneira a produzir uma concepção de “sexualidade infantil”. Essa noção está intimamente ligada à noção de proteção, vinculada ao discurso religioso de que a sexualidade seria uma dimensão do mundo adulto (FOUCAULT, 2006).

4.2.1 Discursos sobre a sexualidade infantil

O fato de a sexualidade infantil não aparecer nas ementas das disciplinas e, contraditoriamente, aparecer nos discursos das/os professoras/es nos permite problematizar o “porquê?”. Seria o fato de um agenciamento? Seria o fato de uma normatização? Ainda não podemos afirmar certamente o que impulsiona a temática, a não ser o fato de o cotidiano das relações evocar a necessidade de uma formulação de tal dimensão.

¹⁶ Conforme definido por John Locke, no Livro “Ensaio acerca do entendimento humano” (1690), em que o filósofo inaugura o empirismo britânico.

A partir do momento em que a sexualidade se torna um assunto do mundo adulto, da esfera da reprodução, processo este presente após o período da infância, ela é retirada como parte do desenvolvimento infantil, assumindo-se o *a priori* de que sexualidade é igual a sexo e sexo é igual à reprodução (BUTLER, 2015). Essa dimensão do “corpo”, e aqui o problema da cisão entre corpo e pessoa, é apenas um processo de amadurecimento de órgão, um processo biológico (LE BRETON, 2013). A infância é o tempo de preparo e amadurecimento (QVORTUP, 2014). Não cabe a discussão sobre sexualidade, já que essa dimensão humana é assunto do mundo adulto. (FOUCAULT, 2006).

Essa concepção de sexualidade é instaurada a partir do momento em que a individualização do corpo e a noção de sujeito racional se tornam os paradigmas da produção de saberes. Juntamente com o discurso normativo da modernidade, o discurso científico abarca a sexualidade como um processo presente apenas na adultez, período em que as pessoas estão maduras para a reprodução (ARIÈS, 1992).

Quando adentramos na temática sobre a sexualidade infantil nas entrevistas, temos um quadro interessante de discursos, quando questiono as/os entrevistadas/os sobre as concepções de sexualidade infantil. Primeiramente, há uma confusão conceitual do que seria sexualidade: “questões de gênero, ou questões sexuais?”

Existe um alinhamento entre o que se entende por sexo, gênero e orientação sexual. Butler (2015) aponta como a heteronormatividade alinha essas dimensões, criando um padrão no qual a matriz heterossexual instaura uma linearidade, estabelecendo o modelo heteronormativo como a matriz de inteligibilidade dos corpos. Todavia, existe uma confusão sobre questões da sexualidade e as questões de gênero, como se pudessemos discutir gênero e sexualidade como temas diferentes, buscando uma determinação causal entre ambos.

Eu comecei a problematizar as questões de gênero, não necessariamente nas questões da sexualidade como uma orientação sexual, isso não é objeto de debate, nem no grupo de pesquisa, nem na sala de aula. Então, assim, na minha construção como docente, eu tenho mais intimidade com as discussões e os debates de identidade de gênero [...], fazendo aqui uma análise, é que eu escolhi discutir a perspectiva da mulher, mais que a perspectiva “homem/mulher”, ou das variantes que venham acontecer. Por que que eu fiz isso? Por que eu acho que a criança ela é afetada por esses dois grandes blocos discursivos, e o que ela vai fazer com isso ao longo da vida dela é que vai mostrar pra gente a variedade desse colorido todo que a gente tem. Então, eu não sei se você está fazendo uma distinção de gênero e de sexualidade? (Daniela, 14 de junho de 2017).

As questões de gênero não são vistas de forma integrada com a sexualidade infantil, enquanto parte do processo de desenvolvimento. O discurso de Daniela traz uma cisão entre gênero e sexualidade quando se desloca essa discussão para o campo da infância. A ideia de que gênero não faz parte da sexualidade, mas sim é relativo aos papéis sociais de homens e mulheres, permite a discussão da infância generificada, porém de maneira que a sexualidade fique distante, operando, assim, a concepção de uma infância que vive a dimensão da sexualidade enquanto parte do processo de desenvolvimento. Sexualidade esta que assume um caráter linear e progressivo e remete a uma ideia fortemente ligada às concepções de desenvolvimento infantil propostas por um tipo de apropriação da psicanálise, que abarca a sexualidade como um processo com etapas a serem superadas.

Quando as questões da sexualidade aparecem, o que se nota é a concepção da sexualidade como um processo que se desenvolve, sendo relacionada aos prazeres e afetos que fazem parte do desenvolvimento dentro de uma lógica linear e etapista. A sexualidade não é concebida como um dispositivo, que circunscreve prazeres.

Dentro desse conceito de infância, eu tenho a concepção da psicanálise de sexualidade infantil como comportamento, manipulação de objeto, de exploração até do próprio corpo no sentido de busca por satisfação em busca de prazer – não prazer sexual como é visto mais adiante quando começa a atividade sexual em si – mas a busca pelo prazer é o que caracteriza a sexualidade infantil. Lógico que daí aparecem comportamentos que estão mais voltados para os comportamentos mais infantis que por vezes causa um certo estranhamento [...]. (Cláudio, 12 de junho de 2017).

Eu estou às vezes falando de Freud, às vezes não, logicamente o que eu discuto em sala com os alunos é a sexualidade num termo amplo e não a sexualidade conforme definida na psicanálise. Estou falando de sexualidade como: “brincadeiras sexuais que ocorrem na escola”, porque os professores em formação eles buscam isso. Eles ficam curiosos: “e se um coleguinha der um beijo no outro!” “e se eles começarem a querer ver um ao outro pelado!?” – essas coisas assim – “e se tem uma mãe, que não aceita que o filho conviva com um aluno que parece bichinha!?” E aí a gente tem que lidar com essas questões da sexualidade na infância, mas não está no cerne da ementa abordar esses temas, mas logicamente como eles atravessam as relações na escola, a gente vai pra esse campo né? (Victor, 08 de junho de 2017).

Embora seja muito difícil falar de gênero, por conta da sexualidade. A sexualidade, parece que, quando você comenta com as pessoas, ela parece um grande “bicho papão”. Até pra pesquisar gênero, perguntam se eu não vou transformar a criança em gay. Então, eu acho que não tem uma compreensão muito clara. [...] E assim, sexualidade parece sempre uma questão de homossexualidade.

Sexualidade enquanto desenvolvimento, enquanto orientação [...] nem passa pela cabeça. Quando se fala da sexualidade, parece que necessariamente tem que ser da homossexualidade, não é da bissexualidade, nem da heterossexualidade, é da homossexualidade. (Paula, 27, de dezembro de 2017).

Os discursos acima apresentam a sexualidade infantil enquanto um processo linear de ultrapassagem de etapas. Nota-se a associação entre sexualidade e desenvolvimento presente nos discursos, o que consiste em um forte agenciamento discursivo da própria psicologia. Há aqui um conjunto de operadores que explicitam uma concepção de infância que deve atender a um modelo pré-discursivo, que passa não apenas a representar o que nomeia, mas também produz a própria concepção de infância que diz nomear (BUTLER, 2015).

No discurso da professora Paula, o que dá garantias à sexualidade escapar do desvio é assumi-la como desenvolvimento e, portanto, colocá-la na ordem do pré-discursivo. Nessa perspectiva, o problema/desvio aparece como aquilo que é disruptivo do processo de desenvolvimento da sexualidade.

E aí você vai ver é a criança negra, a criança pobre, que tem um padrão de comportamento – que eles falam de padrão de comportamento diferenciado – dentro disso. E aí uma criança, que começa a levantar a blusa da outra, mesmo na nossa bibliografia, é sempre “desviante”. Então, a sexualidade é sempre desvio. “Ela só está curiosa!” – mas é desvio”. [...] E outra coisa: a discussão sempre vem pelo viés do problema. Não vem pelo viés do desenvolvimento. Tem problema de sexualidade. Vem sempre no âmbito da queixa. E aí parece que a sexualidade nunca vai poder fazer parte do desenvolvimento. E faz. (Paula, 27, de dezembro de 2017).

Por que a sexualidade aparece como desvio e problema? Preciado (2013, p. 1)¹⁷ aponta que:

Os defensores da infância e da família apelam à família política que eles mesmos constroem, e a uma criança que se considera de antemão heterossexual e submetida à norma de gênero. Uma criança que privam de qualquer forma de resistência, de qualquer possibilidade de usar seu corpo livre e coletivamente, usar seus órgãos e seus fluidos sexuais. Essa infância que eles afirmam proteger exige o terror, a opressão e a morte.

O discurso hegemônico de proteção à inocência da infância acaba por produzir dois efeitos: o agenciamento de uma ideia pré-discursiva do ser sujeito

¹⁷ Este artigo foi publicado originalmente em francês, no dia 14 de janeiro de 2013. Ele é uma resposta à marcha de oposição ao casamento homossexual que ocorreu no dia 13 de janeiro de 2013, na França, e que contou com Frigide Barjort, humorista e militante católica, como parte do corpo organizador (tradução de Fernanda Nogueira).

criança – alinhada à norma heterossexual, ao mesmo tempo em que empurra para a margem, ou produz a abjeção do ser sujeito criança “desviante” – aquele que, dentro do agenciamento, encontra maneiras de existir fora da norma estabelecida (BUTLER, 2015).

Entendendo a vulnerabilidade como característica marcante da infância¹⁸, ao pensarmos na relação entre vulnerabilidade e precariedade proposta por Butler na obra *“Frames of War. When is Life Grievable”* (2009), percebemos que a condição de vulnerabilidade da criança permite que alguns corpos sejam postos à margem, negando, assim, as condições necessárias para que as crianças sejam consideradas sujeitos, e a própria legitimidade de existência.

A precariedade é uma condição politicamente construída, que imputa a determinada população ser exposta de maneira assimétrica a contextos de violência, perigo, enfermidade, migração forçada, pobreza e morte. (BUTLER, 2009). A precariedade se relaciona à vulnerabilidade, na medida em que parte da condição relacional da exposição dos indivíduos ao mundo social e suas contingências, bem como da característica de finitude humana, não no sentido existencialista, mas no sentido de que a vida humana é substituível.

