



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

ROSIELI DOS SANTOS LOPES ALVES

A (a)normalidade como discurso a partir da análise das disciplinas de Psicologia  
nos cursos de Pedagogia das universidades públicas do Paraná

Maringá  
2016

ROSIELI DOS SANTOS LOPES ALVES

A (a)normalidade como discurso a partir da análise das disciplinas de Psicologia  
nos cursos de Pedagogia das universidades públicas do Paraná

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Constituição do Sujeito e Historicidade.

Orientador: Prof. Dr. Rafael Bianchi Silva

Maringá  
2016

ROSIELI DOS SANTOS LOPES ALVES

A (a)normalidade como discurso a partir da análise das disciplinas de Psicologia  
nos cursos de Pedagogia das universidades públicas do Paraná

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Rafael Bianchi Silva (UEM)  
PPI/Universidade Estadual de Maringá (Presidente)

Prof.<sup>a</sup> Dra. Flávia Fernandes de Carvalhaes  
Universidade Norte do Paraná- Londrina

Prof. Dr. Álvaro Marcel Palomo Alves  
Universidade Estadual de Maringá

SUPLENTES

Prof.<sup>a</sup> Dra. Andrea Haddad Barbosa  
Universidade Estadual de Londrina

Prof.<sup>a</sup> Dra. Adriana de Fátima Franco  
PPI/ Universidade Estadual de Maringá

Aprovada em: 10 de março de 2016.

Local da defesa: Pós-Graduação em Psicologia - Câmpus da Universidade Estadual de Maringá.

## AGRADECIMENTOS

À Deus, por ter me possibilitado sempre buscar o equilíbrio e força para construir essa caminhada.

Ao meu amado esposo Anderson e ao companheirismo durante esses 10 anos juntos, sempre acreditou e me apoio em tudo em que eu me propus fazer, durante a realização desse trabalho, se fez presente agradeço muito, pela sua confiança e continência nos momentos difíceis e compreensão pela minha ausência.

À minha filha Maria Alice, que mesmo tão pequena contribuiu com sua presença, ternura e ingenuidade, através de seu sorriso e brincadeiras, me possibilitou ver o mundo mais leve durante a realização desse trabalho.

À minha querida família em especial a minha mãe Alice, quem me deu a vida e ensinamentos para enfrentá-la, e ao meu querido pai, José quem me ensinou a sonhar e acreditar que as coisas são possíveis quando se acredita em um sonho. Aos meus irmãos Roseli, Adriano, Rosielma os quais amo muito.

Em especial, a querida Dona Yara a quem admiro e respeito por ter sido tão importante para minha filha, durante minha ausência, sem sua ajuda não seria possível a realização desse trabalho.

A todos os meus amigos, que de alguma forma fizeram parte da minha vida, que de alguma forma contribuí para a pessoa qual eu me tornei.

Ao meu professor e orientador, doutor Rafael Silva Bianchi, pelos ensinamentos, confiança, dedicação e paciência para a realização dessa pesquisa.

Aos colegas de mestrados, os quais possibilitaram boas risadas, durante as idas para Maringá.

Ao PPI- Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Psicologia.

A Capes.

O mundo em que vivemos é louco.  
muito mais louco que pensamos.  
não tem mais remédio,  
o mais salutar seria  
a própria loucura o único bem supremo.  
Elogio da Loucura (Erasmus de Rotterdam)

Alves, R. dos S. L. (2016). *A (a)normalidade como discurso a partir da análise das disciplinas de Psicologia nos cursos de Pedagogia das universidades públicas do Paraná*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR.

## RESUMO

O objetivo desse estudo é mapear de que maneira a Psicologia vem debatendo o conceito da (a) normalidade nos cursos de Pedagogia nas universidades públicas estaduais do estado do Paraná. Para tanto inicialmente, foi realizado um estudo sobre o conceito de anormalidade seguido de um estudo documental no qual se buscou ter acesso às informações contidas nos projeto político-pedagógico dos cursos de Pedagogia para mapear como a Psicologia vem debatendo (a)normalidade tomando como ponto de partida os parâmetros apontados pelos respectivos projetos. Como procedimento, a pesquisa documental trabalha, ao realizar a sistematização e a organização de alguns elementos do projeto político pedagógico, com a abordagem qualitativa e uma análise realizada a partir das reflexões teóricas de Michel Foucault a respeito do conceito de discurso. Foi realizada uma busca, nas páginas virtuais das universidades, através de contatos telefônicos e e-mails junto à coordenação dos cursos durante o período do mês agosto 2014 a março de 2015. As informações coletadas foram organizadas em pastas virtuais para cada IES pesquisadas considerando os seguintes itens: as matrizes, ementários, bibliografias e plano de ensino nos 19 cursos ofertados pelas 7 universidades públicas do Paraná. De forma geral, as matrizes, ementários, bibliografias e plano de ensino analisados das disciplinas referentes à Psicologia apontam para uma visão hegemônica que dissemina concepções dualistas, clínicas e biométricas do desenvolvimento humano, elementos que se mostram na grande maioria dos diferentes projetos de curso investigados. Entendemos que a partir desse estudo, abrir-se-ão as possibilidades de compreensão de como as práticas pedagógicas produzidas no contexto educacional fazem emergir os parâmetros de (a)normalidade construídos historicamente, os quais circulam como verdadeiros no cotidiano de sala de aula e influenciam a maneira como os alunos, classificados em (a)normais na sociedade atual, vivenciam a experiência da escolarização no espaço escolar.

**Palavras-chave:** (A)normalidade. Psicologia. Formação de Professores. Discurso.

Alves, R. dos S. L. (2016). *A (a)normalidade como discurso a partir da análise das disciplinas de Psicologia nos cursos de Pedagogia das universidades públicas do Paraná*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR.

## ABSTRACT

The aim of this study is to map how psychology has been discussing the concept of (a) normal in teaching courses in state public universities in the state of Paraná. For both initially, a study was conducted on the concept of abnormality followed by a documentary study that sought to have access to information contained in the political documentary study that sought to have access to information contained in the political-pedagogical project of Pedagogy to map how psychology has been discussing (a) normal taking as point match the parameters indicated by the respective projects. As a procedure, the documentary research works, to perform the systematization and organization of some elements of the political pedagogical project, with qualitative approach and an analysis from the theoretical reflections of Michel Foucault about the concept of discourse. A search was conducted in the virtual pages of universities, through telephone and e-mail contacts with the coordination of courses during the month in the period August 2014 to March 2015. The data were organized into virtual folders for each HEI surveyed considering following items: matrices, ementários, bibliographies and teaching plan in the 19 courses offered by the seven public universities in the State of Parana. In general, arrays, ementários, bibliographies and teaching plan analyzed the disciplines related to psychology point to a hegemonic vision that spreads dualistic conceptions, clinics and biometric of human development, elements that show the vast majority of different ongoing projects investigated. We understand that from this study open will be the understanding of possibilities of how teaching practices produced in educational contexts bring out the parameters of (a) normal historically constructed, which circulate as true in the classroom everyday and influence how students classified as (a) normal in today's society, live the experience of schooling at school.

**Keywords:** abnormality. Psychology. Teacher training. Speech.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quanto à disponibilização das informações do curso de Pedagogia das Universidades Públicas do Paraná. Categoria acesso aos documentos dos cursos.....	57
Quadro 2 - Quanto à carga horária e título das disciplinas de Psicologia.....	58
Quadro 3 - Quanto à distribuição da carga horária e a oferta das disciplinas de Psicologia no curso.....	60
Quadro 4 - Quanto a Quantidade de disciplina de Psicologia ofertada por cada curso.....	63
Quadro 5 - Quanto à categorização dos Ementários e Plano de Ensino.....	64
Quadro 6 - Quanto à categorização das bibliografias básicas da Amostra A.....	71
Quadro 7 - Quanto à categorização das bibliografias básicas da Amostra B.....	78

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO I - A(A)NORMALIDADE: CONCEPÇÕES HISTÓRICAS E DESDOBRAMENTOS CONTEMPORÂNEOS.....	20
CAPÍTULO II - A ESTRATÉGIA DE NORMALIZAÇÃO: NATURALIZAÇÃO DOS DISPOSITIVOS DE EXCLUSÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	38
CAPÍTULO III - DESCRIÇÃO DAS INFORMAÇÕES COLETADAS.....	54
CAPÍTULO IV - ANÁLISE DE DADOS.....	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
REFERÊNCIAS.....	103
ANEXOS.....	108
ANEXO A - Ementa curso G1.....	109
ANEXO B - Ementa curso E1.....	110
ANEXO C - Ementa curso D1.....	111
ANEXO D - Ementa C3.....	112
ANEXO E - Ementa B.....	113

## INTRODUÇÃO

O interesse por esse trabalho nasceu da minha participação em um grupo de estudo e pesquisa realizado para discutir os critérios diagnósticos sobre Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) durante a graduação, o qual se estendeu ao longo de minha prática de atuação como psicóloga clínica que vem recebendo diversos clientes encaminhados pelas escolas com a queixa de tal patologia.

Em 2010, o grupo de pesquisa e estudo realizou um mapeamento das escolas municipais em Londrina de primeiro ao sexto ano do ensino fundamental, para identificar qual era o contingente de alunos portadores do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Neste percurso, necessitou traçar outros caminhos para coletar informações sobre a medicalização dos mesmos.

Assim, em 2012, através das informações coletadas na Secretaria Municipal de Saúde de Londrina apurou-se que nas 66 escolas municipais do ensino fundamental, o número de alunos usuários do medicamento tipo Ritalina ou similares foi de 495 sendo 84 do sexo feminino e 411 do sexo masculino com idade entre 4-14 anos, de onde esses dados são referentes aos atendimentos realizados pelos postos de saúde públicos da rede municipal.

Paralelamente o grupo de estudo e pesquisa foi aceito e alocado em um colégio estadual em Londrina. A escola demandava soluções a respeito das situações as quais envolviam os alunos de sétimo e oitavo ano indicados pelos professores e gestores como portadores do TDAH. Como proposta, de intervenção o projeto realizou palestras sobre a temática e encontros grupais com a participação dos professores e gestores, familiares e alunos.

Dessa forma, a partir dos diálogos com os professores observou-se que os discursos sobre o TDAH estavam subsidiados pela mídia e pelo saber médico. Os alunos eram rotulados e estigmatizados por diferentes justificativas relatadas pelos professores como: comportamento inadequado, agressividade, indisciplina, baixa concentração, mau desempenho escolar, repetências regulares, dificuldades de respeitar colegas de sala de aula e demais professores o regime de conduta do colégio.

Em relação às conversas com os supervisores pedagógicos observou-se que inúmeras tentativas para a resolução do problema haviam sido feitas. Dentre elas, por exemplo, foram

realizados encaminhamentos a outros profissionais e diálogos com os pais. Como resultados desta, os mesmos afirmaram não saber lidar com tal demanda, a qual resultou em uma lista em que constavam os nomes dos alunos apontados pelos professores e pela gestão do colégio como portadores do TDAH. Assim, foram sugeridos aos pais desses alunos a participarem do projeto.

Quanto aos encontros grupais com os pais geraram inúmeras discussões e observou-se que, as dificuldades enfrentadas e relatadas por estes eram de outra ordem, como por exemplo, questões da dinâmica familiar, dificuldades financeiras, problemas com drogas os quais alguns alunos estavam vivenciando.

Sabe-se que no contexto é possível que alguns profissionais que nela atuam são pressionados a darem respostas a sociedade que supervaloriza o bom desempenho escolar. Contudo, podemos inferir que há uma produção e denominação a respeito dos “comportamentos indisciplinados”, “agressivos” e em alguns casos até mesmo violento por parte de alguns alunos no cotidiano escolar. Na realidade foram perfis de alunos como citados a cima os quais foram encaminhados ao projeto para serem atendidos individualmente.

Em relação aos atendimentos clínicos realizados pelos colaboradores do grupo, dos dezesseis alunos atendidos no projeto em apenas um caso foi sugerido aos familiares que procurassem atendimento neurológico. Os demais alunos continuaram o processo psicoterapêutico realizado na clínica escola da faculdade a qual o projeto estava vinculado.

Revido hoje minha prática e dos demais acadêmicos de Psicologia integrantes do projeto, em que fazíamos diagnósticos e prevíamos prognósticos dos participantes envolvidos, percebo o quão distante da realidade foi nossa atuação. Contudo, estávamos respaldados por saberes acadêmico os quais subsidiaram a nossa formação. Dessa maneira, acabamos por (re)produzir discursos, que se naturalizaram como verdades, pautados em concepções as quais tomam o comportamento humano por uma visão dicotômica de mente e corpo, descolados de uma realidade social.

As considerações possíveis sobre esse estudo foram de suma importância para minha formação e conseqüentemente para minha prática profissional, ao me fazer compreender a complexidade existente entre os saberes clínicos e pedagógicos os quais consideram os desviantes, anormais como corpos a serem docilizados e controlado. Esses são controlados e docilizados através da utilização de medicamentos e atendimentos psicoterapêuticos. No entanto,

devido à complexidade do assunto, não foi possível esgotá-lo, possibilitando assim, continuar uma caminhada que impulsionou essa pesquisa.

A patologização na escola não é um assunto novo. Porém, é comum alunos que apresentam dificuldades no desempenho escolar e problemas de comportamentos e indisciplina serem encaminhados a outros profissionais como fonoaudiólogas, psicopedagogas, neurologistas e psicólogos. Dessa forma, os alunos que são considerados desviantes possivelmente receberão a prescrição de um tratamento o qual envolve a provável administração de medicamentos.

O Transtorno de Déficit de Atenção Hiperatividade (TDAH) e os “comportamentos” considerados inadequados são alvo de inúmeras discussões no âmbito escolar sendo um dos exemplos, da patologização que ocorre no contexto. Assim, as práticas pedagógicas juntamente com as diversas áreas da saúde reiteram tal processo sobre (a)normalidade o qual gera controvérsias sobre o diagnóstico de tal patologia.

A patologização escolar, segundo Collares e Moysés (1986, p. 10), “consiste na busca de causas e soluções médicas, a nível organicista e individual, para problemas de origem eminentemente social”. Em sintonia com as autoras citadas isso pode ser apontado no relato dos pais durante a realização dos encontros grupais.

Assim, os questionamentos sobre esses encaminhamentos possibilitaram indagar qual era a concepção desses professores sobre esses alunos diagnosticados com tal patologia. Dessa forma, tendo como ponto de partida o questionamento sobre o conceito de (a)normalidade, o discurso psiquiátrico dissemina um saber considerado cientificamente, difundido por diferentes instituições – como hospitais, escolas, prisões, dentre outras - nas quais ocorrem os processos de institucionalização, normalização através da disciplina e vigilância, visando o controle do anormal e a produção do “normal” (Foucault, 2001).

De forma sintética, a proposição dessa pesquisa foi buscar responder como a Psicologia tem debatido (a)normalidade nos cursos de Pedagogia em universidades públicas estaduais do estado do Paraná. Além disso, entender como a Psicologia está inserida nesse contexto, a partir das demandas observadas nos projetos de cursos no que se refere às disciplinas específicas do campo *psi*. Para tanto, inicialmente, foi realizado um estudo sobre o conceito de (a)normalidade, seguido de uma pesquisa documental, no qual se buscou ter acesso às informações contidas nos projeto político-pedagógico desses cursos.

Dessa maneira, foi realizado um levantamento das disciplinas de Psicologia, ementas e bibliografias nos documentos dos cursos de Pedagogia em especial dos projetos político pedagógicos. Tomamos como pressuposto que estas disciplinas são demandas aos profissionais de Psicologia. Além de serem espaços que podem expressar discursos considerado verdadeiro (científico) sobre a questão da (a)normalidade.

Contudo, para se propor tal análise, considera-se que os processos históricos influenciam a construção dos projetos políticos pedagógicos, os quais estão imersos os profissionais que formam professores. Assim, a Psicologia produz sentidos e forma profissionais que poderão colocar em funcionamento discursos referente à concepção da (a)normalidade, dos estereótipos e das diferenças via o processo de escolarização.

As práticas pedagógicas produzidas no contexto educacional fazem emergir os parâmetros de (a)normalidade construídos historicamente, circulam como “verdadeiras” no cotidiano de sala de aula e influenciam a maneira como os alunos classificados e incluídos como anormais na sociedade atual vivenciam a experiência da escolarização no espaço escolar. Entende-se que a Psicologia é um dos campos do conhecimento que constrói e dissemina o conceito de (a)normalidade<sup>1</sup>, sendo os cursos de formação de professores um espaço propício para tal processo.

Toma-se como pressuposto dessa pesquisa o fato de que historicamente, em nome do padrão de (a)normalidade, um número considerável de indivíduos foram incluídos na convivência social a partir de tal categorização. Pressupõem-se que, devido aos interesses individuais e coletivos, era necessária a utilização de estratégias que identificassem e classificassem os indivíduos da convivência com os outros “anormais”.

Nesse contexto, a definição do normal/anormal “consiste em saber dentro de que oscilações em torno de um valor médio puramente teórico os indivíduos serão considerados “normais” (Canguilhem, 2009 p.110). Acreditamos na relevância de articular a educação escolar com a psiquiatrização do anormal, tendo em vista as concepções utilitaristas biologizantes com raízes históricas, as quais são naturalizadas a partir do século XVIII até hoje.

No final do século XIX, a Psicologia assumiu um papel socialmente crucial em relação às questões educacionais. Neste momento, a Pedagogia solicitou a participação da Psicologia na

---

<sup>1</sup> O termo (a)normalidade é aqui apresentado para ressaltar as tensões existentes em torno da produção de tal concepção.

compreensão dos fenômenos formativos escolares, já que aquela necessitava embasar-se cientificamente para determinar os rumos do desenvolvimento e de aprendizagem dos indivíduos.

Entendo que, dessa forma, ambos os campos do conhecimento poderiam atender as expectativas sociais vigentes. Em tal contexto, a educação passa a ser preponderante para o processo de formação de indivíduos aptos, para os momentos sociais e políticos vigentes.

Neste período, várias questões e problemáticas referentes ao campo psicológico foram abordadas pela Pedagogia, sobretudo, assuntos em torno das potencialidades dos alunos e de sua aprendizagem. Logo, a Pedagogia buscava consolidar-se como ciência, permitindo a participação da Psicologia – em especial, a de cunho experimental - devido a sua pretensa cientificidade em dar respostas a respeito de leis sobre o comportamento humano. Surge então, a relação da Psicologia com educação, sendo que a prática psicológica deveria “resolver os problemas” educacionais referentes ao campo individual em específico o da aprendizagem de cada aluno (Massimi, 2008).

Nesse sentido, a constituição da Psicologia ocorreu em um momento histórico o qual culminou com o fomento do capitalismo, como uma nova ordem econômica nos anos finais do século XIX, em nome da modernidade. Esta adotou uma epistemologia dominante da época, enraizando-se como ciência positivista, carregando uma compreensão e prática elitizada voltada para o domínio e controle social, características do campo “*psi*” até os dias atuais. Essas articulações da Psicologia como ciência com outras áreas, em específico a educação, aponta para o processo de normalização das pessoas, em que os julgamentos morais modularam (e modulam) as ações da ciência psicológica e de outras áreas de conhecimento.

O que se descobre na qualidade de “Psicologia” da loucura é apenas resultado das operações com as quais se a investiu. Toda esta Psicologia não existiria sem o sadismo moralizador no qual filantropia do século XIX enclausurou-a, sob os modos hipócritas de uma “liberação” (Foucault, 1975, p.59).

Dessa forma, diante das concepções moralizantes que engendraram as práticas psicológicas, a sociedade da época preocupou-se com o controle dos indivíduos, principalmente, com os que poderiam deixar de ser produtivos. Nesta conjuntura, a escola surge como um *locus* que possibilitaria um controle normalizador em prol de um avanço social, engendrado pela tecnologia disciplinar (Foucault, 1987).

Posteriormente, as Psicologias a partir de suas práticas determinaram qual o lugar que cada indivíduo ocuparia na sociedade, a fim de alocá-los na esfera industrial. Sabe que o sistema econômico capitalista passou a demandar mais força de trabalho das pessoas e qualificação em prol da produtividade. Nesse momento, a escola desenvolve o papel social de qualificar e abastecer o mercado industrial de pessoas capacitadas aptas para o labor, articulando-se com vários saberes científicos, como por exemplo, a Psicologia aliada às tecnologias disciplinares no intuito de controlar os corpos, e submetê-los aos interesses políticos da época (Foucault, 1987).

A prática psicológica do período desenvolveu-se sob uma perspectiva técnica e adaptativa, no sentido de atuar via diagnósticos de patologias, nos quais o foco tornou-se o próprio indivíduo. Dessa forma, a conduta dos profissionais da Psicologia no campo pedagógico foi pautada em prescrições para os distúrbios de aprendizagem, dificuldades do desenvolvimento das crianças em que culminou no processo de olhar o sujeito, individualmente deslocado do contexto social. Tais desdobramentos, como aponta Foucault (1984), deram-se na normalização da infância e das questões que envolveram o planejamento escolar e as práticas pedagógicas.

A isso somam-se ideias racistas, cada vez mais forte e elaborada, preocupadas em garantir não só a supremacia étnica de base europeia, mas também em segregar ou eliminar a presença de outras origens étnica e racial na formação social brasileira. Coube ao pensamento científico, representado principalmente pelo saber médico, construir os discursos que sustentava tais ideias, dentre estas, muitas relacionadas ao fenômeno psicológico (Antunes, 2012 p.50).

A tendência em localizar no aluno ou nas famílias as causas para as questões relacionadas ao aprender e aspectos comportamentais é corriqueira, como uma forma de justificar a não aprendizagem, ou baixo rendimento escolar das crianças.

Dessa forma, criou-se demanda para a Psicologia, em especial, para o acompanhamento e atendimento de cunho psicoterapêutico. Tais condutas retroalimentam o processo de normalização, do sujeito escolar ao verificar sua pretensa condição de (a)normalidade. Assim, a urgência em identificar ou nomear a (a)normalidade aliada às ideias de medicalizar e encaminhar para processos terapêuticos, aponta uma estratégia normalizadora dos corpos como um alerta ao “perigo” da condição patológica.

Então, a ideia de civilidade e educação tornou-se um projeto político no qual a Psicologia teve participação substancial como uma ciência que tenta normalizar os corpos. Pode se afirmar que, o processo de escolarização foi um modulador disciplinar que hipervalorizou as

técnicas psicológicas como forma de coerção que eram atravessadas pelas ideias de gestão de riscos (Antunes, 2012).

Dessa maneira, a constituição da sociedade moderna viabilizou o processo de inclusão dos menos favorecidos via a escolarização, dentre outras estratégias, de modo a impulsionar, a partir de ideias hegemônicas, a homogeneização que acabou por se desdobrar na diferenciação dos indivíduos em detrimento da normalização dos mesmos (Veiga, 2002).

Nesse momento, o anormal passou a ser esquadrihado e rotulado como um impedimento ao processo civilizatório onde as estratégias punitivas articuladas com o controle, através de terapêuticas segregatórias das instituições socioeducativas para os anormais, contou com o processo de medicalização que mantém a normalização em prol da ordem capitalística até a atualidade (Foucault, 1987).

No entanto, a articulação do saber psicológico e as práticas pedagógicas caminharam lado a lado no sentido de prever o desenvolvimento das pessoas em que o processo de escolarização em massa, firmou-se com objetivos de socializar e educar o maior número de indivíduos. Contudo, uma “falsa civilidade” “suavizou” as resistências e as formações sociais criadas como categorias e marcadores sociais, como por exemplo, relações de gênero, distinções étnicas, religiosos, homossexualidade, raça, as condições econômicas, etc.

Nessa relação ambígua entre a Psicologia e a educação o conhecimento psicológico encontra um *locus* na Pedagogia enquanto área de conhecimento. No Brasil entre as décadas de 1930-1960 constatou-se uma hipervalorização das práticas psicológica a qual teve influência do modelo europeu, através de estudos laboratoriais e tecnicistas, em detrimento da resolução dos problemas escolares em específicos, como os de aprendizagem e os comportamentais.

Assim, a participação da Psicologia fomentou o processo de diferenciação dos sujeitos escolares, com viés adaptacionista em especial com a participação do psicólogo escolar, visto como alguém que deveria resolver os problemas em torno da problemática vivenciada pela escola em específico, referente à dificuldade de trabalhar junto aos alunos que advinham de classes populares (Patto, 1984).

Diante dessa realidade, as tendências psicométricas enraízam-se nesse contexto, as quais se apoiaram em instrumentos técnicos como aplicação de teste psicológico como parâmetros de verificação e fechamento de diagnóstico. Essa passagem é crucial, pois de forma exagerada os psicólogos atuantes no campo educacional usaram a psicometria como ferramentas

que responsabilizaram alunos e familiares pela a ineficiência e/ou fracasso escolar. Tal interpretação foi utilizada indiscriminadamente para apontar (a)normalidade dos alunos, e seu insucesso escolar em nome de um saber que visava subsidiar a prática pedagógica (Antunes, 2008).

Foi no campo educacional que o saber psicológico, deparou-se com o que seria posteriormente seus objetos enquanto *lócus* de forma institucionalizada através das escolas normais de 1930. A partir do processo educativo, em específicos temas como aprendizagem e desenvolvimento, inteligências seriam estudadas por uma subárea do campo “*psi*” chamada de Psicologia Educacional (Antunes, 2008).

O século XIX foi profícuo na produção de saberes psicológicos, mantendo muitas das preocupações do período colonial, porém, assumindo um caráter mais sistemático pela gradativa vinculação institucional e pela melhor elaboração dos conteúdos. As questões sociais tornaram-se o principal foco de interesse médico ou pedagógico, fonte das preocupações com o fenômeno psicológico, o que não lhes conferiu um caráter de compromisso social com os interesses da maioria da população, mas não livres de contradições (Antunes, 2012 p.49).

Dessa forma, o controle disciplinar atua sobre unidade população que é um elemento produzido a serviço das ações sociais. Tal conceito revela o jogo de relação de poder e saber, articulado a ideia de disciplina e controle do corpo dos indivíduos que se tornam submetidos a uma vigilância constante. A vigilância em diversas instituições, seja ela explícita ou “invisível”, viabiliza a disseminação do poder disciplinar. Esta microfísica do poder e relações de poder com todos e a todo o momento (Foucault, 1984).

Diante das situações apontadas surge a medicina social, mais preocupada com a saúde do que com a doença, com a prevenção do que com a cura, pautando-se nos ideais de normalização e higienização social, com vistas à eliminação da desordem e dos desvios, sendo propostas, nesse sentido a higienização de hospitais, cemitérios, quartéis, bordéis, prisões, fábricas e escolas (Antunes, 2012 p.50).

Essas concepções oferecem base às técnicas disciplinares localizadas nas escolas, famílias, hospitais e prisões que culmina no conceito foucaultiano da biolítica (Foucault,2001). Tais elaborações constituem-se em saberes onde as práticas pedagógicas e psicológicas, aliadas as políticas de saúde compactuam com as ideias sobre prevenção, irradiação das anormalidades dando subsídios ao fenômeno de normalização ao qual se alimenta nesse contexto pelo fomento

das políticas capitalísticas que produziram o corpo em uma realidade biopolítica (Foucault, 1984).

A história aponta que a relação da Psicologia com a educação produziu impactos que, na maioria das vezes estavam relacionados a interesses diversos. Tal interdependência aconteceu, sobretudo via a Pedagogia que se articulou através de sua prática a qual a Psicologia participou ativamente e constitui-se como um campo de saber que engendrou uma lógica disciplinar instrumentalizada e regulada pelos interesses sociais.

Por conseguinte, foi possível, através das normas sociais as quais foram os operadores de saberes aliado ao regime da biopolítica para justificar a normalização dos corpos como estratégia para produzir os anormais. Assim, percebe-se nesse emaranhado histórico um extenso e complexo campo de estudo a respeito da relação entre a Psicologia e educação a qual nos incita compreender quais os lugares que a primeira vem e pode ocupar em tal campo.

Nesse emaranhado contextual ocorrem preocupações com o ensino da Psicologia no que diz respeito à formação docente. Apesar das controvérsias entre a Psicologia e a educação, os conhecimentos produzidos pela Psicologia em cada época histórica dirigiam-se ao desenvolvimento e a aprendizagem e atendia o ideário liberal hegemônico disseminado no contexto da sociedade capitalística.

No entanto, atualmente análise e estudos em relação à formação de professores apontam insuficiências que estão presentes na formação tanto do psicólogo quanto do pedagogo. Formação essa, que se apresenta distante das demandas sociais atuais, as quais operam com concepções e conceitos sobre infância, família, aprendizagem, normalidade e anormalidade enraizados historicamente no campo educacional.

Assim, sob um olhar histórico resultou o comprometimento implícito da Psicologia e da Pedagogia com um ideal de indivíduos precedidos pelos padrões de normalidade, os quais deveriam ser maduro, apto, produtivo, adaptado e civilizado. No entanto, o que se vê são preocupações constantes nos estudos pedagógico e psicológicos em diagnosticar o inapto, improdutivo, desadaptado, anormal para tratá-los ou impedir para que não prejudique os demais (Carneiro, 2011, p.5).

Acredita-se que a formação docente está pautada no processo de ensino-aprendizagem de onde as práticas pedagógicas estão enraizadas culturalmente distante da que se vive hoje. Portanto, o a transmissão de conhecimento pode ser um espaço onde o futuro professor pode

apropriar-se de novas teorias as quais podem vir a ser, fundamentais a sua prática. Contudo, esses saberes são construídos culturalmente não pode ser considerados como padrões, verdadeiros e imutáveis. Assim, é possível e importante pensar a formação do docente e a relação com a Psicologia que ela forneça subsídios a respeito das questões debatidas ao longo dessa pesquisa; ao futuro educador.

Assim, considera se que as práticas da Psicologia podem trazer implicações e contribuições em um campo bastante complexo como forma de resistir ao processo de normalização, o qual o futuro educador é um dos profissionais que poderão produzir discursos que constroem a (a)normalidade e outras denominações.

Nesse sentido, a Psicologia pode repensar os saberes que permeiam a formação docente sendo uma das fontes de conhecimento em que estão na base da formação do futuro docente, os quais estão imersos a uma pluralidade de conhecimentos. Assim, a Psicologia pode possibilitar o diálogo onde o futuro professor pode fazer uso dessas, redefinindo os significados de saber em sua prática educativa. Para tanto, o ensino na formação docente deve; “permeá-los por uma reflexão crítica que promovam a articulação dialética entre conhecimento teórico e saber prático \_ a partir dos contextos concretos da prática, em que os problemas têm origem social e histórica” (Almeida & Azzi, 2007 p54).

De acordo com a realidade a qual o nosso país está submetido tem-se formado profissionais para atuar como docentes em vista de uma colocação destes no mercado de trabalho sem grandes reflexões sobre quais condições isso acontece. Nesse sentido, as licenciaturas podem vir a ser desacreditadas no sentido que tais práticas não propiciam ao futuro professor uma formação contextualizada entre teoria e prática e como uma carreira de prospecção profissional.

Diante do exposto, a formação de professores como parte do campo educacional, possuiu um caráter multidimensional no que diz respeito o processo ensino-aprendizagem o qual pressupõem uma compreensão dos indivíduos em sua complexidade. Assim, é necessário olhar a formação de professores como um campo que está relacionado com diversas áreas de saber.

Para tanto, vale indagar, o que está em jogo na formação docente e quais são as forças normalizadoras que as regem e as articulam com os campos de saber. Assim, sabe-se que a Psicologia tem uma relação histórica e política com o campo educacional a qual busca constituir - se da Psicologia da Educação nos cursos de formação é imprescindível à participação da mesma nesse *lócus* (Almeida & Azzi, 2007).

Esses questionamentos são pensados, para problematizar como a Psicologia vem debatendo a (a)normalidade no curso de Pedagogia, a qual é uma licenciatura responsável pela formação docente, além de trata-se de um curso que forma professores que atuarão na base da educação escolar nos primeiros anos da escolarização das crianças, o qual é um *locus* vasto e propício para enraizadas práticas preconceituosas e estigmatizadoras de controle social das (a)normalidades.

No entanto, sabe-se que essas classificações nada mais são do que a normalização dos indivíduos escolares, que são alvos dos jogos de poderes a qual a sociedade endossou até o momento. Essa é uma das reflexões que abordaremos no capítulo 1, que propõe debater sobre a produção da (a)normalidade tomada como eixo de análise para a compreensão da psiquiatrização do anormal em detrimento da normalidade em uma linha histórica até a atualidade.

No capítulo 2, abordaremos o campo pedagógico a partir da lógica de normalização por meio da inclusão/exclusão, que estabelecem dicotomias e classificam os indivíduos a partir de uma ordem em que os desvios podem ser determinados pelas práticas pedagógicas e sociais. Sendo que essas buscam dar visibilidade aos mesmos.

No terceiro capítulo, é feita uma descrição do percurso metodológico, dos procedimentos adotados e os critérios de organização dos documentos pesquisados. Além disso, é apresentada uma descrição desses materiais, enquanto produto da fase pré-análise, etapa da análise de conteúdo a qual foi utilizada para a organização dos documentos, que serão submetidos ao método da análise de discurso, no quarto capítulo.

## **CAPÍTULO I - A (A)NORMALIDADE: CONCEPÇÕES HISTÓRICAS E DESDOBRAMENTOS CONTEMPORÂNEOS**

A proposta deste capítulo é debater a (a)normalidade, tomada como eixo de análise para a compreensão da psiquiatrização do anormal em detrimento da normalidade, através de um panorama histórico, o qual partirá do século XVIII até atualidade.

Abordaremos primeiramente algumas das condições que possibilitaram e marcaram o início da modernidade para situar o papel da Psicologia nesse contexto de transição do feudalismo para o capitalismo. Dessa forma, visualizar a possibilidade de compreender, como a psiquiatria foi um dos operadores estratégicos que propiciou a produção do discurso em torno da (a)normalidade. A partir dessas configurações históricas a genealogia aponta para origem da prática psiquiátrica a partir do século XVIII que produziu concepções que indicariam uma justificativa social e moral de todas as técnicas de detecção, classificação e intervenção referente aos anormais.

A partir da psiquiatrização do anormal, teve-se como objeto a formação de um saber e de um poder de normalização a partir dos procedimentos jurídicos tradicionais de punição. Assim às instituições familiares, escolares, religiosas, jurídicas e médicas põem em curso mecanismo pelos os quais se pretendeu “defender a sociedade” (Foucault, 2001).

Tal prática difundiu-se a partir da identificação dos indivíduos improdutivos, pautando-se no conceito de (a)normalidade sendo que a Psicologia, desde a sua fundação – no final do século XIX - participou efetivamente na construção desse processo. Como exemplificação na produção da (a)normalidade, a atuação da medicina moderna teve no “médico da família” uma figura importante. “Ele tinha (e ainda tem) a tarefa de prescrever para as famílias visitadas procedimentos adequados para a resolução seus problemas domésticos” os quais eram encarregados de encobrir as (a)normalidades existentes na psicodinâmica familiar burguesa (Carvalhares, 2015).

Historicamente, em nome de um padrão de normalidade, um contingente considerável de indivíduos foi incluído como anormal da convivência social. Dessa forma, a definição do normal/anormal “consiste em saber dentro de que oscilações em torno de um valor médio puramente teórico os indivíduos serão considerados normais” (Canguilhem, 2009, p.110).

Assim, a partir destas concepções busca-se compreender a produção (a)normalidade no âmbito histórico, cultural, social. Pressupõe-se que, devido aos interesses individuais e coletivos, são utilizadas estratégias que identificam, classificam e separam os indivíduos. As pessoas que não se enquadram nos padrões de normalidade, são considerados anormais sob uma ótica que explica e justifica um pressuposto de “inferioridade”, o que pode ser visto, por exemplo, no processo de estigmatização.

Por definição, é claro, acreditamos que alguém com um estigma não seja completamente humano. Com base nisso, fazemos vários tipos de discriminações, através das quais efetivamente, e muitas vezes sem pensar, reduzimos suas chances de vida: Construimos uma teoria do estigma; uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo que ela representa, racionalizando algumas vezes uma animosidade baseada em outras diferenças, tais como as de classe social. Utilizamos termos específicos de estigma como aleijado, bastardo, retardado, em nosso discurso diário como fonte de metáfora e representação, de maneira característica, sem pensar no seu significado original (Goffman, 2004, p.8)

Segundo o autor, as normas para se “identificar” um indivíduo, informa tanto os desvios como as conformidades de uma pessoa. Nesse sentido, os discursos que engendram as normas produzem “identidade” possibilitando a produção do estigma. Assim, a sociedade manipula os modos de identificação a depender de suas necessidades em incluir os desviantes em um processo em que “estigmatizados” e “normais” são produzidos e são parte do mesmo tecido social (Goffman, 2004).

Vale ressaltar que em nome da normalidade e do equilíbrio produziu-se o anormal, fenômeno que é localizado como “risco” a ordem social estabelecida. As normas sociais regem e normalizam de forma minuciosa a lógica vital, no que diz respeito a várias situações que demarcam o que é patológico e anormal (Portocarrero, 2004).

O conceito de (a)normalidade, a partir do discurso psiquiátrico, que dissemina um saber considerado como cientificamente justificado, passou a ser difundido por diferentes instituições – como hospitais, escolas, prisões, dentre outras nas quais ocorrem os processos de institucionalização, normalização através da disciplina e vigilância, visando o controle do anormal (Foucault, 2001).

A vida em expansão tende a equilibrar-se entre seu estado normal e patológico, como forma de restabelecer a norma, algo que poderia caracterizar o estado de saúde momentânea dos

indivíduos. Canguilhem (2009, p.77) afirma que “o estado patológico não pode ser chamado de anormal no sentido absoluto, mas anormal apenas na relação com uma situação determinada. O ser sadio e o ser normal não são fatos totalmente equivalentes, já que o patológico é uma espécie de normal”. O mesmo autor aponta que distinguir essa polaridade do normal e o patológico está longe de ser algo simples. Tal imprecisão em atestar o estado de normalidade e (a)normalidade relaciona-se aos limites dos dados estatísticos, que buscam uma normatividade em constante para os dois estados das pessoas.

Estabelecer um conceito para a (a)normalidade a partir de tais indicativos é adentrar em um campo inconstante. A partir dessa afirmação, entende-se que o conceito de norma “é um conceito original que não pode ser reduzido à fisiologia. Portanto, não há uma ciência biológica do normal” (Canguilhem, 2009, p.92). O conceito de patologias ou estado mórbido em detrimento do estado normal é imprevisível, contrastando, com o conceito de norma e os critérios nele objetivados como uma lei.