Nesse sentido, todo ser humano – e aqui em especial nos remetemos à infância – está exposto, no sentido de estar vulnerável às condições relacionais. Entretanto, a vulnerabilidade se dá de maneira assimétrica, já que existem grupos que são particularmente expostos à precariedade, o que nos leva a compreender a condição de precariedade como um construto humano, expondo, assim, a sua natureza relacional que confere valores diferentes às vidas humanas (BUTLER, 2009)

A valoração da vida humana encontra-se condicionada diretamente à natureza da articulação entre poder e conhecimento e a maneira como essa relação se traduz no discurso em nível político. Nesse sentido, não se pode pensar a precariedade como uma condição em nível individual, mas sim como uma ontologia social, que determina quais vidas importam e quais vidas não importam, enfatizando a interdependência e da intersubjetividade na produção das vidas precárias (BUTLER, 2009).

¹⁸ Butler (2009) e outras teóricas feministas não teorizam a partir da infância como lugar epistêmico. Todavia, ao considerar a infância como um lugar epistemológico e a maneira como o agenciamento se faz na produção das infâncias, podemos pensar tais características como intrínsecas à condição de infância. Isso nos permite problematizar a maneira como a infância se coloca como lugar de produção de saberes.

Ao evidenciar uma política de “formação diferenciada de subjetividades” (BUTLER, 2009, p. 31), Butler denuncia como certas populações são assimetricamente privadas dos recursos necessários para minimizar sua condição de vulnerabilidade. Pensando essa condição de vulnerabilidade relacionada à condição performática do discurso, podemos dizer que a formulação discursiva que materializa as formas de ser sujeito criança evidenciam quais crianças possuem o direito às condições necessárias para minimizar sua condição de vulnerabilidade, e quais não têm.

Preciado (2013, p. 2) aponta que “é impossível para uma criança se rebelar politicamente contra o discurso dos adultos: a criança é sempre um corpo ao qual não se reconhece o direito de governar”. Nesse sentido, as crianças recebem condições assimétricas para superar sua condição de vulnerabilidade, em detrimento de uma condição de abjeção em relação ao sujeito adulto.

Contudo, mesmo que as crianças estejam expostas a essa condição abjeta em relação ao adulto, dentro da própria categoria “infância”, existe uma assimetria maior: as crianças desviantes da norma. Se as crianças apresentam uma subjetivação que segue a norma, a elas são ofertadas maneiras de minimizar sua condição de vulnerabilidade. Em contrapartida, às crianças que se desviam da norma, tais condições são negadas. Compreender que os processos de desenvolvimento ocorrem de maneiras distintas nos permite problematizar o porquê de algumas vidas terem mais valor que outras.

Mesmo com o silenciamento das diferenças operado pelo discurso do desenvolvimento enquanto etapa nos documentos, o elemento alteritário faz com que a demanda real apareça nos discursos dos alunos em formação. A realidade vivida é expressa na curiosidade de como “lidar” com a situação como se fosse um problema a ser resolvido, um desvio a ser reparado. Todavia, a oportunidade de discutir tal temática vem da abertura pessoal da professora que ministra a disciplina, criando mecanismos para atender a demanda dos alunos.

A sexualidade se torna um aspecto do desenvolvimento humano, quando se pensa as ementas dos cursos de licenciaturas, atendendo à condição de linearidade e progresso, visão que a psicologia fortalece quando afirma ser a infância uma etapa que deve progredir (QVORTUP, 2014). Desde a própria formação profissional até às formações mais básicas, o que se prioriza são os “problemas de aprendizagem”. Quando o assunto é sexualidade, o campo semântico que a palavra evoca é a ideia

de desenvolvimento em etapas, evidenciando os desvios da norma em relação àquilo que interrompe o processo “natural” do desenvolvimento e atribuindo o caráter de problema às outras formas e diversidades de manifestação da sexualidade que não atendam às normas (BUTLER, 2015).

A criança com a sexualidade “desviante” é valorada de maneira diferente das crianças que se subjetivam a partir da norma. Nesse sentido, a produção de corpos expostos à precariedade evidencia um contexto ideológico, no qual a norma agencia num processo de repetição engendradora do discurso, qualificando, assim, quais vidas importam e quais vidas não importam (BUTLER, 2002; 2009; 2015).

Quando o assunto sexualidade aparece, ele surge como apresentado nas teorias clássicas – aliás, na teoria clássica “psicanálise”. Tanto nas ementas quanto nos discursos das/os professoras/es, quando se aborda o tema sexualidade, as referências citadas são os estudos sobre sexualidade infantil de Freud. Percebe-se aqui como o tema ainda é tratado por um viés moderno de ciência, pautado em uma normatização. A ideia da realidade pré-discursiva, atribuída à psicanálise como ancoradouro do desenvolvimento humano - e aqui assumindo ser esta uma apropriação desenvolvimentista da psicanálise -, descreve os processos da sexualidade humana, cria um campo semântico, no qual a categoria passa a ser agenciada por esse modelo, de modo que a subjetivação parta de uma pré-discursividade, que de fine e determina processos que são anteriores a sua materialização na existência. (BUTLER, 2015).

Em contrapartida, a prática cotidiana demanda outras concepções de sexualidade, que não cabem no discurso moderno, pois elas não partem do princípio de pureza.

As questões sobre a sexualidade refletem o cenário cotidiano de produção compulsória da heteronormatividade. A ordem discursiva parte da norma hegemônica - Homem, branco, burguês, heterossexual e cisgênero - operando como o dispositivo que agencia a simbolização da sexualidade. O discurso científico torna-se a base discursiva da realidade. Dessa forma, a norma parte dessa verdade como *a priori*, e toda experiência que nesta não se enquadre é reprimida (BUTLER, 2015).

As demandas que surgem na formação dos licenciados são os exemplos que destoam da norma. Entendendo o discurso no movimento dialógico e alteritário, a relação entre o eu e o outro se coloca como um dos pontos nevralgicos de análise. O eu, na perspectiva do discurso normativo torna-se o espelho que deve refletir a

imagem do outro. Quando esse outro não pode refletir essa imagem una e estável, o espelho se quebra, a linearidade discursiva se rompe. São os espelhos quebrados, os sujeitos não normativos, que provocam os questionamentos.

O corpo discursivo acerca do desenvolvimento assume um caráter modelador de sentido. A existência de uma realidade pré-discursiva, que alinha o sexo biológico com a orientação sexual e com o gênero, cria um campo discursivo que torna a sexualidade um fenômeno linear, que necessariamente parte de um estado menos desejável – imaturo, inacabado – para um estágio mais desejável – maduro, acabado e pronto para reproduzir. Tanto a psicologia quanto a psicanálise, segundo uma perspectiva desenvolvimentista, produzem discursos sobre a sexualidade infantil que agenciam os processos de subjetivação a partir da compreensão da sexualidade como um processo de desabrochamento e/ou amadurecimento no sujeito, que segue um curso “natural” de desenvolvimento (BUTLER, 2015; FOUCAULT, 2006).

Como a questão normativa existe para além da necessidade cotidiana, cabe ao profissional que ministra a disciplina se implicar em discutir essas questões. A psicologia, mesmo dizendo que trabalha para romper com o modelo positivista, ainda opera no mesmo paradigma, na medida em que simplifica o desenvolvimento humano enquanto processos de ensino e aprendizagem.

4.2.2 Discursos sobre raça, classe e gênero

A partir da ontologia que escolhemos para a elaboração de nossas análises, a leitura dos planos de ensino nos fez perceber a inexistência das discussões acerca dos matizes, como raça, classe e gênero, que constituem o sujeito. Compreendendo que o ser sujeito criança envolve processos que necessariamente são atravessados pelos discursos de raça, classe e gênero, questionou-se as/os professoras/es a respeito de tais assuntos em sua prática docente.

Tá, interessante. Sim! Essas questões sempre são trazidas pra sala. [...] Certo! Mas na primeira aula que eu separo pra introduzir a psicologia da educação, e como que a psicologia chega na educação, eu faço uma reconstituição histórica, e mesmo política da organização, [...] da Europa a partir do século XVIII, como a escola se consolida como prática social de orientação dos indivíduos, de humanização, depois, como ela chega na América, como é que a psicologia começa a contribuir para essa prática social que é a educação, e aí, logicamente vêm os conflitos de classe, os conflitos étnicos, e como que a escola lida com tudo isso, e como que a psicologia vem como

um instrumento da escola para autorizar ou desautorizar grupos, classes etc. [...] (Victor, 08 de junho de 2017).

Pensadas, assim teoricamente não são. É, vamos falar assim: “que são temas transversais”. Transversais no sentido de não ter um desenvolvimento [...] uma elaboração teórica dentro das abordagens da psicologia da educação, mas isso pode vir a ser trabalhado então [...] Eu não sei também se isso não é uma coisa boa, porque eu penso que talvez daqui uns anos não seja o assunto em voga, de repente sejam outros assuntos que necessitem ser trabalhados. (Cláudio, 12 de junho de 2017).

Quando você me faz essa pergunta, eu me remeto ao Congresso Nacional de Psicologia do Desenvolvimento. E lá tem muitas pesquisas sobre. Agora quando você fala assim, vamos pensar em sala de aula, em plano de aula [...] tradicionalmente, hegemonicamente falando, é o desenvolvimento 1 e 2, são as questões conceituais da psicologia do desenvolvimento, até porque as diretrizes levam a isso, “fenômenos psicológicos”. (Daniela, 14 de junho de 2017).

Tem sido um exercício que eu tenho tentado ficar atenta pra fazer. Atenta para sempre usar uma linguagem não sexista. Essas mudanças no campo discursivo que gera práticas. Mas que você tem que ficar o tempo todo atenta para não repetir uma coisa que eu ouvi. Não é simples. (Paula, 27, de dezembro de 2017).

É interessante notar como os marcadores de raça, classe e gênero provocam um “clima” de preocupação. Tratar dessas questões torna-se difícil. A própria ausência nos planos de ensino de tais questões nos permite problematizar a matriz ontológica do sujeito “psicológico”. É uma estrada com muitos obstáculos.

Ao mesmo tempo em que tais questões aparecem no cotidiano relacional, elas são invisíveis no discurso “formal” das disciplinas, sobretudo, se pensarmos que a não delimitação de tais características reflete a própria ontologia que se faz presente.