Enquanto busca de definição, a palavra “norma” - derivada do termo *nomos* (grego) que em latim suscita “lei” - denomina e atribui valor ao indivíduo sobre o que é ser normal. Ela baseia-se em conteúdos determinados cientificamente, os quais circulam como verdades “incontestáveis” na prática médica. Na verdade, a definição original da norma não pode ser reduzida a métodos aceitos cientificamente. Paradoxalmente, o que encontramos é uma ciência que vislumbra curar as patologias a partir de um viés fisiológico de normalidade, excluindo formas de vidas que venham adoecer:

NORMA (lat. Norma; in. Normi; fr. Norme,ai. Norm; it. Norma). Regra ou critério de juízo, A N. também pode ser constituída por um caso concreto, um modelo ou um exemplo; mas o caso concreto, o modelo ou o exemplo só valem. como N. se puderem ser utilizados como critérios de juízo dos outros casos, ou das coisas às quais o exemplo ou o modelo se referem. Trata-se de conceito recente, cuja origem está no neocriticismo alemão; formou-se através da distinção e da contraposição entre o domínio empírico do fato (da necessidade natural) e o domínio racional do dever ser (da necessidade ideal). Sua validade não deriva do fato de ser ou não aceita ou aplicada, mas apenas do dever ser que exprime (Abbagnano, 2007, p.727)

A ideia de norma é relacionada ao par normal/anormal no qual a relação entre esses dois pólos é inversa e não contraditória. A norma é uma concepção negativa do dado, sem considerar

para tanto sua complexidade, embora, seja necessário compreendê-lo para melhor delimitação (Portocarrero, 2004, p.178).

Quando se sabe que a norma é a palavra latina quer dizer esquadro e que *normalis* significa perpendicular, sabe-se praticamente tudo o que é preciso saber sobre o terreno de origem do sentido dos termos norma e normal trazidos para uma grande variedade de outros campos (Canguilhem, 2009, p.111).

Entende-se que o poder articula a norma que viabiliza o regime disciplinar como justificativa dos saberes científicos da Pedagogia, Medicina e Psicologia, através de diagnósticos das anormalidades dos estudantes como forma de exercer a administração sobre a vida dos mesmos, sendo que essa articulou tramas no campo pedagógico com a justificativa de normalização da educação escolar sob as estratégias de saúde, aliadas a um discurso médico a partir do corpo da população escolar (Foucault, 2008).

Assim, a norma é contraditória, logo é uma guerra de valores. É perceptível que no âmbito social esta mesma norma assume o papel prescritivo e valorativo, sendo necessário esclarecer que o normal social diverge do normal vital. O normal social é imposto pelos padrões de cada época. Já o normal vital relaciona-se às características imanentes da vida orgânica. Tais características podem ser entendidas como plasticidade da vida, que caracteriza a imanência do fenômeno vital, fazendo com que os seres vivos busquem novas normas para equilibrar seu estado de saúde. Pode-se dizer que a construção das doenças ou da norma de vida é, portanto, uma forma de existência e os seres vivos buscam a normatividade, mesmo em um estado mórbido (Canguilhem, 2009).

Sendo a normatividade do próprio ser vivo, a normalidade consiste na capacidade de adaptação, de variação do organismo as mudanças circunstanciais do meio externo ou interno, que por sua vez, é variável. A doença, ao contrário da saúde, é que se trata de uma redução a constantes. (Portocarrero, 2004, p.177).

A sociedade utiliza estratégias e estabelece padrões de convivência demarcados pela diferença de forma pejorativa e excludente, no quais os indivíduos se tornam reféns de um saber médico, através de diagnósticos e prognósticos a respeito das doenças. A constituição das

condições patológica produz diferenças entre o normal e o patológico, que tem funções diferentes e significados em cada momento histórico.

A doença não é então um déficit que atinge cegamente esta faculdade ou aquela; há no absurdo mórbido uma lógica que é preciso saber ler; é a própria lógica da evolução normal. A doença não uma essência contra a natureza, ela é a própria natureza, mas num processo invertido; a história natural da doença só tem que restabelecer o curso da história natural do organismo são. (Foucault, 1975, p.18).

Logo, a sociedade busca regularidade e equilíbrio social, através do corpo das pessoas, como uma tentativa de produzir as (a)normalidades (Foucault, 2001). Dessa forma, os anormais são definidos pela a intervenção da medicina ao longo da história essa, buscando restaurar a saúde e expulsar a doença diagnosticada. Porém, cabe ressaltar, como bem indica Canguilhem (2009, p.9), “a doença não é somente desequilíbrio ou desarmonia, é o esforço que a natureza exerce no homem para obter um novo equilíbrio”.

No entanto, observa-se que a Psicologia adentra no campo educacional via formação docente. A (a)normalidade e a psiquiatrização articulada pela educação escolar vislumbram uma conformidade nas práticas pedagógicas pautadas, na polaridade entre normalizar e diferenciar como condição de distanciamento e demarcação do anormal escolar.

Assim, o saber médico, na tentativa de organizar a sociedade, esquadrinhou os indivíduos, à força da lei, com uma terapêutica baseada no modelo biológico, para o cumprimento da ordem e normatividade instituída por um saber.

De mãos dadas com saberes médicos higienistas, cabia ao aparato policial zelar pela ordem, configurando uma tecnologia de governo da cidade, de sua população e de cada indivíduo. Os saberes “psi”, nesse momento encarnados na figura dos médicos psiquiatras, tornaram-se aliados em torno das estratégias para controlar e chamar à ordem a massa pobre miscigenada. (Barros& Josephson, 2007, p.457).

Com o surgimento do capitalismo moderno, as cidades populosas objetivaram uma articulação entre a medicina e o Estado, que produziu efeitos na construção de uma medicina social como uma nova forma de gerir estrategicamente controle das patologias (Barros& Josephson, 2007).

Tal administração situou algumas diferenças como os anormais e desviantes, em nome do projeto de modernidade. Com isso, a vida passou a ser autogerida com objetivos biopolíticos e elementos como liberdade, autonomia, emancipação, modularam o idealizado projeto moderno. No entanto, controle, disciplina, poder, saber e homogeneização engendraram a biopolítica da saúde como alvo fundamental de poder sobre a vida em prol da modernidade.

Enquanto conceito, a biopolítica é uma estratégia de origem múltipla articulada como dispositivo, que busca corrigir ou modificar os indivíduos, para que a sociedade estabeleça a diferença entre o normal e o patológico, o moral/imoral, produtivo/improdutivo. Assim, “a vida constitui, portanto, o alvo de lutas biopolíticas, por um direito ‘à vida’, à saúde, ao corpo, à higiene, à felicidade e à satisfação das necessidades” (Ortega, 2004, p.11).

A biopolítica da população refere-se, portanto, ao governo dos indivíduos que a partir do século XVIII ocorreu através do controle e da disciplina que instituíram uma política resultante de uma iniciativa vertical, em torno da saúde, da doença para o controle de massa. “Os traços biológicos de uma população se tornam elementos pertinentes para uma gestão econômica e é necessário organizar em volta deles um dispositivo que assegure não apenas sua sujeição, mas o aumento constante de sua utilidade” (Foucault, 1984, p.198).

Dessa forma, tal modelo de sociedade, supracitada, necessitava de uma população voltada para a produtividade fabril, a qual alimentaria o novo sistema capitalístico da época. “E assim, que podemos acompanhar, nos meados dos séculos XVII, a constituição de uma medicina social como estratégia biopolítica centrada no corpo do indivíduo, compreendendo-o como corpo coletivo produtivo” (Barros e Josephson, 2007, p. 3).

Dessa maneira, com o surgimento das instituições disciplinares, as preocupações em dominar e governar os pobres, crianças e loucos com mecanismos de normalização da sociedade, tornaram-se mais aparentes. As diversas formas de governo estabeleceram objetivos necessários para a transição de um modelo social e econômico tipicamente feudal para um novo modelo econômico. Assim, o controle populacional, individual, da família e de seus bens passou a ser dirigidos pelo Estado. Essa forma de governar, ao longo do século XVIII, a partir da estratégia da biopolítica, justificou a governamentalidade sobre a vida.

Governar um Estado significará, portanto estabelecer a economia ao nível geral do Estado, isto é, ter relação aos habitantes, às riquezas, aos comportamentos individuais e coletivos, uma forma de vigilância, de controle tão atenta quanto à do pai com uma família (Foucault, 1984, p.281).

Observa-se que, o conceito de normal e (a)normalidade, continua sendo um produto para controlar a população desde das articulações sociais pregressas. No que se refere ao contexto histórico, não se pretende manter uma rigidez em relação aos fatos analisados, logo, iniciou-se o debate acerca da construção histórica a respeito do que é normal ou não, a partir do século XVIII, como forma de elencar alguns pontos do projeto moderno, referentes à identificação e tratamento dos primeiros anormais.

Quanto a este último ponto, no século XVIII, os dispositivos de poder e saber produziu discursos sobre o que é a (a)normalidade, tomando como ponto de partida três figuras: o “monstro humano”, o “indivíduo a ser corrigido” e “a criança masturbatória”. A noção de “monstro humano” está intimamente ligada à noção de lei, sendo aquele que constitui “em sua existência mesma em sua forma, não apenas uma violação das leis da sociedade, mas uma violação das leis da natureza.” (Foucault, 2001, p.69).

A partir disso, o anormal é no fundo um “monstro” do cotidiano banalizado, sendo que essa primeira figura combina o impossível com o proibido, tida como modelo social, a qual produziu a psiquiatrização da infância e a condenação dos “criminosos”. De fato, a figura do monstro interroga tanto o sistema médico como o sistema judiciário. Ele é a infração que se coloca fora dos ditames da lei. Logo, também se coloca na lei como ilegal, não imoral ou anti-natural.

A segunda figura, o indivíduo, a ser corrigido, surge no contexto familiar e posteriormente nas escolas, igreja e na rua. Essa concepção de incorrigível subsidiará a noção de anormal posteriormente. Assim, o que caracteriza o indivíduo a ser corrigido,

[...] portanto, é que ele é incorrigível. E, no entanto, paradoxalmente, o incorrigível, na medida requer certo número de intervenções em torno de si e sobre as intervenções em relação às técnicas familiares corriqueiras de educação e de correção, isto é, uma nova tecnologia da reeducação, da sobrecorreção. (Foucault, 2001, p. 73).

Por fim, a concepção de criança masturbatória surge nas famílias burguesas como uma figura nova no século XIX que tem um papel de deter e encobrir os demais problemas que giram em torno das anomalias. Algumas dessas patologias como, por exemplo, as desordens mentais e as deficiências morais e físicas. As concepções a cerca das referente doenças foram de que, essas poderiam ser desenvolvidas pelo ato de onanismo segundo o médico das famílias burguesas vitorianas. Essa figura relaciona-se com monstro humano e com o indivíduo a ser corrigido quando a medicina passa a considerar os males psíquicos e corporais como etiologias sexuais.

Em outras palavras, esse princípio quase universal, que encontramos praticamente em todo mundo, é o mesmo tempo o princípio de explicação da alteração mais extrema da natureza; ele é o princípio de explicação da singularidade patológica. (Foucault, 2001, p. 75).

Logo o anormal é produzido a partir das práticas médicas e jurídica em torno das patologias que caracteriza a etiologia das anomalias no início do século XIX. Iniciam-se então, intervenções verticalizadas do Estado com a participação da medicina entre outras na busca por soluções emergenciais para o controle populacional. Opera-se, um esquadramento mais rigoroso da população, ocorrendo à separação dos indivíduos a depender de sua utilidade.

No século XVIII, o que é interessante é em primeiro lugar é uma generalização destes problemas: todos os aspectos do fenômeno população começam a ser levados em conta (epidemias, condições de habitat, de higiene, etc.). Em segundo lugar vê-se aplicar a este problema novos tipos de saber aparecimento da demografia, observações sobre repetições das epidemias, inquéritos sobre as áreas de lei e as condições de aleitamento. Em terceiro lugar, o estabelecimento de aparelhos de poder que permitem não somente a observação, mas a intervenção direta e a manipulação de tudo isto. Eu diria que, nesse momento começa algo que se pode chamar de poder sobre a vida. (Foucault, 1984, p. 274-275).

No século XVIII, a medicina foi um dispositivo de poder, enraizada em um saber médico. Esta desempenhou um papel de administrador social da população, esquadramando a massa populacional nas grandes cidades européias, a fim de gerir homens produtivos.

A disciplina é valorizada, pois gerir a população significa fazê-lo de forma minuciosa. Esse Estado de Governo, como Foucault o denomina, será definido não mais pela superfície urbana ocupada, como era até então, mas pela massa da população que se torna um alvo a ser esquadramado (Barros&Josephson, 2007, p.3).

A disciplina, a partir do aporte foucaultiano, refere-se às técnicas do poder disciplinar que serviram para medir, corrigir, hierarquizar, transformar os corpos dos indivíduos, através de um adestramento que domina e submete os indivíduos tornando-os, produtivos, obedientes e úteis sob os preceitos de docilidade. Assim, a disciplina produz os corpos com uma ferramenta que aponta a normatização das condutas (Foucault, 1987).

No século XIX, o médico psiquiatra Cesare Lombroso realizou pesquisas através da medicina legal que tiveram por objeto caracteres físicos e fisiológicos, como tamanho da mandíbula, a conformação do cérebro, a estrutura óssea e a hereditariedade biológica. Afirmava, por exemplo, que o criminoso é geneticamente determinado para o mal, devido às razões congênitas. Sabe-se que suas ideias foram muito criticadas, porém suas teorias foram disseminadas no seio cultural da época, pregando discursos que culminaram na ideia de que sendo o delinquente é doente, logo, a delinquência também se configura enquanto patologia a ser tratada (Lombroso, 2007).

O discurso científico do autor supracitado é de que os dementes mentais, em grande parte, demonstram tendências à tatuagem, a insensibilidade, à dor, ao cinismo, a vaidade, falta de senso, moral, preguiça, caráter impulsivo.

Embora a lesão mais importante do delinquente esteja no sentimento, pela correlação que passa entre todas as funções como entre todas as partes do sistema nervoso como também a inteligência apresenta neles anomalias sugestivas. Se eu pudesse extrair uma média da potência intelectual dos delinquentes com segurança com que se obtém da medida do crânio, creio que se chegaria a igual resultado, ou seja, encontrar-se-ia uma média inferior ao normal (Lombroso, 2007 p.40).

Outras ideias como a do médico eugenista no final do século XIX através das elaborações sobre a hereditariedade teve como pressupostos a seleção natural do ser humano a qual cunhou a palavra eugenia que se refere ao bem nascido. Essas concepções são consideradas racistas e preconceituosas. A partir disso, as concepções galtonianas desenvolveram-se como ciência utilizando os princípios da estatística e da biologia (Galton, 1865).

As ideias de Galton propagaram discursos a respeito do melhoramento da raça humana através da transmissão genética sendo consideradas descobertas importantes da época sendo aceitas pela sociedade daquele momento histórico. O pesquisador produziu artigos que apresentam resultados de suas experiências eugênicas apontando que a hereditariedade está relacionada diretamente com as aptidões mentais, talento e caráter, elementos herdados naturalmente de seus pais. Dentre as doenças apontadas incluem-se as do cérebro, rins, ouvidos, olhos, gota e loucura, a susceptibilidade a doenças contagiosas, ao crime e a violência (Galton, 1865, p.318).

Ainda neste século, o discurso que imperava através do saber médico era o de se distinguir a loucura dos “erros morais”, os quais se tornaram produtos das relações do homem

com seu meio. Em tal configuração, a loucura passa a ser objeto da inclusão perversa dos indivíduos que não estavam dentro dos critérios morais da época.

Nesse bojo, os médicos diagnosticaram a loucura a partir de julgamentos prévios sobre a (a)normalidade. Assim, as dimensões da loucura reduziram a (a)normalidade em detrimento de uma ética natural que superou a razão. A loucura foi localizada como “anti-natureza” através de um determinismo, na qual o homem foi colocado na dimensão do insano, alienado da natureza como verdade. Essa organização em torno da loucura colaborou para a definição da doença mental, ligada à prática médica, com ideias profiláticas e de cura, critérios estes que definem a incapacidade civil e determinam quem é o indivíduo doente, o “louco” e o imputável, sendo este último portador da necessidade de uma tutela social (Foucault, 1975).

Ao englobar tais visões acerca da (a)normalidade, teorias psiquiátricas, passaram a necessitar da construção de uma nova nosografia para diagnosticar as doenças, síndromes e anomalias. Assim, a psiquiatria nomeia o anormal, passando a considerar os delírios e a alienação mental como doença. O critério para tal categorização é baseado em padrões normativos da época, assume-se então que os comportamentos desviantes e as anomalias como algo a ser corrigido (Foucault, 2001).

A concepção de anomalia refere-se a tudo aquilo que é desviante da norma. Assim, esse termo caracteriza o anormal de maneira descritiva, e lhe são empregados julgamentos valorativos. Pode-se dizer que o indivíduo com uma anomalia não é doente. No entanto, pode vir a se tornar caso esse não consiga estabelecer sua normatividade, tornando-se, então, um desvio estatístico.

O conceito de normatividade é essencial para a compreensão do que é anormal, sendo que cada indivíduo possui suas próprias características para lidar com as variações do meio, sendo que estes necessitam restabelecer a normatividade vital do ponto de vista fisiológico. No entanto, a concepção de cura das “anomalias”, como é proposta pela medicina, considera o anormal como uma doença a ser corrigida ou curada (Canguilhem, 2009).

Tais concepções invertem as ideias do autor supracitado, o qual critica as práticas e pensamentos da medicina que toma o corpo físico dos indivíduos como parâmetros para designar a normalidade e anormalidade, pautada em normas e regras. Para o autor, é o próprio indivíduo que pode dizer quais as fronteiras que delimitam o normal e o patológico. Assim, a “cura é a reconquista de um estado de estabilidade das normas fisiológicas. Ela está mais próxima da

doença ou da saúde na medida em que essa estabilidade estiver mais ou menos aberta a eventuais modificações” (Canguilhem, 2009, p.92).

Dessa forma, a concepção de cura do anormal está mais próxima do controle dos indivíduos do que propriamente relacionada ao seu sentido semântico. O controle ao qual o presente trabalho se refere está relacionado à disciplina e controle dos corpos individuais e coletivos, determinado por interesses sociais diversos. Assim, em detrimento da pessoa doente, através da prática da clínica médica, demarca-se ou nomeia-se a patologia. “Portanto, existe medicina, em primeiro lugar, porque os homens se sentem doentes. É apenas em segundo lugar que os homens, pelo fato de existir uma medicina, sabem em que consiste sua doença” (Canguilhem, 2009, p.93).

O exame articulou as técnicas de hierarquia com a vigilância e com as sanções normalizadoras que permitiram qualificar, classificar e punir. Através dele efetiva-se “verdades” produzindo assim um saber que se manifesta através do poder que. Assim, o exame é um mecanismo de objetivação que coloca os indivíduos sob vigilância constante. Através desta, consegue personificar a individualidade de cada um, pela produção de documentos, códigos que buscam uma correlação de elementos como norma, a formulação das médias, etc. (Foucault, 1987).