Em uma das entrevistas, faço o seguinte questionamento: “Eu me formei aqui e pela metodologia faz todo sentido eu falar desse recorte em que eu me insiro como sujeito. Quando eu me formei, o currículo estava pra ser mudado, mas descobri que ainda permanece o mesmo. Queria saber o que tem acontecido. Por que essas questões que não estão aparecendo nas discussões? Na minha formação, essas questões pareciam fundamentais para discussão, até mesmo pela condição dos professores”.

Por algum motivo, quem responde a esse questionamento pede anonimato, o que pode ser reflexo de um ambiente que se faz hostil a tais questões. A pessoa segue relatando o seguinte:

Sim! (sussurros: isso é anônimo? – sim) Pode ser? Não era, mas pode ser? Por que assim, vamos discutir racismo na psicologia? A primeira dificuldade é convencer os professores que ele existe, e que eles estão sendo racistas. Então, vamos discutir gênero e sexualidade na psicologia? Vamos! A primeira dificuldade nas nossas reuniões é mostrar pros professores, que isso é questão. A maior decepção na minha vida, foi ter frequentado as reuniões de Curso. Comecei a ir nas reuniões de Departamento [...] professoras que a gente achava deusas [...] na hora que o negócio vem, corre! Ou, na hora que vai, diz que não tem racismo, mas vai e solta a frase mais racista de todo universo. Ou não tem problema de sexualidade, porque [...] teve uma que disse isso: “Eu não deixo minha sobrinha participar das festas da psicologia porque rola muita coisa: é homem beijando homem, é mulher beijando mulher, todo mundo beija todo mundo, então não deixo participar disso”. Pelo amor de Deus! E se a gente sabe que a gente se forma nas relações, eu imagino que esse discurso circule assim, de um jeito que não dá nem pra medir. E a coisa está ficando de um conservadorismo assim [...] ferrenho, muito difícil, muito difícil. Mas também tem a ver com o cenário político e social do país, e essa galera está aqui dentro. E está aqui dentro do tipo: “escreva um trabalho sobre a família, a escola e gênero”, e faz um trabalho protocolar, e no final escreve: “Eu não acredito nisso, porque só Jesus salva, nananananana”. Entendeu? Ou de apresentar um seminário de sexualidade, e falar de intersexo, de homossexualidade compulsória, falar um monte de conceito, porque estava escrito no trabalho, mas ler e sair, não ficar pro debate porque não acredita nisso que está falando.

Apesar de não ser vista como uma necessidade, os assuntos sobre tais questões aparecem como demanda dos licenciados em formação. O apagamento de todas essas outras dimensões do desenvolvimento humano só reitera o modelo binário de exclusão, que não admite desvios da norma. As questões de raça, classe e gênero, marcadores constitutivos da subjetividade, são apagadas ou silenciadas (HARAWAY, 1995).

Ao operar pelo paradigma moderno de ciência, o discurso científico se coloca como a verdade. Faz-se necessário aqui retomar Bakhtin (1991), quando o autor nos alerta que o discurso não são apenas palavras, mas é aquilo que torna algo verdade ou não, que qualifica ou desqualifica, que diferencia as categorias. No mesmo sentido, ao criar uma condição pré-discursiva, ou seja, um modelo *a priori* que antecede a própria materialidade discursiva, o discurso científico se configura como um “saber-poder” (FOUCAULT, 2006), o qual é legitimado para traduzir e produzir a realidade. Nesse sentido, o modelo não só descreve a norma, como agencia a produção dela mesma (BUTLER, 2015).

Na medida em que as discussões sobre os marcadores não são trazidas nos planos de ensino, cria-se, então, um modelo de infância a ser legitimada

discursivamente, entendo fazer tais discussões significa em borrar as imagens seculares de criança e de sujeito construídas, bem como a estabilidade e a universalidade do desenvolvimento humano. Retomando Butler (2009), podemos compreender aqui quais são as infâncias “valoradas” enquanto vidas que importam. Se a demanda cotidiana apresenta as questões como reais, e o discurso não assume tais demandas, podemos dizer que os corpos atravessados por tais marcadores recebem de maneira assimétrica as condições materiais necessárias para minimizar sua condição de vulnerabilidade¹⁹. Nesse sentido, ao criar um modelo substancial, cria-se uma divisão entre as vidas importantes, que merecem receber as condições necessárias para seu desenvolvimento, e as vidas que não merecem tais condições. (BUTLER, 2002, 2009, 2015).

Ao se estabelecer a norma, o poder de nomear e classificar é dado ao sujeito ideal moderno: Homem, branco, burguês, heterossexual, cisgênero (HARAWAY, 1995). Junto com o poder de nomear, é dado a este sujeito o benefício de naturalidade, já que o ser sujeito se materializa atendendo à norma pré-discursiva (BUTLER, 2015). Por isso, é incomum que as condições necessárias para minimizar vulnerabilidades sejam negadas às pessoas brancas, heterossexuais, burguesas e cisgêneras. Em contrapartida, qualquer sujeito que escape à lógica é veementemente reprimido, a fim de que sua existência seja negada e sua voz silenciada, pois não há como se pensar nenhum dos marcadores – raça, classe, gênero, condição sexual – de maneira isolada, como categorias puras. O discurso heteronormativo²⁰ tem raça, classe, gênero e condição sexual e atua diretamente no processo de subjetivação da realidade, negando a possibilidade de existência para o ser sujeito que não atenda à norma (BUTLER, 2002; 2009; 2015).

O que vemos no contorno discursivo incide diretamente no que Preciado (2013, p. 2) descreve como sendo a criança protegida: “o resultado de um dispositivo pedagógico terrível, o lugar onde se projetam todos os fantasmas, a justificativa que permite que o adulto naturalize a norma.” A criança se “torna um artefato biopolítico

¹⁹ A relação entre vulnerabilidade e precariedade se dá aqui, pensando que todo corpo humano necessita de um suporte material para sua existência, que possibilite a superação da sua condição de vulnerabilidade acessando os mecanismos necessário para um desenvolvimento que não seja assimétrico em relação à outras crianças que são marcadas pelas características do sujeito ideal “homem, branco, burguês, heterossexual e cisgênero” (HARAWAY, 1995, BUTLER, 2002, 2009, 2015).

²⁰ Assumindo este discurso como a norma hegemônica.

que garante a normalização do adulto”, e a norma que protege algumas crianças delega a outras a condição de uma vida precária.

Todavia, sem buscar uma forma paternalista de se pensar o problema, se compreendermos o poder produtivo do discurso, as crianças “desviantes” nos revelam uma forma de resistência à norma. Elas “desviam” da norma, e existem mesmo que sua existência seja negada. Esse processo reflete diretamente a condição contraditória da existência humana.

A exposição dos corpos, ou seja, a evidência da vulnerabilidade dos corpos infantis marcados permite também pensar a infância enquanto um lugar de resistência. Compreender que, de alguma forma, os corpos resistem, só é possível a partir de uma ontologia que aceite a contradição como parte constituinte do sujeito (HARAWAY, 1995). A criança “desviada” precisa ser reprimida, pois é justamente sua condição de resistência que evidencia os processos de precarização das vidas desviantes (BUTLER, 2002; 2009; 2015).

4.2.3 Discursos sobre o desenvolvimento e a aprendizagem

Reiterando a ideia de uma infância padronizada nos processos cognitivos de desenvolvimento, ao analisar as ementas dos planos de ensino, podemos compreender como a produção discursiva na formação dos profissionais que trabalham com a educação acontece, de forma a reiterar a normativa de desenvolvimento funcional.

Dentro das quinze (15) ementas de cursos de licenciaturas, nove (09) apresentam o termo *aprendizagem* associado a problemas de aprendizagem ou a teorias de aprendizagem. A infância, vista pelo viés da incapacidade, gera a necessidade de uma intensificação dos processos educativos voltados para o desenvolvimento cognitivo, desconsiderando outros aspectos que fazem parte desse processo. O desenvolvimento é apresentado apenas pelo viés da aprendizagem, excluindo as outras dimensões que participam desse processo.

A maior parte dos textos e referências teóricas remete ao processo de ensino e aprendizagem. Essa concepção de matriz ontológica refere-se ao modelo ideal de sujeito moderno. Mediante a cisão do corpo e da razão, a dicotomização entre as dimensões permite com que apenas um aspecto seja evidenciado, apagando outras

dimensões do processo (LE BRETON, 2013). O aprendizado é posto como um produto, o polo oposto de um local não ideal. (HARAWAY, 1995).

Durante as entrevistas, solicito que as/os entrevistadas/os falem sobre suas concepções sobre o desenvolvimento humano, sobre quais dimensões fazem parte desse processo. As respostas criam um panorama interessante acerca do conceito:

Essa é uma das primeiras aulas que a gente estuda, para entrar no assunto do que que é desenvolvimento, o que que é educação, o que que é aprendizagem, enfim, é importante saber isso. Desenvolvimento humano, [...] de uma forma simples, desenvolver é sofrer mudanças. E o ser humano, enquanto sujeito complexo, está sempre em transformação. Então, olhar para o desenvolvimento é olhar para essas constantes transformações, desde o momento em que ele é concebido até o momento em que ele morre. [...] e aí dentro do desenvolvimento humano e psicológico, a gente observa especificamente quatro eixos, que eu dou ênfase em sala: biológico, social, afetivo e intelectual. (Victor, 08 de junho de 2017).

São vários aspectos, né? Mas eu acho que o relacional é extremamente importante, né? A forma como aquele ser, independente da idade, como ele está se relacionando em sala, como ele dá resposta, dá a ideia do potencial intelectual que ele tem, no sentido de compreender se há uma associação de elementos, você a partir do tipo de resposta. O tipo de resposta, o tipo de comportamento, isso vai dar uma ideia de como ocorre a aprendizagem com aquela pessoa, inclusive, pode levar até a suspeita de algum problema funcional, físico, que muitas vezes a pessoa não aparenta e o educador também não observa. Então, como ela se relaciona com os colegas, isso vai transparecer também como é que é o relacionamento em casa, o afetivo, principalmente, porque desenvolvimento é um processo de construção dessa identidade, de uma das identidades, né? Se a gente for pensar. Mas isso faz parte, né? Esse processo de relacionamento, de aprendizagem vai contribuir para a formação dessa identidade, desse ser. (Cláudio, 12 de junho de 2017).