Os interrogatórios são uma forma de exame “dos enclausurados, dos loucos que são submetidos ao olhar médico e jurídico, torna-se objeto de saberes, são obrigados a confessar e relatar o que há de mais secreto em suas vidas, e sua percepção de mundo” (Foucault, 1987, p.58). Submetidos ao exame, os indivíduos podem ser mensurados, comparados e classificados, normalizados e excluídos. A partir da transcrição dos interrogatórios os indivíduos passavam a ser objetivados e sujeitados à serventia do poder. O exame cumpria, portanto, seu papel disciplinador de esquadrihar as diferenças.

O exame como fixação ao mesmo tempo ritual ‘científico’ das diferenças individuais, como posição de cada um a sua própria singularidade (em oposição à cerimônia onde se manifesta os status, os nascimentos, os privilégios, as funções, com todo brilho de suas marcas) indica bem a aparição de uma nova modalidade de poder em que cada um recebe como status sua própria individualidade, e onde está estatutariamente ligado a traços, às medidas, aos desvios, às notas que o caracterizam e fazem dele, de qualquer modo um ‘caso’ (Foucault, 1987, p.92).

De modo geral, esses regimes disciplinares são técnicas de coerção e de ordenação, que se efetivou pelo esquadramento do tempo, espaço e particularmente, o controle dos pensamentos da alma da “alma” dos indivíduos. Tal regime foi utilizado para responder às conjecturas históricas no final do século XVIII e início do século XIX o qual se iniciou uma explosão populacional (Revel, 2005).

Essas técnicas articuladas pelo poder esquadram e controlaram os indivíduos e o contingente populacional por meio de “duas estratégias diferentes”: a arquitetônica e as instituições disciplinares, a primeira estratégia objetivou o controle individual, através da disseminação da disciplina no interior das instituições, possibilitando uma maior visibilidade e constante vigilância por serem estes espaços fechados, calculados estrategicamente para manter o controle dos comportamentos individuais (Mansano, 2007).

A segunda estratégia refere-se às instituições disciplinares que tiveram o papel de efetivar a normalização dos indivíduos, por meio da separação demarcação dos corpos com objetivos de fixá-los em uma determinada função social que foi imposta aos indivíduos para assim desempenhá-la. Assim, a organização da sociedade disciplinar ocupou-se em atingir um contingente maior de indivíduos que pudessem atender o novo sistema econômico vigente.

Dessa forma, a organização da sociedade disciplinar se ocupava em ampliar seu raio de intervenção envolvendo, se não toda, pelo menos o máximo possível da vida desses indivíduos que precisava estar sempre incluído em uma de suas instituições e estar fixado em algum regime disciplinar. Com isso, além de disciplinar, as instituições também produziam os mais diferentes saberes que davam sustentação a esse processo de normalização dos corpos e da existência, utilizando-se para isso dos exames e dos registros (Mansano, 2007, p. 17).

As instituições disciplinares cumpriram seu papel em normatizar e normalizar os indivíduos os quais eram alocados em algumas instituições vigente da época como escolas, hospitais, prisões. Essas instituições articularam e efetivaram um saber, com objetivos bem definidos em produzir as características individuais de cada pessoa. Tal organização possibilitou a produção de corpos dóceis e produtivos. No entanto, os dispositivos disciplinares possuíam diversos elementos que envolveram a produção de saberes e a efetivação das práticas específicas de vigilância e registros que possibilitaram a normalização dos indivíduos. Assim o procedimento do exame articulou-se a partir das técnicas hierárquicas as quais vigiavam e normalizavam, classificavam e qualificavam.

Assim, o uso do exame como procedimento que associava a produção de saberes com os diferentes efeitos de poder, além de qualificar e classificar ajudava ainda calcular, a distribuir e, principalmente, a comparar os indivíduos, normalizando-os. Isso era feito á medida que esses dados ajudavam a dar visibilidade ao que era até então invisível: o indivíduo, seu corpo, sua saúde e sua capacidade produtiva (Mansano, 2007 p. 20).

No entanto, através do exame, o sistema judiciário, médico, pedagógico articularam estratégias de controle e coerção para a docilizar os corpos a fim de que estivessem aptos para a produção. Por essa estratégia, foi possível vigiar e qualificar, punir e pulverizar a idéia de ordem e controle. A efetivação do exame é vista via a produção de provas e documentos, relatórios, interrogatórios na qual cada indivíduo se torna um “caso” (Foucault, 1987).

Logo, o exame passou a dar visibilidade primeiramente aos indivíduos e se entendeu ao contingente populacional, com propósito bem definidos através da demarcação e classificação dos mesmos. Nota-se então, a produção de saberes que mantiveram uma unicidade em prol de uma maquinaria política que detinham objetivos regulamentadores, normalizadores os quais não consentia os desvios (Mansano, 2007).

As normalizações dos indivíduos nas instituições médicas e escolares vêm se constituindo a partir de parâmetros de normalidade. A medicina mantém sua prática no campo patológico e da doença, o que inclui a medicalização do anormal desviante já que considera a anormalidade uma situação a ser controlada- e não curada, com objetivo de proteger a sociedade dos perigos. Assim, a psiquiatria e a Psicologia - que viria a institucionalizar-se como ciência, no final do século XIX - reforçam as práticas anormais adentrando em outros campos como do trabalho, da educação, lazer, saúde e bem-estar (Foucault, 2001).

Dessa forma, os critérios da psiquiatria ordenam e constroem diagnósticos de indivíduos - normais e anormais desde século XVIII até contemporaneidade -, apontando a exclusão pelo o crivo de (a)normalidade estigmatizando, portanto o indivíduo a ser corrigido.

O indivíduo do século XIX vai ficar marcado e muito tardiamente, na prática, médica e prática jurídica, no saber de como nas instituições vão rodeá-lo por essa espécie de monstruosidade que se tornou cada vez mais apagada e diáfana, por essa incorrigibilidade retificável e cada vez mais investida por aparelhos e retificação (Foucault, 2001, p.74).

Dessa maneira, as diferenças no espaço escolar e suas interfaces com o aluno diferente estão presentes nas propostas curriculares e no cotidiano como fenômeno de normalização, sujeição e controle. O currículo é um dispositivo de controle social o qual reproduz tais diferenças, logo, “as práticas educativas são consideradas como um conjunto de dispositivos orientados à produção dos sujeitos mediante certas tecnologias de classificação e divisão tanto entre indivíduos, quanto no interior dos indivíduos” Conforme afirmam Carvalho e Delboni (2011, p.171), os dispositivos escolares esquadriham os ditos anormais, além de produzirem as diferenças significativas, como estratégia de exclusão enraizada na cultura escolar.

Esta última utiliza-se de dispositivos disciplinadores para a formação escolar dos alunos, pautado no padrão desejado e esperado pela sociedade em que se vive. As autoras supracitadas, influenciadas pelas leituras de Derrida, tratam a produção do currículo como parte de um processo em que a educação possa repensar ou evitar o esquadrihamento do outro.

Atualmente, no campo educacional a tendência de normalização dos alunos é exercida, por exemplo, através das diretrizes curriculares, as quais seguem as normas impostas por uma hierarquia escolar. É nesse cenário, que um documento normativo regula e administra os corpos dos alunos em normal e anormal.

Do mesmo modo, a escola torna-se uma espécie de aparelho de exame ininterrupto que acompanha em todo o seu comprimento a operação do ensino. Tratar-se á cada vez menos daquelas justas em que os alunos defrontavam forças e cada vez mais de comparação perpétua de cada um com todos que permite ao mesmo tempo medir e sancionar (Foucault, 1987, p. 89).

Nota-se que, na contemporaneidade, a normalização e a regulação da vida dos alunos e dos indivíduos que estão imerso no campo educacional, (re)atualizam as técnicas de exame. Assim as ações pedagógicas, apoiam-se em análises binárias como, normal/anormal, doente/saudável, incluído/excluído patologizando, medicalizando e construindo um sistema de exclusão pautado em discursos de (a)normalidades, ao passo que sujeitos considerados anormais e normais que também possuam diferenças significativas estarão sob constante vigilância e controle (Foucault, 1984).

Sendo assim, essas considerações nos dão substrato para questionar a lógica vigente sobre os discursos pautados no saber médico, a partir das configurações atuais que se mantêm vigilante aliado à estratégia de medicalização para a formulação, de diagnóstico e tratamento das patologias as que podem transforma-se em diferenças. No campo pedagógico a anormalidade

aparece sutilmente, sendo uma forma legítima de normalização na qual a educação, utilizando-se de medidas profiláticas como controle do que é diferente ou desviante da norma, retroalimentando a produção da diferença.

O saber médico está articulado com as relações de poder que engendram dispositivos estratégicos como normas, através das práticas sociais demarcam o anormal e suas anormalidades.

Por isso a norma está ancorada no saber; na medida em que fixa critérios racionais que aparecem como objetivos e ao mesmo tempo, está ancorada no poder, na medida em que constitui os princípios de regulação da conduta segundo os quais funcionam as práticas sociais de disciplina (Larossa, 1994, p.70)

Assim, esse saber tem uma íntima ligação com a crueldade e a inclusão perversa. Tal relação pode ser analisada, por exemplo, quando a Psicologia passou a analisar a loucura, a qual se firmou enquanto um saber, através da definição das patologias, postulada por um saber sobre os indivíduos normais /anormais. Nota-se que o saber, nasce das práticas sociais, do controle e da vigilância que através da visibilidade articula-se com dispositivos discursivos que estabelecem o que é verdadeiro, o que é fictício e crenças.

É a emergência, nas formas de saber de um o *Homo um psychologicus* encarregado de deter a verdade interior, descarnada, irônica e positiva de qualquer consciência de si e de todo conhecimento possível; finalmente recolocada na abertura mais ampla, esta relação é a que o homem substituiu a sua relação com a verdade, alienando-a neste postulado fundamental que é ele próprio a verdade da verdade (Foucault, 1975, p.68, grifo do autor).

O saber médico foi caracterizado pelas novas formas de conhecimento, através de práticas institucionais ocorridas em hospitais, manicômios etc. Essas operaram com noções disciplinares da saúde e de normalidade, a qual a medicina referiu - se mais a saúde do a que a normalidade.

A medicina do século XIX regula-se mais, em compensação, pela normalidade do que pela saúde; e em relação a um tipo de funcionamento ou de estrutura orgânica que ela forma seus conceitos e prescrevem suas intervenções e o conhecimento fisiológico, outrora saber. Ou melhor, o conjunto do saber médico obedecia a dois tipos de regularidade: O das percepções individuais e concretas, esquadrihado segundo o quadro nosológico das espécies mórbidas; e o do registro continua global e quantitativo de urna medicina dos climas e dos lugares (Foucault, 1977, p 57).

No entanto, o saber não é da ordem do conhecimento da invenção, ou do vir a ser um tempo e lugar, mas sim, articulado por uma constante mudança, sutil, que tem objetivos esconder as diferenças estrategicamente ao longo da história das sociedades. O saber dessa forma assume sua íntima ligação com o poder. Tal articulação originou-se a partir da idade clássica através do discurso cartesiano da razão os quais pontuaria a ordenação do mundo. Assim, os indivíduos foram ordenados seguindo as formas de governo do Estado vias seus procedimentos disciplinadores os quais a cultura social de cada época absorve (Foucault, 1977).

A nossa cultura não quer reconhecer-se no doente anormal, no qual ela persegue, por isso necessita identificar a doença e demarcar o indivíduo “doente” engendrado por um saber.

Na realidade, uma sociedade se exprime positivamente nas doenças mentais que manifestam seus membros; e isto, qualquer que seja o status que ela dá a estas formas mórbidas: que os coloca no centro de sua vida religiosa com frequentemente o caso dos primitivos, ou que procura expatriá-los situando-os no exterior da vida social, como faz a cultura (Foucault, 1975, p.51).

A hipótese dessa pesquisa é que a constituição de tais concepções examinadoras está intimamente ligada à construção dos projetos político pedagógicos, dos cursos de Pedagogia dos Institutos de Ensino Superior (IES) públicos do Paraná. Tal documento é regulador normativo, homogeneizante enviesado por dispositivos da biopolítica percebido na cultura contemporânea. Essas concepções constroem um sistema de exclusão, pautados nas configurações de padrões de normalidade/anormalidade as quais sustentam as correções ou eliminação da diferença.

Portanto, o desafio é trilhar caminhos que possibilitem uma compreensão possível acerca de como nós “*psis*”, analisamos a (a)normalidade e seus desdobramentos na atualidade e como, delimitamos as diferenças, e as concepções do anormal a partir das construções históricas.

No entanto, ao passo que a diferença, passa ser auto dirigida pelas diversas estratégias sociais, nota-se um empobrecimento coletivo, o qual se movimenta na desvalorização do indivíduo e volta-se para a valorização de um “eu” ilusório, que está pautada em padrões homogeneizantes e normalizadores. Tais estratégias desejam anular ou eliminar o outro tido como objeto para a realização dos desejos sociais narcísicos onde o outro simplesmente satisfaça tais desejos em seguida possa ser descartado (Birman, 2005).

Cabe ressaltar que cada sociedade usa estratégias para produzir os anormais, criando rótulos que se materializam através dos estigmas, aumentando a fenda entre o outro e nós

mesmos. Dessa maneira, não queremos encarar tal diferença, produzida em um contexto imprevisível e incerto. Há uma ambiguidade realçada como paradoxo contemporâneo de negar a anormalidade em detrimento da submissão dos corpos, que podem ser utilizados, transformado e aperfeiçoados (Foucault, 1977).

As incertezas produzidas pelos padrões de normalidade são repressores caracterizados por uma força ideológica versátil, com ideologias paradoxais, as quais retroalimentam o fluxo do mercado capitalista e geram crenças de completude, através dos excessos e consumo das tomadas de decisões econômicas, que controlam a vida humana na contemporaneidade (Bauman, 2010).

Nessa perspectiva incerta as instituições escolares asseguram-se em práticas normativas para manterem o controle. As articulações sociais para erradicar o fenômeno do “fracasso escolar”, constroem um foco que oscila em patologizar, medicalizar, culpabilizar alunos, professores e familiares. No entanto, tais estratégias permitem o desvio da atenção da situação problemática atual, sobre o fazer pedagógico, o qual exige uma reflexão sistemática visto que o campo educacional está imerso nas influências sociais as quais ditam as regras e as ações normalizadoras para as práticas pedagógicas.

Tais articulações, em nome da civilidade, impõem uma cultura universalista, em relação às manifestações e produções socioculturais anteriores – em que as variações em torno de um ideal maior e mais importante –, ou de simples imitações, e a perda das qualidades próprias permanecem até hoje no campo educacional (Veiga-Neto, 2003).

No âmbito da cultura, a (a)normalidade vem sendo rebatida de maneira a almejar-se uma única identidade.

num mundo completamente limpo seria aquela que chamei de máxima isotropia, a saber, uma situação sociocultural em que, no limite, cada ponto do espaço social guarda uma relação de identidade com os pontos adjacentes, de maneira que, se atingido tal limite, o conjunto apresentar-se-ia inteiramente homogêneo e com um risco social igual a zero. Em outras palavras, isso significa o rebatimento de tudo e de todos a um Mesmo; em termos culturais, significa uma identidade única e a rejeição de toda e qualquer diferença (Veiga-Neto, 2003, p.6.).

De acordo com a problemática da anormalidade aqui apontada, cabe buscar pontos de abertura e de resistências sobre os padrões de normalidade que se tornaram um valor em si mesmo, para julgar e rejeitar as condutas das pessoas.

O fato é que a rigidez da disciplina - dos longínquos séculos XVIII até a contemporaneidade opera no controle dos corpos das pessoas através da saúde e da educação como medida profilática. Dessa forma, pode-se observar esse exercício de obediência através de prescrições objetivada nos e pelos projetos políticos pedagógicos dos cursos de Pedagogia.

Dir-se-á que as articulações ao longo da história das práticas psicológicas e médicas, estão interligadas como esse sistema de exclusão que retroalimenta a demarcação do patológico e da (a)normalidade. A análise da (a)normalidade tornou-se possível a partir do momento que os indivíduos possibilitaram aos campos “*psi*” uma prática que exclui, culpa e moraliza os indivíduos anormais. A epistemologia da Psicologia nasce com esse débito histórico.

Toda a estrutura epistemológica da Psicologia contemporânea consolida-se neste acontecimento que é aproximadamente contemporâneo da Revolução, e que concerne à relação do homem consigo próprio. A “Psicologia” é somente uma fina película na superfície do mundo ético no qual o homem moderno busca sua verdade\_ e a perde. (Foucault, 1975, p.59).

No entanto, essa fina película tem exercido seu poder na contemporaneidade em legitimar a existência da (a)normalidade, de acordo com o aval sociocultural, biológico, individual e grupal. Parece-nos, necessário perceber a problemática da (a)normalidade e da diferença de forma política como forma de resistir o sistema disciplinador o qual é produzido e retificado através dos Projetos Político Pedagógico e do lugar da Psicologia nestes.

Esse estudo considerou em quais condições práticas ocorreu na história que permitiu dar visibilidade e controlar as condutas e a saúde dos indivíduos normais/anormais e ao mesmo tempo da população como forma de efetivar a normalização dos mesmos. Assim, considera-se que tais dispositivos no âmbito pedagógico, operam de maneira a governar e nomear os sujeitos, os anormais os quais são demarcados como pessoas desviantes da norma social. No entanto, os mesmos vivenciam situações em seu cotidiano onde as ações preconceituosas, os estigmatizam e os excluem sobre o preceito da inclusão considerada como algo natural. Tais articulações sociais efetivam a normalização dos indivíduos no campo pedagógico as quais influenciam a formação do pedagogo que é regulada por um documento normativo que possibilita a tal normalização, esse debate é a proposição do próximo capítulo.

## **CAPÍTULO II - A ESTRATÉGIA DE NORMALIZAÇÃO: NATURALIZAÇÃO DOS DISPOSITIVOS DE EXCLUSÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Nessa pesquisa, os projetos políticos pedagógicos são entendidos como norteadores da organização do trabalho dos educadores e da escola. Entendemos que, sua construção e possíveis reformulações são espaços de discussões e reflexões que podem indicar novos olhares a respeito das concepções dos alunos que encontram nesse contexto multifacetado e complexo.

Sabe-se que esse documento é uma construção social que ao mesmo tempo em que ele pode funcionar com um dispositivo de normalização que pode produzir fixar pessoas em “lugares estratégicos”. Assim, a partir do aporte teórico foucaultiano, entendemos que os PPP podem ser um espaço de potência e resistência para a compreensão das tensões existentes nesse campo, o qual é parte das redes micropolíticas juntamente com os indivíduos e as relações de poderes coexistentes. Dessa forma é possível toma-los como discurso de um determinado tempo histórico como elemento que se articula com outros discursos nas relações sociais.

Os projetos políticos pedagógicos das IES públicas do estado do Paraná podem estar sob lógica de normalização, a qual funciona partir de um sistema binário de inclusão/exclusão que estabelece dicotomias, tantas quantas forem necessárias, para que cada indivíduo seja enquadrado em uma ordem classificatória, em que os desvios podem ser determinados pelas práticas pedagógicas e sociais que tendem a dar visibilidade aos indivíduos e permitem que haja distâncias entre os mesmos. Distâncias estas que, são transformadas em diferenças e que podem ser úteis para a sociedade ou vistas de forma pejorativa, possibilitando a estigmatização.

Tal conceito aponta a diferença no território social, em que as designações de suas representações se efetivam. Esse mesmo território social, onde se localizam as diferenças, requer disciplina para a convivência social.

A capacidade de conviver com a diferença, sem falar na capacidade de gostar dessa vida e beneficiar-se dela, não é fácil de adquirir e não se faz sozinha. Essa capacidade é uma arte que, como toda arte requer estudo e exercício. A incapacidade de enfrentar a pluralidade de seres humanos e a ambivalência de todas as decisões classificatórias, ao contrário, se autoperpetuam e reforçam: quanto mais eficazes a tendência à homogeneidade e o esforço para eliminar a diferença, tanto mais difícil sentir-se à vontade em presença de estranhos, tanto mais ameaçadora a diferença e tanto mais intensa a ansiedade que ela gera (Bauman, 2001 p.123).

Dessa forma, diferença “significa qualidade de diferente, falta de semelhança, desconformidade”. Seus desdobramentos “a diferença modo de um corpo, que por comparação explicita uma não conformidade” (França, 1998). Assim, as práticas escolares têm se destacado no processo de diferenciar os alunos em normais/anormais, viabilizadas pelas práticas disciplinadoras. A escola dá lugar para que as ações normalizadoras se enraízem, as quais se relacionam com outras áreas de saber, com objetivos de erradicar os entraves do campo educacional. No entanto, a normalização dos indivíduos escolares efetivou-se pela administração do Estado.

A razão fundamental disto se dá pelo fato que a escola estruturou a sua organização e suas funções em torno do arranjo de classes de indivíduos. As classes são, por essência, as fronteiras de cada potência humana reunida em coletividade e administrada conforme a relação que se impõe entre a própria hierarquia e os exames capazes de fundamentar o lugar dos indivíduos naquela classe e finalidades pretendidas a todos eles. Nas classes as estereotípias desviantes são alocadas conforme o efeito administrativo que se pretende atingir (Carvalho, 2013, p.13).

Essa sistemática organizada através da separação dos indivíduos escolares apontou uma hierarquia que fundamentou a normalização dos alunos ditos como anormais e seus destinos na esfera social. Os desdobramentos dessa sistemática culminam em um processo paradoxal de demarcar e extinguir a (a)normalidade do campo educacional, o qual vem sendo acompanhado como natural na atual cultura. O indivíduo, por conseguinte, é produzido em série, a partir de uma espécie de controle de qualidade que a instituição pode lhe conferir (Carvalho, 2013).

É possível observar que as articulações das instituições escolares e das leis que as regulamentam e as normalizam estão subsidiadas por interesses “majoritários”. A partir disso, em nome do desenvolvimento social, as políticas educacionais de nosso país tendem a normalizar ações no campo educacional, as quais estigmatizam e forjam uma inclusão que, na verdade, fixa os indivíduos em alguma instituição que possa “tratá-lo”. Tais práticas podem viabilizar ações preconceituosas, processo colocado em marcha pela busca de semelhanças tomada como algo a ser naturalizado.

Assim, a produção de uma identidade individual trata-se de uma necessidade a partir da ação da norma que organiza o contingente populacional em que os indivíduos passam a ser representados por dados descritivos que identificam o anormal através de diversos dispositivos, os quais tendem a esquadriñar vigiar e controlar.

Entende-se por dispositivos, qualquer possibilidade que possa controlar condutas. Conforme afirma Agamben (2009), trata-se de “qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar gestos e condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes” (p.40).

Assim, por exemplo, podemos entender que os dispositivos *normatizadores* são aqueles envolvidos com o estabelecimento das normas”. Diríamos, então, que se pode usar o verbo *normatizar* no sentido de estabelecer, codificada e formalmente, as normas. (Veiga-Neto& Lopes, 2007, p.956).

Tais dispositivos estratégicos, na atualidade capitalista, funcionam como uma espécie de exame do binômio normal e anormal. Essa lógica irrompe as práticas pedagógicas que utilizam o “exame” como técnica de poder e saber de forma produtiva, funcionando como um processo de normalização dos alunos em prol da ordem e do sistema econômico vigente (Foucault, 1987).

A normalização disciplinar da educação escolar constituiu uma das formas de controle, através de documentos, diretrizes, ementas, currículos, planos, dentre outros. Assim, é possível notar as articulações do planejamento da educação escolar, as quais vislumbram universalizar e normalizar, com atenção especial àqueles que parecem estar à margem dos “planos de normalidade”.

podemos entender os processos de normação e normalização como exercícios de rebatimento- ou de tentativas de rebatimento— de uns sobre outros; como um exercício de fusão entre os (assim considerados) anormais com os (assim considerados) normais. Seja em termos da cultura e da educação, seja em termos da medicina e da justiça, o rebatimento se manifesta quase sempre, senão sempre, como tentativas de trazer para os planos da normalidade aqueles que se situam fora de tais planos. (Veiga-Neto&Lopes, 2011, p.2).

O planejamento estratégico, para tal feito, visa normatizar educação através da produção de leis e documentos. Tais estratégias determinam os moldes para a educação escolar brasileira. No contexto atual, a normalização é uma tendência apoiada no saber psiquiátrico, que adentra no campo educacional. Isso nos remete à discussão apontada no capítulo anterior, no qual a produção da (a)normalidade objetivou-se via o dispositivo da biopolítica da vida, observada nas instituições escolares. Pressupõe-se que, a partir da regulamentação das práticas escolares, a produção do anormal viva uma tensão em integrar elementos da vida à escola (Foucault, 1984).

Assim, a educação escolar é planejada como forma de governar a população do campo educacional, pautada nos dispositivos de poder articulados aos saberes tecnológicos como maneira de universalizar a educação e suas práticas pedagógicas (Foucault, 1987).

Contudo, não podemos esquecer de analisar os marcadores sociais a e concepção de anormal que ultrapassa o corpo, o intelecto e a classe social à qual o aluno pertence. O parâmetro utilizado é o padrão socialmente aceito, sendo um deles, vinculado ao discurso em que os alunos devem alcançar seu “sucesso escolar” pela meritocracia. No entanto, assume-se a forma individualizada em constante vigilância, como um processo de objetivação e de sujeição. Portanto, a fabricação da individualidade tem na norma e nos desvios, a referência para educação escolar em cada tempo histórico (Foucault, 1987).

Esse processo tem na educação escolar um de seus suportes. Assim, pretende-se “humanizar” e escolarizar os indivíduos através de uma “teoria educacional”, na qual os anormais estariam excluídos de tal idealização que, nesse caso, leva à necessidade de passarem por uma série de intervenções que possibilitem a sua inclusão no modo de entendimento vigente. Dessa maneira, “a educação escolar é o processo pelo qual os outros são trazidos ou conduzidos para cultura, os ‘recém-chegados’ - crianças e estrangeiros de todo tipo -, além, dos ‘inclusíveis’- ‘anormais e estranhos’” (Veiga-Neto, 2008, p.16). Nesse sentido, educar o outro faz com que ele se aproxime do nosso domínio, tornando-o subordinado e sujeito a pré-julgamentos.

Dessa forma, o rebatimento do outro e suas condições arbitrárias pressupõem condutas e relações sociais padronizadas. Hoje, o “padrão ideal” dita às regras das relações, em que o paradoxo in/excluir é regulado por interesses econômicos e políticos vigentes (Veiga-Neto & Lopes, 2011).

Diante de tais perspectivas, o “rebatimento do outro” objetiva-se pela disciplina, a qual demarca o incapaz e o inapto anormal, através da norma que ordena os conceitos de normalidade e (a)normalidade, pautada em padrões construídos historicamente. Voltando-se para a contemporaneidade, a educação escolar funciona como uma espécie de tribunal da normalidade, atestada pela prescrição médica (Veiga-Neto & Lopes, 2011).

Sabe-se que o campo educacional produz uma visão empreendedora e capitalística, na qual os saberes são utilizados de modo a fazer a seleção do sujeito normal/anormal na ânsia de constituir-se uma sociedade homogênea, sadia, de maneira a se prevenir do anormal que não é “tolerado” também pela a escola (Foucault, 1984).

No entanto, a escola é responsável pela transmissão do saber, o qual se articula através do poder disciplinar, sob uma engrenagem de poder, tido como natural e legítimo. Observamos

que tais articulações, prevista pelos projetos político-pedagógicos, pressupõem a normalização das ações pedagógicas através do paradoxo inclusão/exclusão.

Nesse sentido, o saber agencia condições que possibilita um ordenamento através de ações reguladoras, em que se deseja controlar alunos em sala de aula que se põem inquietos nesse contexto, tal conduta é considerada inadequada e destoante dos demais fazendo com que o professor utilize medidas as quais possa controlar esses alunos e que a “ordem se restabeleça”. A regulamentação aqui tomada pela a ação docente efetiva-se, mesmo que para isso esse aluno seja encaminhado para vários profissionais fora da escola os quais poderão prescrever várias mediadas que reiteram ou justifique os encaminhamentos escolares a partir da ação do docente.

Portanto, o saber é a medula espinhal de onde se irradiam as relações produtivas do saber-poder, alinhavadas pela disciplina em que, a norma exerce o papel nessa relação de aplicabilidade dos domínios desse saber. Essa pode ser vista em uma Pedagogia cotidiana a qual é pautada em “um saber fazer, como uma representação do papel social do professor, o qual aprendeu a fazer tais ações sem saber o porquê o faz”. “Assim, culminou em um processo regulador de saberes disciplinadores os quais Foucault alertou sobre a constituição de uma morfologia do saber que se constitui em processo de seleção de saberes, normalização, classificação e homogeneização” (Carvalho, 2012, p 133).

Na realidade o saber antecipa as ações de poder e de disciplina. Contudo, a escola tornou-se uma das instituições que permitiu a efetivação dos processos de normalização como forma de verificar ou atestar a (a)normalidade ou normalidade dos indivíduos escolares. Podendo assim, incluí-los, ou não no contexto educacional padrão ou regular. Pode-se dizer que o saber do professor, juntamente com sua ação pedagógica, é exteriorizado sem que, muitas vezes, ele se dê conta de tal feito. Neste caso, o saber do docente está enraizado em uma teoria ou concepção acerca do que é normalidade ou anormalidade, algo que viabiliza tal processo de normalização (Carvalho, 2012).

Dessa forma, a partir de um viés profilático, a educação escolar busca garantir tal ordenamento. Ela institui sanções normalizadoras a todos os indivíduos que dela fazem parte, funcionando através de normas que, por sua vez, permitem avaliar, julgar, normalizar os alunos por meios de diferenciações, hierarquizações, homogeneizações e exclusões. Sendo assim, as sanções normalizadoras sustentam a educação escolar ao ponto de promover concepções acerca do estigma.

Para melhor definição do conceito, “a noção de estigma, seria uma marca sinal estigma imputado a aquelas pessoas que se afastam da idealização corrente em determinados contextos.” (Amaral, 1998, p.15). A noção de estigma possibilita o estabelecimento do padrão ideal, na contemporaneidade, o qual gera um mal-estar social, demarcado pela diferença não contemplada historicamente até a atualidade.

Deve-se ver, então, que a manipulação do estigma é uma característica geral da sociedade, um processo que ocorre sempre que há normas de identidade. As mesmas características estão implícitas quer esteja em questão uma diferença importante do tipo tradicionalmente definido como estigmático, quer uma diferença insignificante, da qual a pessoa envergonhada tem vergonha de se envergonhar. Pode-se, portanto, suspeitar de que o papel dos normais e o papel dos estigmatizados são parte do mesmo complexo, recortes do mesmo tecido-padrão. (Goffman, 2004, p.111).

A sociedade estabelece meios de categorizar os indivíduos e seus atributos de maneira que quando está - se diante de outro indivíduo lhe é delegado a sua pessoa atributos os quais se referem a sua “identidade social”. Identidade essa que está baseada em concepções prévias as quais se pautam em exigências sociais normativas. Assim, esses atributos, ou categoria as quais os indivíduos são alocados denominam-se em uma “identificação social”. A partir disso, os sujeitos são reduzidos ou diminuídos perante os estereótipos os quais criamos para um determinado tipo de indivíduos desejados socialmente.

Dessa forma, os sujeitos ficam à mercê desses jogos de interesses sociais, nos quais ele está inserido. É justamente o estigma que propicia uma visibilidade entre os indivíduos normais e anormais, produzindo assim o que se chama de identidade pessoal.

A identidade pessoal, então, está relacionada com a pressuposição de que ele pode ser diferenciado de todos os outros e que, em torno desses meios de diferenciação, podem-se apegar e entrelaçar, como açúcar cristalizado, criando uma história contínua e única de fatos sociais que se torna, então, a substância pegajosa a qual se vêm agregar outros fatos biográficos. (Goffman, 2004, p.51).

No entanto, ao refletir e analisar a temática da diferença, Amaral (1998) contribui de forma importante para o estudo, ao abordar três critérios que, possivelmente, produzem e conservam os padrão de normalidade, inclusão dos anormais e definem diferenças significativas. É importante esclarecer que os três critérios podem definir as diferenças e sustentar as análises da (a)normalidade e suas articulações na contemporaneidade.

O primeiro critério é pautado em parâmetros estatísticos e análises matemáticas, os quais traçam o que é a normalidade através de uma delimitação de frequências- visualizada pela moda e média - que demarcam o campo de desvios. Um exemplo é a média das estaturas de homens e mulheres. Logo, qualquer pessoa fora do padrão é considerada um desviante.

O segundo critério proposto pela autora é chamado de anatômico referente às características do corpo e sua funcionalidade. Tais critérios podem definir as diferenças significativas diante da universalidade de se considerar a espécie humana com determinadas características estruturais como cabeça, corpo, membros íntegros e funcionais, dados como natural, sendo que qualquer alteração dessas características é nomeada como anormal ou disfuncional.

O terceiro critério diz respeito a um tipo ideal, que funciona como uma estratégia de controle via a classificação e ordenação dos indivíduos, transformando-os em um fetiche, na qual lhes são atribuídos um valor enquanto moeda de troca. Esse fetichismo “além da inversão entre o valor de uso e valor de troca, caracteriza-o também pelo valor da libido em um objeto que substitui o verdadeiro objeto de paixão.” (Crochík, Patto, Mello & Schmidt, 2008, p. 94). Um exemplo é o culto estético ao corpo ideal, e o estabelecimento da normalidade dos indivíduos via a classificação, seja qual for o artifício utilizado, ora pelas patologias, ora via medicalização, como forma controlar as anormalidades no âmbito social.

O problema da busca por um corpo perfeito - chamado de bioascese - é que, se tratando de um tipo ideal, não é passível de ser alcançado. Assim, os indivíduos, na busca do corpo perfeito, se subjetivam como base no padrão ideal.

O corpo tornou-se o espaço da criação e da utopia, um continente virgem a ser conquistado. No fundo, poucos estão totalmente satisfeitos com o corpo que têm, e se podemos melhorá-lo e possuímos a tecnologia e os recursos suficientes, por que não aperfeiçoá-lo? Precisamente devido à sobrevalorização e ao enorme investimento simbólico que vem sofrendo, o corpo tornou-se objeto de desconfiança, receio, angústia, insegurança e mal-estar para muitos: aceitamos apenas o corpo em transformação, em mutação constante. (Ortega, 2008, p. 13).

Dessa forma, os corpos passam a ser considerados fora da norma, gerando sentimentos de insatisfação. No entanto, as pessoas constituem sua subjetividade a partir dos critérios e julgamentos emitidos pelo outro. Como é possível demarcar, observa-se que o autor tece sua análise acerca de um imperativo ascético, a partir da ideia de que este é operado como universal em diversas culturas e assume formas específicas em cada época histórica.

Nessa perspectiva, o tipo ideal surge dessas projeções estereotipadas que utiliza métodos de comparações entre uma e outra pessoa ou determinada população e grupo, em uma tentativa de demarcar semelhanças com tendência a universalizá-la, como algo a ser conquistado por aquele que é considerado fora do traço estabelecido. No cotidiano, as relações são as mais diversas, com infinitas possibilidades de interações pessoais. Quando se conhece uma pessoa ou se é apresentado ao outro, o viés de identificação sobre elas está ligados às normas e ideias pré-concebidas em torno de atributos normalizadores rigorosos. Dessa forma, as diferenças percebidas por outra pessoa podem resultar em estigma, por não atenderem ao padrão de (a)normalidade. Tais considerações apontam as diferenças anatômicas, corpóreas, e funcionais como algo que geram incômodo ao conviver com esse outro diferente, na conjectural social contemporânea.

É de se notar que o estigma assegura a circulação desses discursos, como patologização, medicalização e psiquiatrização da vida e do corpo, como uma armadilha que aprisiona os indivíduos considerados desviantes da média posta atualmente (Goffman, 2004). A categorização dos indivíduos faz do estigma uma linguagem social, depreciando o diferente, marcada pelos estereótipos atribuídos, por não satisfazer o ideário de (a)normalidade.

por definição claro, que acreditamos que alguém com um estigma não seja completamente humano. Com base nisso fazemos vários tipos discriminações, através das quais efetivamente, e muitas vezes sem pensar reduzimos suas chances de vida: construímos uma teoria do estigma para explicar a inferioridade e dar conta do perigo que ela representa racionalizando algumas vezes uma animosidade baseada em outras diferenças, tais como classe social. Utilizamos termos específico de um estigma como aleijado, bastardo, retardado em nosso discurso diário como fonte de metáfora de representação de maneira característica sem pensar no seu significado original (Goffman, 2004, p.8).

A sociedade organiza os indivíduos de acordo com sua funcionalidade, e outros aspectos como cor, raça e etnia. Ela considera a separação como algo natural, sendo que cada indivíduo fará parte de um grupo e obterá uma identidade social a partir de tal posicionamento. Esses terão que responder às expectativas sociais, através de condutas padronizadas. No entanto, os sujeitos que não se enquadram nos padrões ideais, serão submetidos julgamentos estigmatizados através de ações preconceituosas. Um estigma é então, um tipo especial de relação entre atributo e estereótipo, embora eu proponha a modificação desse conceito, em parte porque há importantes atributos que em quase toda a nossa sociedade levam ao descrédito (Goffman, 2004, p.47).

A partir desses elementos discutidos até o momento, indaga-se que tais concepções acerca dos critérios da (a)normalidade reforçam os dispositivos da normalização no campo pedagógico. Assim, é necessário reconhecer que tais processos existem, sendo necessária a sua problematização e debate no cotidiano de sala de aula. A partir da análise desses parâmetros que definem um ou outro conceito, será possível pensar a (a)normalidade, não mais como uma patologia, mas como condição da diversidade da constituição humana, a qual deve ser aceita, independente dos critérios utilizado para defini-la (Amaral, 1998).

Acredita-se que a Psicologia vem construindo um campo que permite debater questões a partir das concepções normalizadoras, as quais pautam as ações no campo educacional. Torna-se, portanto, um desafio apontar e propor um olhar que possa considerar o outro sem a necessidade de imputar-lhe uma marca ou sinal.

Observa-se então, os impactos dessas concepções sobre os modos de subjetivação dos indivíduos, os quais estão submetidos os jogos de forças ideológicas que influenciam nossas experiências, e impactam a forma de pensar o humano, através de ideias pré-concebidas, as quais (re)produzem os preconceitos e alimenta o processo de estigmatização.

Assim, o cenário atual da educação escolar é articulado pelo juízo de valor referente ao anormal e à anormalidade, os quais alicerçam a normalização dos indivíduos submetidos aos critérios de julgamento.