Então, você sabe que a gente tem “psicologias” né?!? Vamos partir daí. Então, para diferentes psicologias, você tem diferentes concepções de desenvolvimento humano. Você pode ter uma que se aproxima da discussão biologicista, outras mais culturalistas, outras mais interacionistas, outras mais sociointeracionistas. Então, é uma resposta que não se faz em uma, né?!?! Mas a minha resposta, pra mim, desenvolvimento humano é um processo criativo de constituição de um indivíduo, de um ser, que não se dá de forma fragmentada e divorciada da dimensão cultural. O desenvolvimento humano tenta dar conta, e ele não dá conta sozinho, por isso que eu atrelo a psicologia social junto, dessa história ontogenética, do nascimento até a morte, que vai passar sim pelas aprendizagens, se você for por Vigotiski. A máxima dele é que “toda boa aprendizagem antecede o desenvolvimento”, porque ela é quem vai gerar o desenvolvimento, mas a aprendizagem, não só cognitiva. É uma aprendizagem que recorre da vivência, e essa vivência pode gerar elementos cotidianos, e aí chega até os elementos científicos, de formalização do saber, mas

não necessariamente precisa chegar lá[...] (Daniela, 14 de junho de 2017).

Parece que esse conceito conseguiu higienizar e tirar toda sexualidade dele. O desenvolvimento, aparentemente quando eu olho as ementas e tudo mais, é cognitivo. O corpo não existe pra esse desenvolvimento. [...] As dimensões? [...] Pensando, então, pelo Vigotiski, são as dimensões do social, e aí a gente está falando dessas todas – étnico-raciais, de classe, de gênero. Mas pensando em desenvolvimento, tem esse que é cognitivo e emocional. Tem esse que é do corpo, desenvolvimento biológico, tem o da sexualidade, relacional. (Paula, 27, de dezembro de 2017).

Se analisarmos as concepções dos professores sobre desenvolvimento humano, apesar de a fala de Cláudio apresentar uma concepção de desenvolvimento como avaliação de respostas e potencial intelectual intimamente ligada às concepções de infância apresentadas nos planos de ensino, podemos dizer que esse processo não se resume à dimensão cognitiva e da aprendizagem. Ou seja, contraditoriamente ao que está disposto nos planos de ensino²¹, as concepções de desenvolvimento trazidas nas entrevistas remetem a um desenvolvimento que minimamente admite outras dimensões da constituição humana.

Considerando o discurso como alteritário, dialógico e performático, percebemos que, por mais que os discursos instituídos nos planos de ensino preconizem o desenvolvimento cognitivo, as concepções dos sujeitos apresentam suas marcas pessoais que derivam da própria relação com as contradições presentes na sociedade.

Todavia, quando os questiono sobre a prática cotidiana e a relação entre os textos dos planos e as demandas trazidas nos cursos, deparamo-nos com a ideia de uma infância que se reduz à dimensão cognitiva:

E você me fazendo essa pergunta, eu percebo que o que eu tenho ensinado sobre psicologia da educação é: princípios básicos das teorias psicológicas para pessoas que vão trabalhar na educação. É isso! É isso que eu dou conta de fazer com o tempo que me é dado, com a formação que eu tenho, e eu não sei, se outras disciplinas de psicologia da educação com outros professores é muito diferente disso. Porque eu já vi as ementas e é isso né?!? Não é uma preocupação em construir uma psicologia da educação, mas em apresentar um pouco da psicologia em conceitos básicos em diferentes abordagens para pessoas que vão trabalhar na educação. (Victor, 08 de junho de 2017).

Não do ponto de vista, como é que eu posso te dizer [...] formal da disciplina, porque a disciplina é de fenômenos psicológicos, e eu ralo

²¹ Cf. pp. 42 e 43

muito pra conseguir deixar claro os conceitos. [...] Existe uma abertura na disciplina para as pessoas buscarem pesquisas – aí cada um vai pesquisar o tema que mais mexe, né?!? – Já fizemos discussão sobre a construção da identidade masculina. Mas não é o mote da minha disciplina. Não foi em nenhuma disciplina. Quando eu pego a disciplina, eu pego para trabalhar os conceitos. (Daniela, 14 de junho de 2017).

É. Pensando a ementa, sim. É que eu acho que limita pra caramba. Porque você só tentando enquadrar em matrizes de desenvolvimento e dizer se tá regular ou desviante, e aí eu acho que reduz. [...] pelo plano de ensino? Pela ementa? Não. Se a gente seguir o plano de ensino à risca, não. Parou na década de 70, e não chegou nas grandes revoluções [...] Eu fiquei esse semestre nas licenciaturas, e aí foi a coisa mais difícil. A ementa deles, não foi a gente que escreveu, definitivamente, não foi a gente que escreveu. Porque eu não consigo imaginar a psicologia escrevendo aquela ementa. E tem um conteúdo programático que você tem que cumprir que é engessado em uma carga horária super reduzida. (Paula, 27, de dezembro de 2017).

Ao se instituir como norma, o discurso presente nos planos de ensino produz e reproduz a própria norma mediante dispositivos de poder – nesse caso, a própria instituição. O que legitima a prática do professor é o texto jurídico presente no papel. Mesmo que a formação proporcione ao profissional da psicologia acesso a outras dimensões do desenvolvimento em sua formação, na medida em que este necessita atender à normativa, o que prevalece é a matriz ontológica moderna (BUTLER, 2015).

Outro aspecto interessante a se ressaltar é que o discurso de Daniela apresenta uma noção identitária da psicologia, como uma ciência que possui um arcabouço conceitual fundamental, do qual não se pode abrir mão, evidenciando o caráter disciplinar do conhecimento (FOUCAULT, 2006). O que se evidencia é a concepção de que a psicologia do desenvolvimento necessita deste corpo teórico e conceitual para garantir o caráter de “disciplina”.

Há a noção de um saber que antecede a compreensão dos fenômenos, ou seja, a própria materialidade (BUTLER, 2015). Neste caso, na condição de disciplina, os fenômenos psicológicos se tornam o objeto da psicologia do desenvolvimento, uma vez que existe a antecipação da própria materialidade a partir do modelo pré-discursivo instituído como normativa.

A partir do modelo dicotômico, ocorre o estabelecimento do que deve ou não ser prioritário no desenvolvimento infantil. O discurso normativo atua de maneira a silenciar a todo momento as vozes contraditórias presentes no axioma social.

Um fato que nos chama atenção é a reprodutibilidade de modelos de aprendizagem pautados em outro contexto sociocultural. Na medida em que se

reproduz o modelo racionalista de desenvolvimento, a norma, ao se reiterar, impossibilita a compreensão do fenômeno a partir de outro paradigma. Outro aspecto importante observado na análise dos dados é que a necessidade de corrigir “problemas” de aprendizagem recai sobre como os alunos em formação atribuem sentido à própria psicologia.

Na educação, por exemplo, muitos alunos chegam querendo saber por exemplo: “como é que eu identifico transtornos e doenças mentais nos alunos?” (Victor, 08 de junho de 2017).

Olha, na prática, quando eu dava aula no interior por módulo, então, vinha uma enxurrada de perguntas do tipo: “Que que eu faço quando acontecer tal coisa:?” “O que que eu faço quando a criança perguntar isso?” A psicologia não tem condição de te dar esse tipo de resposta da forma como os educadores gostariam [...] Esse texto, esse documento, é a prova viva da norma, né?!?! E do distanciamento da prática com a parte normativa. [...] É a prova viva do distanciamento daquilo que a gente tem como práxis e daquilo que é normativo. Por quê? Primeiro que a ementa já é imposta. A ementa em si a gente não pode tá mudando. (Cláudio, 12 de junho de 2017).

Essa demanda vem de encontro com o campo semântico criado pela própria psicologia enquanto ciência. Tendo em vista que o discurso psicológico se configura como um dispositivo de saber-poder, fica evidente que, ao mesmo tempo em que o discurso opera como mecanismo tradutor da realidade, ele cria um *a priori* acerca da função da ciência em si.

Se o discurso biomédico atua sobre o corpo, dando sentido sobre o que é verdade, o discurso psicológico se coloca em polo inverso, traduzindo a vida psicológica do sujeito (LE BRETON, 2013). Nesse cenário dicotômico, o binarismo e a exclusão são o que opera enquanto modelo. Dessa forma, a psicologia acaba assumindo status e o poder de falar sobre os processos psicológicos como um fenômeno à parte. Todavia, ao operar pelo mesmo paradigma da ciência moderna, o que a psicologia acaba fazendo é silenciar a diversidade polifônica presente nos fenômenos psicológicos e, assim sendo, opera da mesma maneira que a ciência moderna, pela exclusão (BUTLER, 2015).

A concepção de corpo e razão como entidades surge na modernidade. Com o processo de individualização do corpo, sua simbolização começa a partir da noção de que ele representa a casca da pessoa (LE BRETON, 2013). Nesse sentido, o corpo carrega a pessoa, como um recipiente, e todos os processos do corpo – sensações, emoções, afetos, sexualidade – são apagados do processo de desenvolvimento. O discurso da ciência moderna opera como base para o discurso analisado, na medida

em que a dimensão racional se torna o foco – a pessoa desprovida de corpo (HARAWAY, 1995).

O desenvolvimento humano é visto apenas como a dimensão da aprendizagem. Nesse sentido, a “pessoa” desprovida do corpo deve ser o modelo, isto é, o sujeito puro racional. A infância se configura apenas como o tempo de passagem e a condição de aprender. Assim, ter ou não problemas de aprendizagem é o que determina seu desenvolvimento enquanto ser sujeito criança.

4.3 Discursos sobre a Ciência

Se a medicina é a ciência que diz as verdades sobre o corpo, a psicologia é convidada a legitimar e traduzir em parâmetros a psique/razão, a “pessoa” (LE BRETON, 2013). A psicologia ocupa o lugar de saber/poder, do discurso “verdadeiro” sobre os processos da vida racional. A maioria dos planos de ensino traz como tema a psicologia enquanto ciência. A necessidade de legitimar os processos de aprendizagem por meio de uma ciência faz com que a psicologia ocupe esse lugar.

A modernidade, apoiada no modelo cartesiano de ciência, inaugura uma maneira de explicar e dar inteligibilidade às “coisas” (LE BRETON, 2013; HARAWAY, 1995). O paradigma moderno de ciência parte de uma suposta neutralidade para descrever os fenômenos. Todavia, o discurso científico não só representa, mas produz aquilo que diz representar (BUTLER, 2015).

Durante as entrevistas, discutimos sobre a neutralidade científica, ou melhor, se é possível se pensar em neutralidade científica na produção de saber e na prática cotidiana.

Por questões políticas, a psicologia tem um passado que a gente não gosta muito. E quando você fala que ela chega para colonizar essas questões da infância, a psicologia, que buscou fazer isso, era uma psicologia que buscava ser ‘insentona’, que construía o conhecimento puro. Enfim, todo enviesado pelas classes interessadas que faziam psicologia, e a gente sabe disso, e começa a desenvolver teste de inteligência nas crianças, e que por acaso começa a excluir populações latinas na América do Norte, indígenas e outras etnias que não são os brancos, né, que produziam a psicologia? E é interessante que quem vem apontar esse movimento são as outras ciências humanas. (Victor, 08 de junho de 2017).

Então, a gente tenta não interferir numa pesquisa, numa prática pedagógica, mas só sua presença física já causa um efeito. Não tem como. Agora também é difícil uma coisa, a mudança, essa quebra de

paradigma é algo muito complicado e é um processo gradual. Não tem como você, como a gente mudar e dizer: “Isso é ciência moderna, e esse outro paradigma faz isso e isso”. A gente até simpatiza, acredita em alguns pontos, acredita que ele é melhor em partes, mas a referência sua, é de onde você foi educado, de onde você foi educado, então quebrar isso aí é quebrar as correntes que te amarram nesse paradigma tradicional para partir pro outro apenas no ponto de vista profissional. Isso passa pelo lado pessoal também. Eu não posso trabalhar uma coisa que pessoalmente eu não vou acreditar. (Cláudio, 12 de junho de 2017).

Lá no grupo de pesquisa a gente tem procurado falar em geração de dados, produção de dados, eliminar o termo “coleta de dados” porque a gente também aceita essa perspectiva da relação [...] Eu comecei a entrevista falando disso: que o objeto tem a ver com a gente. [...] Agora a forma, ou o que você consegue enxergar nos seus dados, na sua relação com seus dados, é inevitável que não seja uma construção subjetiva sua, do pesquisador. É inevitável, até porque você tem que escolher o que que você vai dar atenção. (Daniela, 14 de junho de 2017).

Nunca! A gente nem fala mais que coleta dados. A gente produz com outra pessoa. A partir do momento em que você vem conversar comigo, eu já formulo um discurso pra falar aqui. Agora, não tem como falar de neutralidade, e é impossível. E eu tenho muito claro isso: quando eu vou dar aula, sou eu mulher, feminista e gay dando aula! Todo mundo sabe disso. (Paula, 27, de dezembro de 2017).

É interessante que todos os entrevistados apontam a impossibilidade de uma neutralidade científica. Ao mesmo tempo, existe um posicionamento institucional que direciona os processos para uma compreensão da ciência enquanto um discurso isento de valores, de marcas subjetivas ou de responsabilidades.

Ao questionar uma das entrevistadas sobre o motivo dessa busca por um discurso que seja neutro, a professora responde o seguinte:

Ainda é uma visão muito moderna de ciência, né?!? Aquele cientista de branco no laboratório, que não pode se contaminar [...] Não existe isso em ciências humanas – acho que nem no laboratório. Mas em ciências humanas?! Cuidando de gente?! Não tem como! Bom, não sei. Eu acho que as ciências humanas ainda tenta olhar para as ciências mais “duras” – exatas – e provar pra elas que ela existe, que ela é válida. Só que a gente fica provando, dando murro em ponta de faca. Se a gente assumisse nosso lugar de fala, e fortalecesse, talvez valesse mais do que a gente ficar mostrando pra eles que a gente faz ciência tanto quanto eles. Nunca vai ser igual. (Paula, 27, de dezembro de 2017).

A psicologia atua no sentido de normatizar os processos, apoiada no pressuposto moderno de ciência. É esse modelo de psicologia que surge como “demanda” para os licenciados. Ao se colocar como o discurso científico, cria-se o *a priori*, esse ideal é o que agencia as subjetivações no cotidiano das pessoas. A

estrutura que reprime é a mesma que produz. Então, o discurso assumido como verdade é este posto pela ciência psicológica.

Sobre a questão da ciência e da neutralidade, uma das entrevistadas diz algo muito interessante sobre a ciência:

Tem muito de escolha e de visão de mundo e que realidade é essa que você quer contribuir para ser construída? É um jogo político e tem poder aí?! Claro que tem! Então, cada um que escolha suas bases. O que não pode, aí nesse sentido eu sou muito exigente comigo mesmo, é a gente não saber do lugar que está falando. Por que em ciência pode tudo, desde que você aponte de que pressuposto você está falando, pois é o pressuposto que te dá a metodologia, porque tudo é um método. (Daniela, 14 de junho de 2017).

Ao assumir esse lugar de poder dizer sobre o desenvolvimento, a psicologia, ao operar pelo paradigma binário de normal/patológico, coloca-se como um pré-discurso e, portanto, funda modos de ser e existir. Nesse movimento, as vozes que expressam as contradições são silenciadas no discurso. As vozes marcadas pelas diferenças de raça, classe, gênero e sexualidade, nomeadas a partir da diferenciação imposta pelo modelo binário do Homem, branco, burguês, heterossexual e cisgênero, que não se adequam ao modelo normativo e assumem, assim, caráter contraditório, são silenciadas pela imposição do modelo universal. Assume-se o modelo ideal como produto e o processo é forçadamente imposto. Não há espaço para outras formas de simbolização.

Ao mesmo tempo em que os textos solicitam a psicologia enquanto ciência, o modelo de psicologia que é requisitado para abordar os processos de desenvolvimento são as teorias clássicas que operam ainda pelo paradigma moderno. Essas teorias se pautam na noção de sujeito moderno, cindido do corpo.

Esse modelo de ciência assume o viés ideológico moderno, na medida em que passa a prescrever, ao invés de compreender, o processo do desenvolvimento humano. O que se espera da psicologia nos cursos de licenciatura é que, enquanto ciência, ela prescreva o ritmo e a direção em que o desenvolvimento deve acontecer (BURM, 2009). Desse modo, a ciência, que deveria compreender o processo, legitima o que é ou não um processo “normal” (BUTLER, 2015).

Apesar dos discursos trazidos pelas/os professoras/es nas entrevistas evidenciar uma concepção de ciência que não atende aos parâmetros de neutralidade, os textos nos planos de ensino apontam para uma compreensão da psicologia como uma ciência neutra, que deveria atuar na correção dos “desvios”.

4.3.1 Discursos sobre a Psicologia da Educação

Discutindo ainda a questão da psicologia enquanto uma ciência que subsidia os processos educativos, durante as entrevistas, pudemos conversar sobre o papel da psicologia nos cursos de formação de professoras/es e de psicólogos/os, e como os docentes significam os planos de ensino.

Eu penso assim, se isso está na ementa, como que esse professor vai trabalhar isso? [...] Isso, porque o documento em si ele expressa algumas coisas, mas ele não é completo assim. Ele não representa, por exemplo, a opinião do Departamento de Psicologia do que deveria ser ensinado. (Victor, 08 de junho de 2017)

Porque a educação precisava de conhecimento pra entender esse ser humano em termos de processo de ensino e aprendizagem, e ela não tinha isso, ela tinha métodos, ela tinha abordagem do que era educação, do que deve ser aprendido, mas ela não tinha o entendimento de como esse ser humano poderia aprender, e como tornar essa aprendizagem mais eficiente. A psicologia da educação, historicamente, ela trabalhava mais a questão de traçar uma linha do desenvolvimento humano. (Cláudio, 12 de junho de 2017).

Eu, no meu jeitinho de desenvolver as coisas, eu vejo que a psicologia do desenvolvimento ela precisa cumprir minimamente seu papel, pra gente saber de que lugar a gente está falando. E aí na psicologia da educação seria esse grande espaço de discussão das questões da diferença, da questão da própria vida, como que o sujeito apreende ele, coloca na vida e traz isso pra escola. E como é que o professor, que também faz isso, pode dialogar com esse aluno nessa dimensão vivencial da escola. Eu acho que a psicologia da educação seria um grande laboratório, da psicologia do desenvolvimento e da psicologia social, e diálogo, seria o encontro. (Daniela, 14 de junho de 2017).

Pra mim é uma relação protocolar. Muito! Até pra não descumprir uma coisa combinada e acordada com o Curso de ter. Eu uso ele como mínimo necessário. E eu cumpro pra sair dele. Eu não consigo não cumprir nada, e sair dele completamente, porque eu sinto que falta algo, que alguém disse que eu devia ensinar, e teve um acordo sobre isso. Mas eu uso ele como base pra fazer outra coisa. Tem ele como base, o protocolar é cumprido, mesmo que seja cumprido para se descumprir. (Paula, 27, de dezembro de 2017).

Durante as entrevistas, notamos o quanto o plano de ensino, apesar de não contemplar de maneira totalitária a visão das/os professoras/es, acaba por pautar as práticas cotidianas. Dentro do conjunto de discursos acima, a psicologia ganha corpo como um regime de verdade sobre a aprendizagem, que determina o que deve ser ensinado e como se ensinar de maneira eficiente, buscando, assim, o agenciamento dos corpos a partir da norma sobre o que é o produto final desejado.

Todavia, a performatividade do discurso, ao ser atualizado na repetição, acaba por constituir também as concepções dos docentes sobre o processo de formação dos alunos. Mesmo que a normativa seja reiterada, existe a dimensão singular de cada sujeito, que marca o discurso, possibilitando, assim, uma reinterpretação deste, não sendo apenas uma repetição da ideia original. Entendo que seja nesse ponto que possamos pensar uma estratégia para ressignificar as práticas, e principalmente as concepções de infância que se tem produzido a partir do contexto da produção.

A relação com os planos de ensino é dialógica, alteritária e performática. Ao mesmo tempo que repete a estrutura original, ela se reinventa, possibilitando, assim, a compreensão do processo a partir de outra lógica, mesmo que o que se evidencie seja o processo de normatização dos sujeitos.

Mas então como ressignificar as concepções de infância que têm sido produzidas pela psicologia?