A palavra julgar tem, em nosso uso idiomático, dois significados distintos um do outro por completo, que sempre confundimos quando falamos. Ela significa, por um lado, o subordinar do indivíduo e do particular a algo geral e universal, o medir normalizador com critérios nos quais se verifica o concreto e sobre os quais se decidirá. Em todos esses juízos encontra-se um preconceito; só o indivíduo é julgado, mas não o próprio critério nem sua adequabilidade para medi-lo. (Arendt, 1950, p.6).

O ato de julgar advém de uma lógica jurídica como dever da lei e da norma. Dentre seus vários sentidos, a palavra julgar é lógica, que pressupõe medidas, códigos e tomada de decisões para identificar “discernir, assinalar com o dedo aquilo que se determina localizá-lo, delimitá-lo, estabelecer seu lugar (*locus*) e seus limites (*limes*), distingui-lo e separá-lo.” (Larrossa, 1994, p.75).

Na atualidade, o julgar é no mínimo problemático, já que o critério é volátil. Quando se vê algo que não se conhece, apenas classifica-se e diferencia - se o outro, com forte tendência ao afastamento deste, a partir de dispositivos segregacionistas, tanto físicos quanto simbólicos.

Esse julgar não tem parâmetro, não pode recorrer à coisa alguma senão à própria evidência do julgado, não possui nenhum outro pressuposto que não a capacidade humana do discernimento, e tem muito mais a ver com a capacidade de diferenciar do que com a capacidade de ordenar e subordinar. (Arendt, 1950, p.6).

Nesse sentido, o ato de julgar e diferenciar produz e inclui o anormal nos discursos do cotidiano. As práticas de demarcação e classificação estão articuladas nas relações de poder, as quais têm se deslocado sucessivamente através dos discursos e preceitos de inclusão/exclusão articuladas pelo preconceito em relação ao outro, aqui chamado de anormal.

Se nos parecem duras as palavras com que é designado aquele variado elenco de ‘tipos’ — e tantos outros quanto mais continuarem se ampliando e refinando os saberes sobre a diversidade humana — é justamente por que as práticas de identificação e classificação estão implicadas com tão poderosas relações de poder que a assimetria que delas resulta parece não encaixar com alguns dos nossos ideais iluministas. Se nos incomoda até mesmo a palavra anormal é porque sabemos — ou, pelo menos, sentimos — que o seu sentido moderno gestou-se por sucessivos deslocamentos a partir de outros tipos situados em outras práticas e estratos discursivos como os monstros, os masturbadores e os incorrigíveis — e à custa de oposições, exclusões e violência (Veiga-Neto, 2001, p. 106).

Sabe-se que as ideias que precedem as atitudes em relação ao outro nas relações interpessoais servem de filtro para os julgamentos. Assim, o preconceito tem correlação com os pensamentos e o pensar humanos e, enquanto atividade política revela o mundo à volta de cada um, além de ajudar a formular juízos.

O preconceito está ligado ao senso comum, à experiência que compartilhamos com os outros (com um país, um povo, uma comunidade, uma classe) e tem sua raiz no passado: no que comumente se apreendeu na experiência e nunca foi questionada (Patto, 2008, p.40).

O preconceito aponta uma opinião formada sem reflexão, um conceito antecipado, uma superstição. Tal conceito evidencia a forma como as pessoas compreendem e agem em relação ao outro, pautados em pré-julgamentos, resultados de raciocínios estáticos e matemáticos que pressupõem uma normalidade social (França, 1998).

Nesse sentido, o preconceito é um dos moduladores, ou ainda, operador da heterogeneidade, o, qual mantém a estabilidade da norma como mecanismo de repetição e objetivação do outro. Dessa forma, instala-se um vazio ou um espaço, o qual é preenchido pelo

preconceito, que dá nomes, rótulos e estereótipos aos indivíduos (França, 1998). Assim, o preconceito enraíza - se através do processo de normalização. Tal processo é contraditório, uma vez que a norma está inscrita no tempo, de acordo com as práticas sociais de cada época, a depender das imposições e condições sociais impostas em nome da igualdade que produziram dogmas totalitários disseminados na/pela sociedade.

O preconceito na contemporaneidade possui sentido ambíguo: tem a função de resistir às ameaças do outro e mantê-lo o mais distante possível. A demarcação do outro, a exclusão, são desdobramentos do preconceito, que é produzido para a manutenção dos propósitos ideológicos sociais. Nas configurações atuais, tais arbitrariedades têm por objetivo, de forma sutil, anular o outro, o diferente da normalidade. Tal feito é entendido como um ato de violência, para que prevaleça certa homogeneização social (Crochík et al., 2008).

Portanto, o alvo pode ser qualquer pessoa que não atenda aos critérios de normalidade, ou seja, não há previsibilidade de quem poderá ser considerado anormal. Essa concepção é observável no contexto da educação escolar, em que os alunos identificados como anormais recebem o *ticket* de anormalidade. Essa é uma forma de pensar o outro pelo viés dos estereótipos, que os tornam frágeis e passíveis de perseguições, estigmatizações e exclusões“a mentalidade do *ticket*, modo de pensar estereotipado, pode substituir um alvo facilmente por outro, e esse mesmo alvo revela uma estrutura social, que impede o surgimento de uma sociedade na qual a diferença deixa de ser perseguida” (Crochík et al., 2008, p.72).

Acredita-se que cabe aos diversos profissionais envolvidos com a formação de professores, em específico o profissional de Psicologia, encontrar uma fenda na articulação e transmissão do saber ao futuro educador, que lhe permita romper com concepções homogeneizantes. É fundamental ressaltar que o saber pode ser responsável pelo processo de normalização escolar e, ao mesmo tempo em que ele contribui para a formação do indivíduo, pode prejudicá-lo e constrangê-lo. (Carvalho, 2012).

Assim, se a educação é um empreendimento coletivo que possui como uma de suas esferas a construção de discursos e concepções, ela é uma das responsáveis pelos pensamentos estereotipados de reconhecer o outro como “coisas”, que são tratados com indiferença, caracterizada por uma aposição de frieza que reduz o outro como desvio. Isto propicia julgamentos que consistem em dizer que o agir individuais é tutelado pela concepção de outro. Nesse sentido, “se uma opinião vale tanto quanto outra qualquer é a verdade do sujeito que

prevalece e não a do objeto, possibilitada pela relação entre o sujeito e o objeto” (Crochík et al., 2008, p.87).

Contudo, os preconceitos que compartilhados entre os indivíduos representam um pensamento político nas relações sociais vigentes. Como afirma Arendt (1950, p.10), “assim, nenhum homem pode viver sem preconceitos, não apenas porque não teria inteligência ou conhecimento suficiente para julgar de novo tudo que exigisse um juízo seu no decorrer de sua vida”.

O alerta que se faz referente ao preconceito é que ele oculta um juízo já formado que se arrasta ao longo do tempo e se enraíza culturalmente como um imperativo de julgamentos sobre outros indivíduos e grupos.

Uma das razões para a eficiência e a periculosidade dos preconceitos reside no fato de neles sempre se oculta um pedaço do passado. Além disso, observando-se com mais atenção, vemos que um verdadeiro preconceito pode ser reconhecido porque nele se oculta um juízo já formado, o qual originalmente tinha uma legítima causa empírica que lhe era apropriada e que só se tornou preconceito porque foi arrastado através dos tempos, de modo cego e sem ser revisto (Arendt, 1950, p.5).

Assim, o preconceito traduz a falta de flexibilidade das relações individuais e grupais, as quais impelem a definição da posição de um indivíduo frente ao outro. Isso se dá a partir da adoção de modelos conceituais rígidos com uma forte conotação emocional e afetiva através dos estereótipos tomados como algo absoluto, que negam sua alteridade e induzem ao dogmatismo que possibilitam discursos cristalizados (Fleuri, 2006).

Portanto, entende-se que o discurso sobre a noção de inclusão diz respeito ao conceito de (a)normalidade e de como o outro é narrado ou dito pelos discursos de saber e poder ao longo da história das sociedades. No entanto, essa noção de inclusão/exclusão hoje é problemática, pois é possível questionar, a partir do que foi discutido ao longo dessa pesquisa, que existe a possibilidade real de uma inclusão a qual acontece a partir das estratégias de normatização e estigmatização colocadas em funcionamento em no modelo atual de sociedade. Pode-se dizer que se inclui o indivíduo para normalizá-lo, como uma estratégia de governo dos vivos (Foucault, 1987).

Nesse sentido, o discurso sobre a inclusão/exclusão remete a normalização disciplinar do outro, naturalizado socialmente. Contudo, incluídos e excluídos fazem parte de uma mesma rede de poder, isto é, excluídos em alguns discursos e incluídos em outras ordens discursivas. A

urgência em incluir funde-se nas práticas sociais - constroem o que chamamos de subjetividades individuais. Portanto, o outro é diferenciado a partir das ações que os normalizam sendo que essas viabilizam os dispositivos os quais tem funcionalidade estratégica para colocar em prática determinado saber em que o poder circula através das relações sociais, incluindo àquelas que acontecem no contexto da educação escolar (Foucault, 1984).

Assim, o saber construído de forma linear e universal, desvia-se desse outro, o qual pode vir a ser considerado anormal. Dessa forma, é possível apontar que estes métodos educativos auxiliam na construção de uma linearidade, levando-nos profissionais da área da Psicologia, a indagar sobre o quanto temos contribuído para reflexões que possibilitem, através do saber psicológico, um novo olhar sobre a (a)normalidade e as influências dos dispositivos de normalização na prática pedagógica.

Em uma relação educativa, o problema aqui posto adquire contornos bem delineados. Uma subjetividade fundamentada no si mesmo, ao ser transposta para a relação pedagógica, traz o risco de submeter o outro. E, nesta mesma direção, cabe ainda perguntar se há justiça nas ações pedagógica em relação à singularidade do outro (Hermann, 2011, p. 145).

Tal problemática envolve os métodos educativos e a participação da Psicologia nesse bojo de formação de professores requer uma abertura para (re) pensar, compreender e reconhecer o outro a partir do diálogo que se constitui nessa relação pedagógica, de forma intersubjetiva.

Nosso modo de conceber a ação pedagógica sempre nos mostrou cativo a problemática e, talvez, seu aspecto mais evidente esteja na ingenuidade de querer determinar “a realidade” do aluno, querer conhecer para garantir uma ação planejada, efetiva e que produza determinados resultados. (Hermann, 2011, p.145).

Logo, a dificuldade de lidar com o outro se dá devido às pré-concepções a respeito do mesmo. Dessa maneira, reforça-se o mecanismo de dominação a qual a normalização pode (a) sujeitá-lo a depender das condições *a priori* adotadas seja pelo discurso do educador ou pela norma social vigente. Para a construção de novas formas relacionais, é preciso reconhecer esse outro, concebendo-o como ele o é, sem a necessidade de enquadrá-lo em um método educacional que o compreenda como uma representação idealizada. Nesta concepção, “o educador que planeja sua ação para os outros não pensa em ninguém mais do que ele mesmo. Ele educa a sua semelhança, sendo o outro uma representação sua”. Ele define de antemão, o outro como o mesmo. (Gallo, 2008, p.7).

Assim, é necessário deixar de pensar o educando como “coisa” ou instrumento, como se fosse possível objetivá-lo e submetê-lo aos parâmetros de normalidade a todo o momento. É fato que as ações no campo educacional têm ainda reproduzido o mito de que é possível ensinar tudo a todos da mesma forma, prevalecendo concepções individualizadas de como o educando aprende e desenvolve-se. Dessa maneira, como pensar “métodos educacionais” que compreende o outro sem reduzi-los ao mesmo?

Mais do que pensar sobre as práticas e métodos educacionais, é preciso compreender como a Psicologia pode contribuir para que tais ações (re) pensem o papel do educando como indivíduo chave para o processo de ensino aprendizagem, ao possibilitar uma aprendizagem que não demarque sua singularidade através dos processos de normalização.

É preciso admitir que não há método universal para aprendizagem. Desta forma, é necessário repensar as concepções e as práticas pedagógicas, as quais devem investir na produção de singularidades dos educados e educadores e demais profissionais envolvidos no complexo processo de educar.

Educar significa lançar convites aos outros; mas o que cada um fará – e se fará com estes convites, foge ao controle daquele que educa. Para educar, portanto, é necessário ter o desprendimento daquele que não deseja discípulos, que mostra caminhos, mas que espera e muito menos controla os caminhos que os outros seguem. E mais: que tenha a humildade de mudar seus próprios caminhos por aquilo que também recebe dos outros (Gallo, 2008, p. 15).

Vale pensar que é preciso olhar para além da dimensão técnica e das ações pedagógicas vigentes, tanto em sua prática em sala de aula, quanto nos documentos que as regem. Sendo assim, a dimensão ética que envolve a formação dos professores, os quais vivenciam experiências educativas face a face com o outro, permitem que hospedem nesse outro, em sua alteridade, rompendo com concepções individualizantes e egoístas, as quais podem impedir a convivência com o diferente. Como bem pontua Estevam (2008, p.177), tomando como ponto de partida a ética de Levinás, a abertura para alteridade: “significa uma nova e diferente maneira de ser, numa postura ética para além de qualquer conceituação lógica. A primazia do *ser*, personificada nos egoísmos que causam e justificam a violência contra o *outro*, perde, assim, sua razão de ser”.

Assim, na educação escolar, o sentido dado ao processo de inclusão justifica-se na demarcação do outro, através das ações disciplinares recorrentes na atualidade, como forma de dominação e rebatimento do outro. Dessa forma, a concepção de dominação é:

como conjunto de ações estratégicas e práticas que buscam trazer os outros para o domínio do mesmo, sem que isso implique ter algum juízo de valor. Para que isso aconteça é preciso governá-lo. Assim é que a dominação implica uma ação de governar o outro. (Veiga-Neto & Lopes, 2011, p.11).

A dominação do outro no campo educacional é compreendida como natural no que se refere à inclusão/exclusão afinada pela a lógica binária moderna inclusão x exclusão. Na atualidade, essa concepção, é banalizada diante das articulações e reflexões acerca das condições para a emergência de incluir o outro e demarcar seu lugar na sociedade como um imperativo de normalidade (Veiga-Neto & Lopes, 2011).

Tal concepção de incluir/excluir parece ser inatingível na atualidade a produção desse paradoxo pressupõe uma percepção social de igualdade, não havendo possibilidade de conviver com as diferenças, principalmente no que diz respeito ao corpo, saúde e cognição dos indivíduos. Assim, pressupõe-se que as concepções de inclusão/exclusão ligadas aos princípios de igualdade e dominação do outro viabilizam a normalização dos anormais e dos excluídos.

A lógica educacional, na atualidade, vem (re)atualizando uma forma de pensar a educação a partir dos ideários modernos. O processo educativo tem pensado o outro como uma repetição de si mesmo, pensamento esse que impossibilita pensar o outro na sua diferença, o qual pode ser submetido e estigmatizado (Amaral, 1998).

No entanto, os discursos sobre o outro, que permeiam as práticas pedagógicas retroalimentam os dispositivos normalizadores, uma vez que tais discursos estão imbricados por concepções moralistas sobre as diferenças existentes no campo educacional.

As articulações e regulamentações sociais produzem regras para que o campo educacional fique dependente dessa relação. Isso culminou em um processo histórico de normalização dos sujeitos escolares, do qual é impossível escapar, dadas as normas e domínios sociais. Tal realidade tem apresentado a necessidade de demarcar o anormal no campo educacional como imperativo das diferenças. No entanto, o que se observa nas práticas educacionais é que estas são influenciadas pelas as articulações de julgar, e que possuem íntima relação com a construção e manutenção do preconceito.

Sabe-se que a contribuição da Psicologia nesse processo de diferenciação dos indivíduos foi expressiva, ao passo que tais práticas e ações no campo educacional deixaram marcas na história. Marcas essas, que possibilitaram o questionamento da epistemologia de um saber que foi engendrado a partir do momento que a loucura e anormalidade passaram a ser objeto de estudo e produção do campo “*psi*” (Foucault, 1975).

Sendo assim, esse estudo almeja contribuir para a análise dessa articulação da Psicologia com o campo pedagógico a partir da reflexão e análise dos projetos que balizam as práticas nos cursos de Pedagogia, considerando que se trata de um documento norteador que está atravessado por concepções estigmatizadas, segregadas a respeito da (a)normalidade e da psiquiatrização do anormal escolar, ao mesmo tempo em que pode potencializar mudanças valorativas e práticas em tal contexto.

Por conseguinte, considera-se que a escola pode vir a ser um espaço que possibilite pensar o outro em sua singularidade. Para tanto, é necessária audácia por parte dos docentes e demais profissionais envolvidos com a temática, a fim de desmontar a lógica na qual as práticas educacionais estão alicerçadas, práticas essas que sustentam as expectativas sociais nas quais o outro é objetivado pelas normas.

Assim, poder pensar a alteridade no âmbito escolar é responsabilizar-se pelo outro. Saber que o campo educacional está sob a lógica normativa, pela qual ele é regido, é compreender que o que está em jogo não são as regulamentações normativas, mas sim, a problemática que envolve o saber e o processo educativo, o qual tem produzido preconceitos, estigmas e exclusões. Poder (re)pensar sobre os parâmetros da norma, que balizam a prática pedagógica é provocar algum tipo de denúncia sobre o saber fazer pedagógico, o qual opera através da ótica normativa existente no campo educacional.

Com isso, a Psicologia busca contribuir para tal reflexão compreensão acerca do objeto aqui apontado. Sabe-se que o texto aponta diversas direções, sem a pretensão de esgotá-los, mas, sim problematizá-los, pensar sobre uma maneira de subverter as normas nas quais a sociedade se insere. No próximo capítulo, será feita a descrição das informações coletadas dessa pesquisa documental e o tratamento inicial dos dados.

### **CAPÍTULO III - DESCRIÇÃO DAS INFORMAÇÕES COLETADAS**

Entende-se que as práticas pedagógicas produzidas no contexto educacional fazem emergir os parâmetros de (a)normalidade construídos historicamente, os quais circulam como verdadeiros no cotidiano de sala de aula e influenciam a maneira como os alunos classificados como anormais, na sociedade, vivenciam a experiência da escolarização no espaço escolar. A Psicologia é um dos campos do conhecimento que constroem e disseminam o conceito de (a)normalidade, sendo os cursos de formação de professores um espaço propício para tal processo.

Como o objetivo deste estudo é mapear de que maneira a Psicologia vem debatendo o conceito da (a)normalidade nos cursos de Pedagogia das Universidades Públicas do Paraná (IES), tornou-se necessária uma pesquisa documental junto aos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) desses programas. Elencou-se o Projeto Político Pedagógico como um documento que pressupõe princípios, crenças, valores e concepções acerca dos processos educativos. Tornar acessível esse conhecimento para a comunidade, para os profissionais da Psicologia e de outros que atuem no campo educacional, poderá possibilitar uma compreensão de como se dá o trabalho da Psicologia nesse contexto de formação de professores.

A coleta dos dados foi iniciada em agosto de 2014, nas páginas virtuais das Universidades Estaduais do Paraná. Inicialmente, tinha-se a intenção de obter as informações completas sobre os PPPs dos cursos por essa via. No entanto, com o início da pesquisa, observou-se que as informações se apresentavam incompletas e difusas, sendo necessário retornar várias vezes às páginas consultadas para verificação. As páginas de cada IES têm organização particular e algumas não dispunham de páginas específicas referentes ao curso de Pedagogia, o que exigiu uma busca mais ampla para obter os dados.