O que tem sido requerido como ensino dos processos de formação. A lógica por detrás da uniformização de qualquer prática discursiva é o silenciamento das diferenças.

Qual seria então o papel da psicologia da educação nos cursos de licenciaturas? Existe um processo de reconhecimento da psicologia como uma ciência que corrige os processos desviantes, o que se espera da ciência psicológica assume uma aparência do que seria a sua função.

Pelo que vem na ementa que eu pego, que os cursos muitas vezes fazem. [...] Uma coisa é o que eu acho, outra coisa é o que a burocracia me arrasta para eu fazer. Eu não acho que psicologia da educação vá ser de suma importância se ela não aparecer também junto com filosofia, sociologia e história da educação. E muitas vezes os cursos não têm esse olhar, por exemplo, da sociologia da educação etc, os cursos não apresentam. (Victor, 08 de junho de 2017)

O que se espera da psicologia é que ela corrija os desvios. Não se pensa a psicologia como uma ciência que vá contribuir para minimizar as condições de precariedades de todas as crianças. A psicologia atua de maneira a priorizar um modelo de infância higienizada e padronizada.

Eu sou contra manual, qualquer tipo de manual. Manual só de trânsito. Eles acham muito isso. Quando a criança faz isso: "troca letra, eu faço o quê? [...] A gente tem uma ideia do que acontece em média, mas você tem que considerar a individualidade também.[...] Porque cada etapa, cada ciclo da vida, como a gente fala hoje, você tem alguns

comportamentos que são esperados, que acontece em alguma maioria, e também tem as possibilidades de respostas que pode ser um diferencial da resposta que se quer. Você pode considerar um pouco atrasado, um pouco infantilizado aquilo ali. A pedagogia tem os métodos, tem a parte didática, mas sozinha sem considerar o estágio de desenvolvimento desse ser humano não é bem-sucedido, não. (Cláudio, 12 de junho de 2017).

Ainda espera-se que a psicologia crie manuais de correção. O fato de a psicologia se apresentar como regime de verdade da vida humana, ao traçar expectativas para as suas diversas etapas, demonstra a maneira como o desenvolvimento é definido por modelos de comportamentos e respostas esperadas, demonstrando, assim, o caráter, regulatório e normatizador que o discurso psicológico assume quando se pauta numa concepção do desenvolvimento segundo um modelo etapista e linear.

Ao conceber a ciência psicológica como uma ciência que escrutina o desenvolvimento humano, o discurso do professor traz a visão de que a pedagogia faz uso da ciência psicologia como sua sustentação teórica, devido ao fato de esta última ocupar o lugar de saber legitimador do desenvolvimento humano, “ferramenta” que se apresenta como fundamental para a compreensão do processo da vida humana.

Quando os planos de ensino requerem que sejam ensinadas as teorias de aprendizagem, eles estão dizendo: “corrijam os desvios!” A relação com a ideia do que seja a psicologia, ou a representação discursiva sobre a psicologia nos contextos educativos, é ainda aquela ciência do “cientista, de branco no laboratório”. A psicologia se afasta da educação e se aproxima da ciência biomédica – mesmo que isso esteja no imaginário dos sujeitos. Se a representação discursiva opera e produz sentidos, de alguma forma a própria ciência se coloca nesse lugar.

A psicologia no Brasil se fortaleceu através da educação. Mas tem um ranço, que eu chego pra dar aula, quando eu chego e falo: “Educação!” Os alunos parecem que falam assim: “Ahhhhhh, de novo??!?”. Embora possa expandir, pode abrir. Aí, como não se aproxima da educação, vai se aproximar da medicina. E aí quando pensa em desenvolvimento, quando pensa em sexualidade, quando pensa as grandes questões, a educação pode trazer uma questão social pra pensar, mas “Eu não quero me aproximar da educação”. Aí puxa pra medicina, puxa pras biológicas, puxa pra neuropsicologia, vai puxar pra via que dá mais status. Aí torna mais difícil, muito cansativo. (Paula, 27, de dezembro de 2017).

Boa parte do trabalho da psicologia da educação tem sido, desmistificar o que o senso comum diz sobre a psicologia. Na

educação por exemplo, muitos alunos chegam querendo saber por exemplo: “Como é que eu identifico transtornos e doenças mentais nos alunos?” E eu falo pra eles que não é isso que eu vou ensinar, e daí eu falo que a psicologia não é isso, para que eles esqueçam a visão médica de que você vai aprender psicologia para diagnosticar aluno em sala, e que não é essa a função da disciplina, mas que é mais no sentido de poder ensinar como estabelecer uma boa relação com os sujeitos com quem vão trabalhar diretamente que são os alunos. (Victor, 08 de junho de 2017).

A noção de legitimidade conferida à “ciência” acaba por produzir uma ideia do que seria a psicologia nos contextos socioeducativos. A psicologia, como ciência, cria um discurso que dá tradução e legitimidade, sistematizando e descrevendo o desenvolvimento humano enquanto um processo linear, universal e racional (HARAWAY, 1995). O foco é a “pessoa”, sem corpo, retratando a criança como um organismo em processo de maturação, a vida é vista como o passar de fases e a infância se configura como o tempo de preparo para a vida adulta, o tempo do “vir a ser” (BURM, 2009; LE BRETON, 2013; SALGADO, 2005).

Em uma das entrevistas faço o seguinte questionamento: “A gente tem percebido que a educação está voltada para a dimensão técnica do ensino na estrutura do desenvolvimento, e os processos humanos estão desmantelados. A psicologia na escola é o quê? O psicólogo na escola é?”, Victor me responde: “O corretor de psicológicos para que eles funcionem dentro da educação proposta”.

Em uma das entrevistas, trago o texto de uma das ementas e questiono como é a questão para o docente: “Alguns planos apresentam as ementas que trazem como ponto central da disciplina sanar problemas de aprendizagem e fracasso escolar, temas que podem causar esses problemas entre parênteses (violência, drogas, relações familiares, DST, relação professor-aluno etc) termos que reforçam a individualização dessas questões. Como isso é pra você?”

Eu penso assim, se isso está na ementa, como que esse professor vai trabalhar isso? Na prática, assim, se ele vai reproduzir a ideia da carência cultural, “família desestruturada, problemas na escola”, ou se a visão dele é diferente, ou se ele vai abordar esses temas justamente pra desmistificar a relação de causalidade entre uma coisa e outra, e conseguir localizar isso dentro das relações de preconceito e de exclusão que a escola fomenta, e que os professores ajudam a fomentar. Então, assim, eu acho importante que esses temas apareçam, como eu falei, muita coisa que [...] a ementa pede, uma coisa bem “quadradinha”: teorias do desenvolvimento e babababababababa [...] e aí a gente parte da nossa experiência pessoal e do nosso interesse pessoal em ampliar esses temas pra dar conta. (Victor, 08 de junho de 2017).

O que Victor aponta é o compromisso ético e político que o profissional precisa assumir em sua prática. Mas como isso pode se efetivar? Como criar uma relação entre prática e teoria que possa superar essas concepções hegemônicas sobre a infância e o papel do psicólogo dentro dos contextos socioeducativos? Estes questionamentos fazem parte do caminho a ser construído, em conjunto, já que pensar a psicologia de maneira isolada da educação não nos permite compreender o processo como algo construído e que seja um compromisso social.

Victor segue apontando a necessidade de uma interdisciplinaridade ao se tratar dos contextos educativos:

Muitas vezes, eu acho que não seja só o caso de psicólogos decidirem, porque eu acho que a demanda vem de quem trabalha na educação. Estamos falando de psicologia e educação. Logicamente, a demanda vem da educação, e a psicologia deve olhar para essa necessidade e ajudar a construir a melhor forma. (Victor, 08 de junho de 2017)

Apesar de, nas entrevistas, os professores sinalizarem a importância de uma psicologia interdisciplinar, que dialogue com outras áreas de conhecimento, a norma estabelecida pelos planos de ensino acaba por engessar a prática. Todavia, não podemos ser fatalistas e admitir que não há saída para o dilema. Durante as entrevistas, os docentes tiveram espaço para pensar maneiras de enfrentar esse dilema.

4.3.2 Propostas e Sugestões

Compreendendo a necessidade de pensar maneiras de ressignificar a função da psicologia na formação dos profissionais que atuarão diretamente com a infância, neste espaço, são apresentadas as propostas elaboradas pelas(os) docentes entrevistadas(os), sem buscar exemplos ou modelos, mas como caminhos possíveis de superação.

Nesse sentido, entendo que este espaço de fala seja importante para a formulação de estratégias, e assim começar a se pensar uma psicologia que seja uma ferramenta para minimizar as assimetrias estruturais nos processos de desenvolvimento e subjetivação das crianças em nossa sociedade.

Sobre como pensar a psicologia e a educação como campos que se encontram, Victor aponta o seguinte:

É o psicólogo que vai ajudar o educador? Temos duas funções diferentes, se fossem a mesma coisa, teríamos o mesmo nome. Então, não são a mesma coisa, e a gente tenta aproximar as duas coisas, mas a própria barreira linguística de você nomear já vai dizer que são áreas separadas. Então, talvez a gente devesse, de fato, pensar em produzir um conhecimento específico para as demandas da educação, mas também pras demandas da psicologia nesse campo. E aí sempre voltar para unidade ética e política desse conhecimento que a gente vai começar a produzir. Por que, assim, a psicologia e a educação têm o mesmo horizonte ético e político?!? Muitas pessoas que são educadores na minha família me falam: “Você é psicólogo!” Qual o papel do psicólogo que trabalha com processo educacional? “Tratar crianças que tenham dificuldades de aprendizagem”. Pra eles, o psicólogo parece mais com um médico do que alguém que pensa junto com eles a educação. (Victor, 08 de junho de 2017).

Existe ainda uma imagem sobre o que é o papel da psicologia dentro dos contextos educativos que precisa ser superada. Talvez os conhecimentos produzidos no campo da psicologia, ao se afastarem da educação, tenham criado essa imagem, e o caminho a ser percorrido para problematizar a questão seja se reaproximar da educação, não como um saber melhor, mas como uma possibilidade de e intersecção.

A respeito de como se pensar uma psicologia da educação que se volte para além dos processos de aprendizagem, Cláudio aponta que é necessário ouvir os sujeitos e refletir sobre para quem se fala e para qual sujeito deve-se olhar:

Essa é uma questão difícil. Difícil, mas não impossível. Pra pensar isso daí [...] Primeiro acho que assim, quem tiver tentando estruturar esses pontos de fundamentação da psicologia da educação tem que entender que o processo tem que ser flexível, tem que ser dinâmico, e provisório. E acho que, se ouvir o sujeito, mas daí: “Que sujeito eu vou ouvir? Pra quê sujeito eu estou pensando esses pontos teóricos?” [...] . Eu acho que os temas, você tem que discutir eles sempre, dentro das possibilidades de cada um. Eu me sinto desconfortável em discutir questão de gênero porque tudo o que se fala hoje, da questão que vai, mais para além [...] (Cláudio, 12 de junho de 2017).

Qual tem sido a ontologia adotada pela psicologia? Qual sujeito ganha visibilidade dentro dos planos de ensino? São questões a serem pensadas. Nesse sentido, uma das entrevistadas, quando questionada sobre as bases ideológicas presentes na formulação dos discursos, diz o seguinte:

Racista e classista. Para além de heteronormativa, extremamente racista e classista. Embora eu ouça nossos professores dizer que a intenção nunca foi essa. Eu entendo que nossa bibliografia majoritariamente é, mas não justifica né?!? (Paula, 27, de dezembro de 2017).

Será que, ao evidenciar esses processos, seria o caminho para se problematizar as questões? É difícil pensar em exemplos ou modelos a serem

seguidos, pois isso limitaria a apreensão da realidade, e assim estaríamos nós mesmo fazendo aquilo que problematizamos e questionamos.

Para finalizar o tópico, gostaria de trazer a fala de uma das professoras quando questiono sobre a função da psicologia nos cursos de licenciaturas:

Se eu estou entendendo o que você está falando, a psicologia da educação está deslocada, ela está sem função no sentido de não fazer diferença no cotidiano. Eu recebi alunas da pedagogia como PIBIC. Eu descobri que a gente não ensina só conteúdo, a gente ensina o jeito da gente lidar com os conteúdos na relação com a prática. Eu tenho a consciência de que eu ensino isso. Mas se você me perguntar como eu ensino, eu não sei. Porque eles me observam o tempo todo como eu vou me comportar. Isso já tem nome, alguém já estudou isso, eu que não parei pra estudar. Mas é uma dimensão do ato do professor, da potência de ensino do professor, que escapa do controle do professor. **E eu acho que é isso que faz a diferença. É quando o professor coloca a vida na teoria.** E mostra para o aluno: “Olha como é que eu faço!” Aí, o aluno: “Ah ele faz assim! Mas eu posso fazer assim, assim, assado.” E aí não é uma cópia. É como se o professor inspirasse, mostrasse um caminho do “saber-fazer”, e aí o aluno flui, e quando você vê, ele já está resolvendo problemas de forma original com sustentação teórica, com autonomia. Talvez a metodologia também faça diferença. (Daniela, 14 de junho de 2017, destaque do autor).

Dar vida a teoria. Acredito que esse seja nosso desafio. Como dar vida a teoria, dentro da relação eu-outro, de maneira alteritária, dialógica e performática, de maneira em que as diferenças sejam o lugar de encontro potente?

Talvez não consigamos responder essa pergunta de maneira certa, mas podemos pensar na possibilidade de que o encontro entre as fronteiras categóricas possa se configurar como o encontro de subjetividades que produzem a realidade.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A proposta desta dissertação de mestrado se configura como uma análise da produção discursiva da psicologia nos cursos de licenciatura e formação de psicólogas/os na Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus de Cuiabá.

Durante o processo de pesquisa e escrita do trabalho, as maiores dificuldades encontradas foram a aplicabilidade de uma metodologia que se construiu durante o processo, e a problemática de não enquadrar o texto num modelo ou num manual sobre como a psicologia deveria atuar nesse contexto.

Encontrar um lugar no qual as discussões das teorias pautadas na crítica feminista pudessem ser relacionadas às questões da infância se configurou como um desafio, tendo em vista que os trabalhos, apesar de apresentar uma crítica ao modelo hegemônico de se fazer ciência, pouco ou quase nada apresentam esse recorte, no qual a infância se configura como um lugar de possibilidade epistêmica.

Dentro do que foi proposto, encontramos na produção discursiva, a imagem que a psicologia criou (e cria) sobre a infância. Problematizar essa imagem cristalizada não se configura como uma solução universal para a problemática encontrada, mas sim como uma análise possível, um caminho a ser trilhado e que pode se configurar como uma alternativa ao dilema encontrado: a assimetria nas condições oferecidas para minimizar a precariedade da vida das crianças ditas como “desviadas”.

Consideramos que, apesar de a infância desenhada pela psicologia nos cursos de licenciatura e de formação de psicólogas/os, não apresentar os marcadores de raça, classe, gênero e sexualidade, não o faz por ingenuidade. A partir do momento em que não se nomeiam as diferenças que constituem o sujeito, esse movimento discursivo já implica na existência de um modelo de compreensão de sujeito. A norma, ao ser reiterada, produz o agenciamento do modelo ideal, que, mesmo sem ser nomeado, se estabelece como o padrão a ser atingido. Não nomear a existência desses marcadores significa pressupor a sua existência natural, como se o modelo de representação normativa servisse como base de compreensão de todas as maneiras de existir.

A concepção higienista de uma infância, que se configura como a passagem do tempo, ou seja, uma concepção pautada em etapas, traz o silenciamento das diferenças e singularidades que o ser sujeito criança apresenta em sua constituição. A noção de linearidade do desenvolvimento, apesar de não dita de maneira evidente,

repete e reitera a norma hegemônica, que parte do pressuposto de que o sujeito inteligível é o sujeito branco, burguês, masculino e heterossexual.

Poder compreender que a psicologia dá visibilidade apenas a um modelo de infância nos permite problematizá-lo, evidenciando os processos de agenciamentos discursivos produzidos pelo discurso hegemônico, que alinha as matrizes ontológicas, pressupondo um modelo a ser seguido.

Os discursos dos professores sobre a aprendizagem remetem à noção de que a psicologia se configura como um regime de verdade que diz o que deve ser aprendido e como aprender de modo mais eficiente.

Convém destacar que é esta perspectiva que tem dado o tom nas políticas educacionais atuais. O cenário atual da educação no Brasil reflete diretamente essa concepção da psicologia como a ciência que pode tornar o aprendizado mais eficaz, reiterando a noção do ideário de eficiência, produtividade, competências etc. Nesse sentido, problematizar essa matriz se faz necessário para se pensar em uma mudança de comprometimento ético e político com o conhecimento.

Entendendo que a própria matriz hegemônica produz de maneira compulsória o modelo que diz representar, por meio do agenciamento discursivo, questionar e evidenciar os processos de exclusão nos permite vislumbrar um horizonte em que as vidas das crianças não sejam valoradas de maneira assimétrica.

Longe de buscar respostas prontas, acabadas e universais, pensar a psicologia como uma ciência humana que busca a emancipação das crianças e que promova as condições necessárias para a condição precária da vida humana se faz como uma necessidade presente.

Entendo que este trabalho permite a problematização da criação de modelos universais e da fragmentação do sujeito, buscando abrir caminhos de superação das exclusões em nossa sociedade.

Como já exposto, pesquisas que adotam uma perspectiva pautada na “crítica feminista” e tomam a infância como um lugar epistemológico na produção de conhecimento ainda são escassas, ou pouco divulgadas. O que se espera com a presente dissertação é que a infância seja vista como um tempo de subjetivação presente, e que as vidas das crianças sejam importantes, independente das singularidades que as constituem.

Espero que este trabalho possa fomentar as discussões sobre como ressignificar a psicologia, reaproximando-a da educação, buscando um compromisso

ético e político que considere a infância como um lugar de produção de conhecimento, e não apenas como o lugar do eterno “vir a ser”. Espero que a Psicologia deixe de ser a ciência que corrija as crianças “desviadas”, e passe a construir com elas um lugar possível de transformação social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- _____. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 4. ed. São Paulo: UNESP/ Hucitec, 1998.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARROS, D. L. P. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Beth Brait (org.), Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.
- BURM, E. Desenvolvimento desejado? Contribuições psicanalíticas para o antidesenvolvimento psicológico. **A peste**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 269-294, jul./dez. 2009.
- BUTLLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo". In: LOURO, Guacira L. (Org.). **O corpo educado: Pedagogias da sexualidade**. Tradução Tomás Tadeu. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, pp. 151-172.
- _____. **Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"** - P ed. - Buenos Aires - Paidós 2002.
- _____. **Frames of War. When is Life Grievable**. London, New York: Verso, 2009.
- _____. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Renato Aguiar (Trad.) 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade: a vontade de saber**. 17. ed. vol. 1. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2006.
- _____. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- _____. **Vigiar e Punir**. Trad. Raquel Ramallete. 38 ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2010.
- GÉLIS, J. A individualização da criança. In: ARIÈS, P.; CHARTIER, R. **História da vida privada: da Renascença ao Século das Luzes**. vol. 3 São Paulo: Companhia das Letras, 1991, p. 311-329.
- HARAWAY, D. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, (5), 1995: 07-42.
- LE BRETON, D. **Antropologia do corpo e modernidade**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- LOPES DE OLIVEIRA, M. C. S.; MADUREIRA, A. F. A. Gênero e psicologia do desenvolvimento: quando a ciência é utilizada como força normatizadora das identidades de gênero. **Labrys: estudos feministas**, v. 2, p. 1-31, 2014.
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 2 ed. Petrópolis - RJ: Vozes. 1998.
- _____. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica. 2004.
- NARVAZ, M. G.; KOLLER, S. H. Metodologias feministas e estudos de gênero: articulando pesquisa, clínica e política. **Psicologia em Estudo**, v. 11, n. 3, p. 647-654, 2006.
- OLIVEIRA, J. M. Os feminismos habitam espaços hifenizados: A localização e interseccionalidade dos saberes feministas. **ex aequo**, (22): pp. 25-39, 2010.
- QVORTRUP Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 2, p. 631-643, 2010.