Vale ressaltar que a utilização da internet foi um dispositivo importante na busca por informações sobre as características e a organização dos inúmeros cursos de graduação, porém a busca pelas páginas da IES pesquisadas apontou divergências em vários aspectos no que tange ao acesso às informações, como no caso de PPPs, responsáveis pela coordenação e e-mails para contato. Em quatro IES, por exemplo, eles não estavam atualizados no site. Ora disponibilizaram, em suas páginas, somente as matrizes com a carga horária do curso, ora

matrizes com a carga horária e ementário. Em relação às bibliografias e ao plano de ensino das disciplinas dos cursos, nenhuma IES disponibilizou as informações virtualmente.

A organização inicial e a coleta das informações referentes às sete universidades pesquisadas mostraram que três delas disponibilizaram os projetos do curso completo. As demais compartilharam a carga horária das disciplinas e ementário, planos e bibliografias. Em relação aos dezesseis *campi* visitados virtualmente, três deles não ofertam o curso de Pedagogia presencial. Observa-se também que um do *campus* não disponibilizou informações em sua página da universidade. Tudo o que foi obtido foi arquivado em pastas virtuais, sendo uma para cada instituição pesquisada.

Devido a essas questões, necessitou-se entrar em contato por e-mail com a coordenação dos cursos tanto nos pessoais, quanto nos dos colegiados. Sobretudo, foi necessária alguma insistência em manter o contato e reenviar os e-mails, procedimento esse que não trouxe grandes resultados. Após várias ligações para a coordenação, realizadas entre fevereiro e abril de 2015, as secretarias dos cursos e dos colegiados possibilitaram maior acesso aos dados.

Vale ressaltar que foram necessárias a insistência e a medida de falar com a coordenação, porque se almejava ter acesso ao maior número de informações relacionadas aos cursos de Pedagogia das IES pesquisadas. Devido à situação de greve, que se iniciou em fevereiro de 2015, foi paralisada em março e retomada no final de abril, nas Universidades Estaduais do Paraná, o contato com a coordenação dos cursos foi interrompido. No entanto, devido à colaboração e à compreensão dos professores anteriormente contatados, conseguiu-se uma quantidade de informações satisfatória para a realização desta pesquisa.

Os dados - matrizes curriculares, ementas, bibliografias e plano de ensino - foram categorizados com base na Análise de Conteúdo:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens. (Bardin, 1977, p.42).

Optou-se pela Análise de Conteúdo para essa fase de organização do material devido ao volume coletado. Para a análise das informações será utilizada a análise de discurso, com a qual se busca compreender o modo de existência contido nas disciplinas de Psicologia existentes nos Projetos Políticos Pedagógicos. No que diz respeito ao método da Análise de Conteúdo, ele

consiste em seguintes etapas: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, inferência e interpretações. A pré-análise consiste numa:

(...) fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de instituições, mas, tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise (Bardin, 1977, p.95).

Para isso, o material selecionado foi todo impresso e realizada a “leitura flutuante”, ferramenta que sistematiza as ideias, escolhe os documentos que serão analisados ao longo do processo e retoma as hipóteses iniciais. Nessa fase, os dados estão submetidos à regra de exaustividade, que permitirá seguir com as demais etapas na busca da representatividade, homogeneidade e pertinência para a preparação do material.

Na fase da exploração do material, os dados brutos foram submetidos à codificação, um procedimento de recorte, enumeração, classificação e desconto devido a regras previamente formuladas. Nesse momento, o pesquisador realiza suas inferências e interpretações juntamente com o quadro teórico e de acordo com os objetivos propostos (Bardin, 1977).

Há de se ressaltar que, para esta pesquisa, considerou-se apenas os cursos presenciais. O recorte feito no conjunto amostral desconsiderou quatro cursos em extensões. A partir disso, observou-se a necessidade de elencar critérios que verificassem a representatividade entre os cursos ofertados presencialmente pelas IES. Logo, se considerou cursos com informações completas, ou seja, que disponibilizaram o PPP, ementas e matriz curricular para compor o conjunto amostral A, em cinco cursos A, B, C-1 e C-2, D, conforme pode - se verificar no Quadro 1, a seguir.

Considerou-se como critério mínimo a presença de ementas e grade para compor o conjunto amostral B, com sete cursos, o qual se constituiu pelas suas particularidades em relação ao acesso às informações. Os três cursos - E-2, F, G-2 - constam no quadro 1, com ementa e grade. Os outros dois cursos, como E-1 e G-1 possuem, além de ementa e grade, plano de ensino e bibliografia das disciplinas de Psicologia. O curso C-3 dispôs planos e bibliografias, atendendo assim ao critério, pois no plano de ensino consta a ementa com carga horária da disciplina de Psicologia. O curso D-2 não disponibilizou nenhuma informação sobre seu curso.

**Quadro 1** - Quanto à disponibilização das informações do curso de Pedagogia das Universidades Públicas do Paraná

CURSO	PPP	EMENTAS	GRADE	PL. AULA	BIBLIOGRAFIA	DOCUMENTOS COMPLETOS	DOCUMENTO PARCIAL	SEM ACESSO INFORMAÇÕES
A-1	X	X	X	X	X	X		-
A-2	-	-	-	-	-	-	-	X
A-3	-	-	-	-	-	-	-	X
A-4	-	-	-	-	-	-	-	X
A-5	-	-	-	-	-	-	-	X
A-6	-	-	-	-	-	-	-	X
A-7	-	-	-	-	-	-	-	X
	-	-	-					Sem oferta curso
B	X	X	X	X	X	X		
C-1	X	X	X	X Disc. Psicologia	X Disc. Psicologia.	X		
C-2	X	X	X	-	-	X		
C-3	-	-	-	X Disc. Psicologia	X Disc. Psicologia		X	
D- 1	X	X	X	X Disc. Psicologia	X Disc. Psicologia	X		
D-2	-	-	-	-	-	-	-	Sem informações
E-1	-		X	X Disc. Psicologia	X Disc. Psicologia	-	X	
E-2	-	X	X	-	-	-	X	
F	-	X	X	-	-	-	X	
G-1	-	X	X	X Disc. Psicologia	X Disc. Psicologia		X	
G-2	-	X	X	-	-	-	X	
Total cursos Pesquisados	19							
Cursos que disponibilizaram os dados.	11							

Dessa maneira, pode ser visualizado, ainda no Quadro 1, que dos dezenove cursos pesquisados, onze disponibilizaram informações de maneiras diversas. Por isso foi preciso estabelecer recortes no corpo amostral para posterior análise, formando finalmente dois grupos. Na amostra A, encontramos cinco cursos, dos quais se obteve os Projetos Político-Pedagógicos completos, ementas e matrizes curriculares. No grupo amostral B, com sete cursos, se exigiu, como critério mínimo, a presença de ementa e matriz curricular.

A etapa seguinte, na organização do material, foi localizar a disposição das disciplinas de Psicologia, a carga horária de acordo com as matrizes. O Quadro 2, a seguir, apresenta os títulos investigados e a carga horária das disciplinas de Psicologia nos cursos de Pedagogia.

**Quadro 2** - Quanto à carga horária e título das disciplinas de Psicologia.

Curso	Carga Horária	Título da Disciplina
A-1	60 60	Psicologia da Educação: Aprendizagem Psicologia da Educação: Desenvolvimento Humano.
B	120 60	Psicologia do Desenvolvimento Psicologia da Aprendizagem
C-1	136 102	Psicologia da Educação I Psicologia da Educação
C-2	68 102	Psicologia da Educação I Psicologia da Educação II
C-3	136 68	Psicologia da Educação I Psicologia da Educação II
D-1	68 68 34 68 34	Psic. Educação: Aspecto Neuropsicológico Afetivo Psic. Educação: Abordagem Humanísticas / Epistemologia Genética Psic. Educação: Temáticas da Vida Contemporânea Psic. Educação: Abordagem Comportamental e Histórico/Cultural. Psic. Educação: Abordagem Walloniana
E-1	72 72	Psicologia da Educação Psicologia da Educação II
E-2	72 144	Psicologia Geral Psicologia da Educação
F	68 68 68 68	Psicologia da Educação I Psicologia da Educação II Psicologia da Educação III Psicologia da Adolescência
G-1	102 102	Psicologia da Educação I Psicologia da Educação II
G-2	68 68	Psicologia da Educação I Psicologia da Educação II – Desenvolvimento e Aprendizagem
Total: 11 cursos		28 disciplinas

**Fonte:** o próprio autor

No que se refere aos títulos, observou-se certa regularidade nos sete cursos, a maioria recebe os títulos de Psicologia da Educação I, II ou III, ocorrendo variações, por exemplo, “Psicologia da Educação”, dividida em “Aprendizagem” e “Desenvolvimento”. Observa-se também a presença de títulos, como “Psicologia da Adolescência” e “Psicologia Geral”.

Em relação à carga horária das vinte e oito disciplinas, como aponta o Quadro 2, anteriormente apresentado, a média é de aproximadamente 68 horas/aulas, com quatro aulas semanais, em caso de disciplina semestral, ou duas aulas semanais, em caso de disciplina anual.

Com base nessas observações e organização, buscou-se verificar em que série, ano ou semestre foram ofertadas as disciplinas nos cursos, além do ano de vigência dos documentos disponibilizados. Para a construção do Quadro 3, foi necessário padronizar a distribuição das disciplinas semestralmente.

**Quadro 3** - Quanto à distribuição da carga horária e à oferta da disciplina no curso.

(Continuação)

Curso	Série	Semestre	C.H Teórica	C.H Prática	Total Horas.	N. aulas.	Disciplinas	Ano de vigência dos documentos
A-1	1º	2º	45	15	60	4	Psic. da Educação: Aprendizagem Psic. da Educação: Desenvolvimento Humano.	2012
		1º	45	15	60	4		
B	2º	3º ou 4º.	120	—	120	4	Psicologia do Desenvolvimento Psicologia da Aprendizagem	2014
	3º	1º	60	—	60	4		
C-1	1º	1º ou 2º.	116	20	136	4	Psicologia da Educação I Psicologia da Educação	
		2º	3º ou 4º.	82	20	102		
C-2	1º	1º ou 2º.	68	—	68	2	Psicologia da Educação I Psicologia da Educação II	
		2º	3º ou 4º	102	—	102		
C-3	1º	1º ou 2º	116	20	136	4	Psicologia da Educação I Psicologia da Educação II	
		2º	3º ou 4º	56	12	68		
D-1	1º	1º	68	—	68	4	Psic. Ed. Aspecto N. Afetivo Psic.Ed..Abor.Hum/Epist.Genética. Psic. Ed. Temáticas da Vida Contemporânea. Psic. Ed. Abordagem. Comportamental, Histórico-Cultural. Psic Ed. Abordagem Walloniana	2011
	1º	2	68	—	68	4		
	2º.	3º. ou 4º.	34	—	34	2		
	2º.	Modular 2º.	68	—	68	4		
	3º.	5º Modular	34	—	34	2		
E-1	1º.	1º ou 2º	72	—	72	2	Psicologia da Educação Psicologia da Educação II	2009
		2º	1º. ou 2º	72	—	72		
E-2	1º	1º. ou 2º	72	—	72	2	Psicologia Geral Psicologia da Educação	
		2º	3º ou 4º	144	—	144		
F	1º	1º	68	—	68	4	Psicologia da Educação I	2007
F	2º	2º	68	—	68	4	Psicologia da Educação II	
F	3º	1º	68	—	68	4	Psicologia da Educação III	

(Conclusão)

Curso	Série	Semestre	C.H Teórica	C.H Prática	Total Horas.	N. aulas.	Disciplinas	Ano de vigência dos documentos
1°	1°	68	–	68	4	4	Psicologia da Educação I	2007
2°	2°	68	–	68	4	4	Psicologia da Educação II	
3°	1°	68	–	68	4	4	Psicologia da Educação III	
4°	5°	68	–	68	4	4	Psicologia da Adolescência	
1°	1° ou 2°	102	–	102	3	3	Psicologia da Educação I	2009
2°	3° ou 4°	102	–	102	3	3	Psicologia da Educação II	
1°	1° ou 2°	68	–	68	2	2	Psicologia da Educação I	
2°	2°	68	–	68	2	2	Psic Ed. II Desenvolvimento e Aprendizagem.	
	3° ou 4°							

Fonte: o próprio autor

Em relação à disposição e à oferta das disciplinas de Psicologia do conjunto amostral apontado no quadro 3, é perceptível uma regularidade nos sete cursos quanto à oferta das disciplinas nos anos e semestres iniciais dos cursos.

No entanto, dos sete cursos apontados, três deles (B, D-1 e F), ofertam também disciplinas no terceiro e no quarto ano (ou quinto e sexto semestre). Elas são disciplinas de Psicologia voltadas para a aprendizagem e as concepções sobre a adolescência, as quais pressupõem aprofundamento dos estudos.

Assim, as disciplinas são ofertadas pelos sete cursos semestralmente e variam de acordo com a estrutura curricular vigente de cada curso, que, por sua vez, também varia nos anos de 2007-2014, de acordo com os documentos. No entanto, mesmo em matrizes nas quais a disposição das disciplinas consta do regime anual, considerou-se que essas seriam ofertadas semestralmente. Sabe-se que essas disciplinas anuais devem ser ofertadas uma vez a cada semestre, podem ser disciplinas obrigatórias e devem ser ofertadas nos semestres iniciais.

Nesse sentido, observou-se regularidade entre os setes cursos que ofertam as disciplinas consideradas como obrigatórias de acordo com as matrizes. No entanto, esses mesmos cursos também ofertam disciplinas que pressupõem continuidade e aprofundamento no quarto e no quinto semestre, sendo ofertadas em caráter optativo.

Ainda de acordo com o Quadro 3, ressalta-se a ênfase dada por quatro cursos no que tange à sua carga horária e à quantidade de aulas semanais. Os cursos A, B, D-1 e F possuem carga horária de 60, 68 e 120 horas aulas com quatro aulas semanais, o que permite pressupor maior ênfase nas disciplinas ofertadas por eles. Observou-se que os demais cursos ofertam de duas a três aulas semanais. Em específico, o curso D1 oferta também duas disciplinas, no regime modular, com duas aulas por semana.

A partir disso, o Quadro 4 sistematiza e organiza os dados para verificar a quantidade de disciplinas de Psicologia de todos os cursos pesquisados.

**Quadro 4** - Quanto à quantidade de disciplinas de Psicologia ofertadas por cada curso.

Curso	Quantidade de disciplina	Carga horária de cada disciplina	Aulas Semanais	Carga horária total de acordo com a Matriz
A-1	2	60	4	3.390/h
B	2	60 e 120	4	3.244/h
C-1	2	102-136	3 a 4	3.332/h
C-2	2	68-102	2-3	
C-3	2	68-136	3-4	
D-1	5	2 discip. (34) 3 discip. (68)	2-4	3.840/h
E-1	2	72	2-4	3.328
E-2	2	72-144		
F	4	68	4	3.260
G-1	2	102	3	3.213
G-2	2	68	2	3.286

Fonte: o próprio autor

Como se pode observar, no que diz respeito à quantidade de disciplinas de Psicologia ofertada pelos cursos, observa-se regularidade entre cinco cursos: A-1, B, C-1, E-1 e G-1, que ofertam duas disciplinas de Psicologia e disponibilizam de três a quatro aulas semanais para cada disciplina. Nelas está previsto o trabalho com questões a respeito da aprendizagem, dificuldades, distúrbios, personalidades e psicomotricidade do desenvolvimento humano.

No entanto, dois cursos, D-1 e F, ofertam de quatro a cinco disciplinas por curso, com duas a quatro aulas semanais. Em D-1, adotam-se diversas abordagens voltadas para a aprendizagem e o desenvolvimento. Pode ser observado, no Quadro 3, que o mesmo curso oferta disciplinas intituladas “Psicologia da Educação: Temáticas da Vida Contemporânea”, prevista pelo ementário.

O curso F oferta também uma disciplina chamada de “Psicologia da Adolescência” com caráter biopsicossocial e cultural com conteúdo sobre o desenvolvimento da adolescência e possibilidade de aprofundamento disciplinar no quinto semestre. Esses dois cursos, D-1 e F, apontam uma ênfase maior o ensino de Psicologia em relação aos outros cinco cursos, o que pode ser visto no Quadro 4, por dispor, em suas matrizes, de um número maior de disciplinas, sendo que as cargas horárias são de 34 a 68 horas semestrais.

Por meio dos ementários e planos de ensino dos cursos, é possível verificar quais os objetivos das disciplinas de Psicologia, utilizando um mapeamento das “unidades de registro”: “É a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como

unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial. A unidade de registro pode ser de natureza e de dimensões muito variáveis. (Bardin, 1977, p.104).

**Quadro 5** - Quanto ao mapeamento de indicadores das unidades de registro (Continuação)

Curso	Disciplinas	Indica ementários	Plano de ensino objetivo	Indicadores
A1	Psic. Ed. Aprendizagem	Aspectos gerais do processo ensino aprendizagem. As relações de forças e dificuldades do contexto educacional.	Não disponibilizou informação	Ensino_ aprendizagem, relação de forças.
A1	Psic.Ed. Desenvolvimento humano.	Desenvolvimento humano e suas particularidades, concepções do sujeito da Psicologia em diferentes áreas, dimensão das fases do desenvolvimento.	Não disponibilizou informação	Desenvolvimento humano, suas faces e suas particularidades.
B	Psic. Desenvolvimento B.	A Psicologia do desenvolvimento interface com a educação, abordagem teórica no estudo do desenvolvimento humano.	Analisar, abordar e compreender o desenvolvimento humano nas diferentes perspectivas teóricas.	Desenvolvimento humano nas diferentes perspectivas teóricas.
B	Psic. Aprendizagem A	Abordagens e teorias comportamentais da aprendizagem.	Analisar, discutir sobre as diferentes perspectivas teóricas sobre aprendizagem e estudos contemporâneos.	Aprendizagem, perspectivas comportamentais.
C1	Psic. Educação I	Analisar os objetos da Psicologia na história, conceitos básicos da aprendizagem e desenvolvimento.	Abordar, analisar e falar sobre os objetos da Psicologia do desenvolvimento, aprendizagem transtornos e problemas	Desenvolvimento, aprendizagem, problemas e aprendizagem.
C1	Pisc. Educação II	Analisar as diferentes teorias, ênfases construtivismo, piagetiano, histórico-cultural de Vygotsky.	Contextualizar as correntes psicológicas, sua relação pedagógica	Conceitos básicos, correntes teóricas.