PRECIADO, B. **Quem defende a criança queer?** Artigo publicado no dia 14/01/2013 em http://www.liberation.fr/societe/2013/01/14/qui-defend-l-enfantqueer_873947 e <http://artilleriainmanente.blogspot.mx/2013/01/beatriz-preciado-quien-defiende-alnino.html> Tradução Fernanda Nogueira. Disponível em:

<file:///C:/Users/Hugo%20Perez/Downloads/Preciado,%20Beatriz%20Quem%20defende%20a%20crian%C3%A7a%20queer.pdf>

PRINS, Baukje; MEIJER, Irene Costera. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 155, jan. 2002. ISSN 1806-9584. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2002000100009/8771>. Acesso em: 27 dez. 2017.

SALGADO, Raquel G. **Ser criança e herói no jogo e na vida.** Tese de Doutorado em Psicologia, PUC, Rio de Janeiro, 2005.

ANEXOS

Anexo I – Entrevista semiestruturada

1. Você poderia me dizer seu nome completo, o ano em que se graduou, e há quanto tempo está na profissão de docência no ensino superior?
2. Durante sua formação – graduação, mestrado e doutorado, caso tenha a titulação – você se recorda de ter estudado temas como: infância e sexualidade infantil? Se sim, em qual período aconteceu, e como eram abordados tais temas?
3. Como você define a infância e a sexualidade infantil hoje em sua prática docente?
4. Para você, qual é o papel da Psicologia da Educação na formação de professores?
5. Para você o que é o desenvolvimento humano? Quais dimensões devem ser consideradas ao se observar o desenvolvimento de uma pessoa?
6. Como ciência, quais as contribuições da Psicologia da Educação para a compreensão da infância e da sexualidade infantil?*
7. Como podemos pensar a Psicologia da Educação como referencial teórico-metodológico para as práticas educativas?
8. Entendendo o panorama histórico e cultural e a relação entre Psicologia e Educação, como podemos pensar tal relação na construção do conceito de desenvolvimento humano?
9. É possível se pensar em neutralidade científica quando se fala em desenvolvimento humano?
10. As relações entre os matizes raça, classe, gênero e sexualidade são contempladas nas discussões dentro da psicologia da educação?*
11. Para você, como poderíamos relacionar as questões de raça, classe, gênero e sexualidade com a infância?
12. Como podemos pensar uma psicologia da educação que leve em consideração os matizes raça, classe, gênero e sexualidade dentro das discussões sobre infância e desenvolvimento humano?

* As questões de número 6 e 10, ao serem abordadas com os/as professores/as das disciplinas de desenvolvimento e aprendizagem, serão modificadas, respectivamente, para:

6. Como ciência, quais as contribuições da Psicologia do desenvolvimento humano para a compreensão da infância e da sexualidade infantil?*

10. As relações entre os matizes raça, classe, gênero e sexualidade são contempladas nas discussões dentro da psicologia do desenvolvimento humano?*

Anexo II – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidada/o para participar, como voluntária/o, da pesquisa “Discursos sobre a infância e a sexualidade infantil: a Psicologia da Educação nos cursos de licenciatura e de formação de psicólogos/as”.

Após ser esclarecida/o sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte da pesquisa, assine, por favor, ao final deste documento, que está em duas vias, uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não terá nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que a pesquisa está registrada.

O objetivo desta pesquisa é analisar a produção discursiva acerca da infância e da sexualidade infantil presente nas disciplinas de psicologia da educação, do desenvolvimento e aprendizagem, que fazem parte dos cursos de licenciatura e de formação de psicólogas/os, nos Câmpus de Rondonópolis e de Cuiabá, da Universidade Federal de Mato Grosso, bem como as suas implicações na formação de educadoras/es e psicólogas/os que trabalham com a infância em contextos educativos.

Seu envolvimento nesta pesquisa consistirá em participar de uma entrevista sobre o tema da pesquisa. Em função disto, é importante esclarecer que todos esses registros serão divulgados **apenas** no contexto da pesquisa e, mesmo assim, mediante o consentimento prévio das pessoas envolvidas.

Não há riscos em sua participação na pesquisa.

Os benefícios para você, enquanto participante da pesquisa, são contribuir para uma melhor compreensão sobre a formação dos profissionais que atuam diretamente em contextos educativos, bem como favorecer um maior debate acerca da infância e da sexualidade infantil no âmbito da formação acadêmica, sobretudo das relações de ensino, pesquisa e extensão durante a formação profissional de educadoras/es e psicólogas/os.

Os dados referentes à sua pessoa serão confidenciais e garantimos o sigilo de sua participação durante toda pesquisa, inclusive na sua divulgação. Os dados não serão divulgados, de forma a possibilitar a sua identificação, caso assim você o queira. Para isso, na apresentação desses dados, você poderá decidir como deseja ser identificada/o.

Você receberá uma cópia deste termo onde tem o nome, telefone e endereço dos pesquisadores responsáveis, para que você possa localizá-la a qualquer tempo: Raquel Gonçalves Salgado, professora da Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus de Rondonópolis, telefone celular (66 99969-2427), email (ramidan@terra.com.br) e endereço: Rua Marajoara, 53, Jardim Village do Cerrado, Rondonópolis, Mato Grosso. Hugo Higino Perez de Andrade, psicólogo, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT/Rondonópolis, telefone celular (65 99266-1576), email (hpapsico@gmail.com) e endereço: Rua Lima Barreto, 73, Jardim Atlântico, Rondonópolis, Mato Grosso.

Em caso de dúvida, você pode procurar o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT/Rondonópolis, pelo telefone (66) 3410-4035, e falar com o Prof. Ademar de Lima Carvalho (Vice-coordenador).

Considerando os dados acima, **CONFIRMO** estar sendo informada/o por escrito e verbalmente dos objetivos desta pesquisa e, em caso de divulgação dos dados obtidos, **AUTORIZO** a publicação.

Eu (nome da/o participante)

.....
Idade:..... Naturalidade:.....
RG nº:....., declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Data:

Assinatura da/o participante:

.....

Anexo III – Ementas das disciplinas analisadas por curso

Disciplina	Curso/ Câmpus	Ementa
Psicologia Geral Física	Física Licenciatura Cuiabá	História da Psicologia, Comportamentalismo, Cognitivismo, Humanismo, Estudo do processo da Aprendizagem segundo Skinner, Piaget, Vygotsky, Novak, Gowin, Rogers e Gestalt. A natureza das teorias e seus antecedentes históricos. Análise dos problemas de personalidade e a postura do educador diante da práxis escolar. Problemas sócio-culturais que dificultam o processo de ensino e aprendizagem. (violência, drogas, relações familiares, DST, relação professor-aluno, etc).
Psicologia da Educação I*	Matemática Música Química Licenciatura Cuiabá	A Psicologia como Ciência. A natureza interdisciplinar da Psicologia. A necessidade do conhecimento da Psicologia educacional para explicar situações educacionais e escolares. A Psicologia do Desenvolvimento de Piaget. Aspectos do Desenvolvimento afetivo e psicomotor.
Psicologia da Educação II	Matemática Música Química Licenciatura Cuiabá	A Psicologia como Ciência. A natureza interdisciplinar da Psicologia. A necessidade do conhecimento da Psicologia educacional para explicar situações educacionais e escolares. A Psicologia do Desenvolvimento de Piaget. Aspectos do Desenvolvimento afetivo e psicomotor.
Psicologia da Aprendizagem	Química Licenciatura Cuiabá	Estuda as principais teorias da aprendizagem, do conhecimento e da motivação: teorias comportamentalistas, cognitivistas-interacionistas, cognitivas do processamento de informações e sócio-culturalistas, as teorias psicopedagógicas dos problemas de aprendizagem, os diferentes níveis de aprendizagem, as múltiplas dimensões da aprendizagem.
Psicologia da Educação I	Pedagogia Licenciatura Cuiabá	1. Contextualização histórica da Psicologia. 2. Concepção de desenvolvimento e aprendizagem, segundo algumas teorias na psicologia: Psicanálise, Piaget, Vygotsky e Wallon: 2.1 Contextualização; 2.2 Principais conceitos; 2.3 Aplicabilidade na Educação. 3. Tópicos em Educação Especial e Dificuldades de Aprendizagem: 3.1 Definição de termos; Dinâmica familiar; 3.2 Contribuições das teorias para a educação

Psicologia da Educação II	Pedagogia Licenciatura Cuiabá	Conceitos fundamentais das diversas Teorias da Aprendizagem e suas contribuições para a educação (Behaviorismo, Gestalt, Psicanálise, Humanismo, Construtivismo). Contribuições para a definição da postura pedagógica do professor. Proposições Teóricas que discutem as Dificuldades de Aprendizagem, o fracasso escolar e sua possível prevenção. Psicopedagogia: fundamentação teórica e modalidades de atuação. As teorias Sócio – interacionistas de aprendizagem e o papel da escola na sociedade.
Psicologia e Educação**	Letras Licenciatura Cuiabá	1.Contextualização histórica da Psicologia. 2.Concepção de desenvolvimento e aprendizagem, segundo algumas teorias na psicologia: Psicanálise, Piaget e Vygotsky. 2.1 Contextualização; 2.2 Principais conceitos; 2.3 Aplicabilidade na Educação. 3. Tópicos em Educação Especial e Dificuldades de Aprendizagem: 3.1 Definição de termos; Dinâmica familiar; 3.2 Contribuições das teorias para a educação.
Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem I	Psicologia Cuiabá	Introdução à Psicologia do Desenvolvimento. Perspectiva Interacionista, Psicologia do ego e Psicologia Vital. Campo de estudos e estratégias de investigação. A relação desenvolvimento e aprendizagem. A teoria de Jean Piaget, A teoria de Lev S. Vygotsky, A teoria de Henri Wallon.
Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem II	Psicologia Cuiabá	Autonomia e construção de redes de significados. O desenvolvimento moral segundo Jean Piaget. A subjetividade em Vygotsky e Wallon.
*No Câmpus de Cuiabá, existe uma política de integrar as turmas com poucos alunos a fim de fechar um encargo para disciplina. Desta forma, a ementa de Psicologia da Educação I para os cursos de Matemática, Música, Química, Licenciaturas de Cuiabá é a mesma, logo foi analisado um único plano de ensino, considerando os três cursos.		
** No Câmpus de Cuiabá, é utilizado um único plano de ensino para as quatro habilitações (espanhol, francês, literatura e libras), de modo que foi realizada apenas uma análise referente a essas habilitações.		