(Continuação)

Curso	Disciplinas	Indica ementários	Plano de ensino objetivo	Indicadores
C2	Psic. Educação I	Principais correntes teóricas epistemológicas do desenvolvimento humano, infantil, adolescente e adulto.	Não disponibilizou informação	Correntes teóricas do desenvolvimento humano.
C2	Psic. Educação II	Teorias do desenvolvimento, aprendizagem. Dificuldade de aprendizagem em uma visão multidisciplinar. Sexualidade, educação sexual.	Não disponibilizou informação	Teorias do desenvolvimento, aprendizagem. Dificuldades da aprendizagem.
C3	Psic. Educação I	Analisar o objeto de estudo da Psicologia a evolução histórica, abordagem e multideterminação da personalidade humana e desenvolvimento infantil.	Reconhecer a história da Psicologia, as correntes teóricas epistemológicas, concepções da Psicologia educacional. Fundamentos teóricos da psicanálise e histórico cultural suas implicações pedagógicas.	Corrente teórica psicanálise, histórico-cultural e as concepções do desenvolvimento infantil
C3	Psic. Educação II	Análise dos conceitos básicos do pensamento psicológico e suas implicações pedagógicas	Analisar, compreender e fornecer ao futuro educador os conceitos e aplicações dos princípios básicos do desenvolvimento a fim de instrumentalizá-los.	Conceitos, princípios básicos do desenvolvimento e as implicações pedagógicas.
D1	Psic. Ed. Aspecto neuropsicológico afetivo.	Desenvolvimento neuropsicológico e afetivo como saberes necessários para a formação do pedagogo.	Avaliar as contribuições neuropsicológica à aprendizagem escolar e compreender o desenvolvimento afetivo para a aprendizagem escolar.	<b>Desenvolvimento, aprendizagem e aspectos neuroafetivos.</b>

(Continuação)

Curso	Disciplinas	Indica ementários	Plano de ensino objetivo	Indicadores
D1	Psic. Ed. Abordagens humanísticas e epistemologia genética.	Contribuições das abordagens humanísticas e genética, para compreensão do desenvolvimento da aprendizagem.	Analisar as contribuições das abordagens humanísticas e genética, para a compreensão dos processos de desenvolvimento e aprendizagem e as implicações nas práticas pedagógicas.	<b>Desenvolvimento e aprendizagem Abordagens humanísticas e genéticas.</b>
D1	Psic. Ed. Temáticas da vida contemporânea.	Temáticas contemporâneas da Psicologia da educação presente na prática pedagógica.	Desenvolver estudos que possibilitem a compreensão e superação de situações discriminatórias e estereótipos baseados nas diferenças étnicas, sociais, religiosas e sexuais.	<b>Compreensão, superação de situações discriminatórias dos estereótipos e das diferenças.</b>
D1	Psic. Abordagem Walloniana	Contribuições da abordagem walloniana para compreensão dos processos de desenvolvimento e aprendizagem.	Analisar as contribuições da abordagem Wallonianas para a prática pedagógica.	<b>Desenvolvimento e aprendizagem.</b>
D1	Psic. Ed. Abordagens comportamentais e histórico-culturais.	Contribuições das abordagens comportamentais e histórico-cultural na compreensão dos processos de desenvolvimento e aprendizagem na prática pedagógica.	Analisar as contribuições das abordagens comportamentais e histórico-culturais para a compreensão do processo de desenvolvimento, aprendizagem na prática pedagógica.	<b>Desenvolvimento e aprendizagem.</b>
E1	Psic. Educação	Definições e objeto de estudo, histórico da Psicologia da educação e as principais teorias do desenvolvimento humano.	Não disponibilizou informação	Teorias do desenvolvimento humano.

(Continuação)

<b>Curso</b>	<b>Disciplinas</b>	<b>Indica ementários</b>	<b>Plano de ensino objetivo</b>	<b>Indicadores</b>
E1	Psic. Educação II	Desenvolvimento neuropsicomotor, cognitivo e emocional da aprendizagem nas diferentes abordagens teóricas comportamental, cognitiva, sociocultural.	Não disponibilizou informação	Diferentes abordagens teóricas comportamentais, cognitivas, sociocultural, da aprendizagem e de seus problemas.
E2	Psicologia Geral	Conceitos e correntes da Psicologia sobre o desenvolvimento humano, personalidade, motivação e psicomotricidade.	Não disponibilizou informação	Conceitos e correntes sobre desenvolvimento, personalidade, motivação e psicomotricidade.
E2	Psicologia da Educação	Concepções do desenvolvimento, aprendizagem, epistemologia genética, construtivismo, abordagem sociocultural.	Não disponibilizou informação	Concepções, correntes teóricas do desenvolvimento e aprendizagem.
F	Psic. Educação I	Principais enfoques teóricos da Psicologia da educação, comportamental, epistemológica genética, histórico-cultural e walloniana.	Não disponibilizou informação	Enfoque teórico, epistemologia genética, walloniana e histórico-cultural.
F	Psic. Educação II	Relação entre desenvolvimento e aprendizagem e as características do desenvolvimento infantil. Aprendizagem significativa, avaliação, erro e fracasso escolar.	Não disponibilizou informação	Desenvolvimento, aprendizagem, avaliação, erro e fracasso escolar.
F	Psic. Educação III	Interação do processo educativo, professor/aluno/escola/família/comunidade, construção de vínculos, regras, disciplina e relação de poder na instituição escolar. Sexualidade e escola.	Não disponibilizou informação	Interação do processo educativo, construção de vínculo, disciplina, regra, sexualidade e relação de poder na escola.

(Continuação)

Curso	Disciplinas	Indica ementários	Plano de ensino objetivo	Indicadores
F	Psic. da Adolescência	Significado evolutivo da adolescência por diferentes teóricos, sexualidade e a problemática da droga.	Não disponibilizou informação	Adolescência, sexualidade e droga.
G1	Psic. Educação I	Análise histórica da relação entre a Psicologia e a educação escolar, as principais abordagens.	Distinguir compreender, identificar os pressupostos da Psicologia científica e educacional, as escolas psicológicas e suas contribuições para os temas atuais.	Análise histórica, relação entre a Psicologia e educação.
G1	Psic. Educação II	Teorias da aprendizagem e as fases do desenvolvimento, dificuldades de aprendizagem e fracasso escolar.	Compreender, reconhecer as teorias psicológicas e os conceitos básicos das teorias cognitivas e interacionais. Refletir sobre a intervenção docente diante de dificuldades da aprendizagem e do fracasso escolar.	Desenvolvimento, aprendizagem, intervenção e fracasso escolar.
G 2	Psic. Educação	História, conceito, objeto da Psicologia enfoque teórico acerca do desenvolvimento humano e as implicações pedagógica.	Não disponibilizou informação	Desenvolvimento, enfoque teórico e objeto.
G2	Psic. Educação	Estudo sobre a cognição humana e do processo ensino-aprendizagem e a psicogênese em situação de aprendizagem escolar.	Não disponibilizou informação	Ensino-aprendizagem, cognição e psicogênese na aprendizagem escolar.

(Conclusão)

Curso	Disciplinas	Indica ementários	Plano de ensino objetivo	Indicadores
11 cursos	27 disciplinas	28 ementários	13 planos	Pertinências das palavras: unidades de registro.
9 cursos	24 disciplinas			Desenvolvimento e aprendizagem.
2 cursos	3 disciplinas			Compreensão, superação, discriminatória, estereótipos e diferença.

**Fonte:** o próprio autor

Em relação ao conjunto amostral do Quadro 5, buscou-se traçar uma regularidade com base nos objetivos descritos pelas ementas e pelos planos de ensino por meio das repetições palavras com maior frequência descrita nos mesmos. Isso nos leva ao conceito de tema, uma unidade de recorte entendido como “uma afirmação acerca de um mesmo assunto”. Quer dizer, uma frase composta, habitualmente um resumo ou uma frase condensada, por influências que podem afetar um vasto conjunto de formulações singulares (Bardin, 1977, p. 105).

De acordo com o Quadro 5, observou-se regularidades entre dez cursos, os quais têm como unidades de registro descritas em seus ementários e planos de ensino palavras como: “desenvolvimento” “aprendizagem”, “transtornos”, “correntes teóricas”, “abordagens”, “conceitos básicos”. Em uma análise preliminar, constatou-se que esses temas se referem às diversas concepções sobre o complexo processo do desenvolvimento humano.

Em contrapartida, nos documentos do curso D1, as palavras indicadas foram “compreensão”, “superação” referente a “situações discriminatórias” e aos “estereótipos” e “diferenças”, enquanto no curso F destacam-se termos como “interação no processo educativo”, “construção de vínculo”, “disciplina”, “regra”, “relação de poder”, “sexualidade” e a problemática da “droga” no contexto escolar. Essas palavras apontam para uma proposta que trabalha as questões vinculadas à comunidade e à família como participante no contexto escolar.

A partir desses documentos das disciplinas de Psicologia observou-se que as discussões se apoiam nas diferentes abordagens teóricas sobre o estudo do desenvolvimento humano, que vão desde concepções ecológica, sócio-histórica, humanísticas, wallonianas e da epistemologia genética até abordagens comportamentalistas da aprendizagem. De forma geral, foi possível

destacar concepções dualistas e biométricas do desenvolvimento humano como característica comum nas matrizes, ementários e nos objetivos das disciplinas, descritos nos planos de ensino.

Assim, nas disciplinas intituladas “Psicologia de Desenvolvimento e Aprendizagem”, por exemplo, unidades de registro, como “dificuldades de aprendizagem”, “desenvolvimento da inteligência”, “distúrbios, ensino-aprendizagem”, aparecem com maior frequência indicando que nessas disciplinas são usadas concepções que têm por base uma ideia de normalidade. Com o objetivo de aprofundar a análise da pertinência das palavras temas - processo que consiste em descobrir o núcleo de sentido que compõe o aparecimento destes, nos ementários, matrizes e planos de ensino - é necessário apurar se as disciplinas de Psicologia propostas por tais documentos debatem a anormalidade com base nas bibliografias básicas.

Nos quadros que seguem, 6 e 7, estão descritas todas as bibliografias básicas de cada disciplina de Psicologia com o objetivo de identificar os indicadores-temas que, segundo Bardin (1977, p.106), exprimem as “motivações de valores, crenças, tendências”, por isso “na realidade são as unidades de registro” do contexto amostral A e B.

**Quadro 6** - Quanto às unidades de registro das bibliografias básicas da mostra A.

(Continuação)

<b>Curso</b>	<b>Disciplinas</b>	<b>Autores</b>	<b>Títulos dos livros e artigos</b>	<b>Unidades de registro/ núcleos de sentidos.</b>
A1	Psic. Ed. Aprendizagem	César Coll & Colaboradores	Desenvolvimento psicológico e a educação: Necessidades educativas e aprendizagem escolar	Desenvolvimento e aprendizagem
	Psic. Ed. Aprendizagem	Vitor Fonseca	Introdução as dificuldades de aprendizagem.	Dificuldades de aprendizagens
	Psic. Ed. Desenvolvimento humano	Berta Weill Ferreira & Bruno Reis	Psicologia da educação: Desenvolvimento humano: Infância	Desenvolvimento humano e infância
		Berta Weill Ferreira & Bruno Reis	Psicologia e educação Desenvolvimento Humano: Adolescência e Vida Adulta	Desenvolvimento
		Diane E. Papalia e Ruth D. Feldman	Desenvolvimento Humano	Desenvolvimento
B	Psic. Desenvolvimento B	Maria Vilani Cosme	Psicologia da educação: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão.	Desenvolvimento e aprendizagem.
		Roseli Fontana e Nazaré Cruz	Psicologia e trabalho pedagógico.	Trabalho pedagógico
		Vera Maria N. S. Placco.	Psicologia & Educação: revendo contribuições.	Psicologia Educação
B	Psic. Aprendizagem A	Maria Vilani Cosme, Kelma S. A. Lopes de Mattos. In Banaco,R.A (Org). Sobre comportamento e cognição	O behaviorismo metodológico e suas relações com o mentalismo e behaviorismo radical	Behaviorismo
		Roberta Azzi Batista	Formação de professores: Discutindo o ensino da Psicologia.	Ensino da Psicologia
		Marco Antonio Moreira	Teoria da Aprendizagem	Aprendizagem
		Albert Bandura & Roberta Azzi.	Teoria social cognitiva.	Teoria social cognitiva.

(Continuação)

Curso	Disciplinas	Autores	Títulos dos livros e artigos	Unidades de registro/ núcleos de sentidos.
C1	Psic. Educação I matutino	Eunice E. Soriano Alencar	Novas Contribuições aos processos de ensino-aprendizagem	Ensino-aprendizagem
		<i>American psychiatry associattion (2000) Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders</i> Alessandra G. S. Capovila e Maria M. Hubner.	Análise do comportamento para educação: Contribuições recentes	Análise do comportamento
		Maria Amélia Azevedo.	Psicologia Educacional e Educação: uma relação teoricamente eficaz, porém, praticamente ineficiente?	Psicologia educacional
		Sidney Bijou e Donald Baer	O desenvolvimento da Criança uma análise comportamental	Desenvolvimento Criança
		Elaine M. Braguirolli e Guy P. Rizzon e Ugo Nicolletto	Psicologia Geral	Psicologia
		César Coll Salvador et al.	Psicológica da Educação	Psicologia
		César Coll, Álvaro Marchesi e Jesus Palácios	Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia Evolutiva	Desenvolvimento Psicológico
		César Coll, Álvaro Marchesi e Jesus Palácios	Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia Escolar	Desenvolvimento Escolar
		<a href="http://virtualpsy.locaweb.com.br/dsm.php">http://virtualpsy.locaweb.com.br/dsm.php</a>	DSM IV (transtorno de aprendizagem e Hiperatividade)	Aprendizagem Transtorno
		Luis Claudio M.	Psicologia: Uma Introdução	Psicologia
		Henry Gleitman, Daniel Reiserg e Jaime Gross. Psicologia	Psicologia Cid-10 Classificação Estatísticas Internacional de Doenças e problemas relacionados à saúde	Estatísticas Doenças
		Vera M. Nigro de S. Placco	Psicologia e Educação: Revendo contribuições	Psicologia

(Continuação)

Curso	Disciplinas	Autores	Títulos dos livros e artigos	Unidades de registro/ núcleos de sentidos.
C1	Psic. Educação I matutino	Clara R. Rappaport et al.	Psicologia do Desenvolvimento	Desenvolvimento
		Maria de Lourdes B.Zannotto	Formação de professores: a contribuição da análise do comportamento.	Formação de professores
		Fermino F. Fernandes et al.	Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico.	Aprendizagem Dificuldades
C1	Psic. Educação II noturno	Antonio M. Pamplona	Distúrbios de Aprendizagem: Uma abordagem psicopedagógica	Aprendizagem Distúrbios
		<i>American Psychiatric Association</i> (2000)	<i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders</i>	Manual de desordem mental
		César Coll, Álvaro Marchesi e Jesus Palácios.	Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da Educação.	Desenvolvimento
		Eniceia G. Mendes	A radicalização do debate sobre Inclusão Escolar. Revista Brasileira de Educação	Debate sobre a inclusão escolar
		Helen Bee	A criança em desenvolvimento	Desenvolvimento
		Iris Barbosa Goulart	Piaget: experiências básicas para a utilização do professor	Experiências básicas
		Lev Vygotsky Semenovich,	A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.	Desenvolvimento Psicológico
		Lev Vygotsky Semenovich, Alexander Romanovich Luria e Alexis Leontiev.	Linguagem desenvolvimento e aprendizagem	Desenvolvimento Aprendizagem
		Maura Gongora, Carlos E. Costa, Luiza Josiane C. SantAna e Heloísa H. N	Noção de psicopatologia na análise do comportamento. Primeiros passos em análise do comportamento e cognição	Psicopatologia
		Maria M. Hunner	Análise Comportamental das definições de distúrbios de leitura do CID 10 e DSM IV	Distúrbios de leitura
		Marta O. Kohl.	Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento, um processo sócio-histórico	Desenvolvimento

Continuação)

<b>Curso</b>	<b>Disciplinas</b>	<b>Autores</b>	<b>Títulos dos livros e artigos</b>	<b>Unidades de registro/ núcleos de sentidos. (Continuação)</b>
		Tradução do centro de colaboração da OMS para a classificação de doenças em português.	CID_10 Classificação Estatísticas Internacional de Doenças e Problemas à saúde.	Estatísticas de doenças.
		Vera M.Nigro de S. Placco	Psicologia e Educação: Revendo contribuições	Psicologia Educação
<b>Curso</b>	<b>Disciplina</b>	<b>Autores</b>	<b>Títulos livros e artigos</b>	<b>Unidades de registro/ núcleos de sentidos.</b>
<b>C1</b>	Psic. Educação II noturno	Mary Ann Pulaski	Uma introdução ao desenvolvimento cognitivo da criança	Desenvolvimento cognitivo.
	Psicologia da Educação II Matutino	Brasília. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Documento elaborado pelo grupo de trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007/2008	Educação especial.
		Hugo O. Beyer	Inclusão e Avaliação na Escola: de alunos com necessidades especiais.	Inclusão e avaliação
		Helen Bee	A criança em desenvolvimento	Desenvolvimento
		César Coll, Álvaro Marchesi e Jesus Palácios.	Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da Educação.	Desenvolvimento Psicológico
		Iris Barbosa Goulart	Piaget: experiências básicas para a utilização do professor	Experiências básicas
		Antonio M. Pamplona	Distúrbios de Aprendizagem: Uma abordagem psicopedagógica	Aprendizagem Distúrbios
		Marta O. Kohl.	Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento, um processo sócio histórico.	Desenvolvimento
		Vera M.Nigro de S. Placco	Psicologia e Educação: Revendo contribuições Compreendendo Piaget:	Psicologia
		Mary Ann Pulaski	Uma introdução ao desenvolvimento cognitivo da criança	Desenvolvimento

(Continuação)

Curso	Disciplinas	Autores	Títulos dos livros e artigos	Unidades de registro/ núcleos de sentidos.
		Lev Vygotsky Semenovich, Alexander Romanovich Luria e Alexis Leontiev.	Linguagem desenvolvimento e aprendizagem	Desenvolvimento Aprendizagem
		Lev Vygotsky Semenovich	Pensamento e linguagem	Pensamento Linguagem
		Maria A. G. Azevedo	Psicologia Educacional: Uma reflexão teoricamente eficaz, porém Praticamente ineficiente.	Psicologia
		Fernando Becker In. M. C. Pinto.	Um divisor de águas. Coleção da Pedagogia: Jean Piaget	Jean Piaget
C1	Psicologia da Educação I Noturno	Elaine M. Braguirolli e Guy P. Rizzon e Ugo Nicolletto	Psicologia Geral	Psicologia
C1	Psicologia da Educação I Noturno	<a href="http://www2.datasus.gov.br/DATASUS/index.portal">http://www2.datasus.gov.br/DATASUS/index.portal</a> da saúde	CID- 10(transtorno de aprendizagem e hiperatividade)	Aprendizagem Transtorno
		Michael Cole e Sheila Cole	O desenvolvimento criança e do adolescente	Desenvolvimento
		César Coll, Álvaro Marchesi e Jesus Palácios	Desenvolvimento psicológico e educação. Psicologia Evolutiva	Desenvolvimento Psicológico
		César Coll, Álvaro Marchesi e Jesus Palácios	César Coll, Álvaro Marchesi e Jesus Palácios	Desenvolvimento
		Cláudia Davis Setubal, Maria Alice Silva e Yara L. Espósito	Papel e valor das interações sociais em sala de aula	Interações em sala de aula
		<a href="http://virtualpsy.locaweb.com.br/dsm.ph">http://virtualpsy.locaweb.com.br/dsm.ph</a>	DSM-IV (Transtorno de aprendizagem e hiperatividade)	Aprendizagem Transtorno
		Vera M.Nigro de S. Placco	Psicologia e Educação: Revendo contribuições	Psicologia
		Clara R. Rappaport et all.	Psicologia do Desenvolvimento	Desenvolvimento
		Fernandes Fermino Sisto et all	Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico	Aprendizagem Dficultades

(Continuação)

Curso	Disciplinas	Autores	Títulos dos livros e artigos	Unidades de registro/ núcleos de sentidos.
C2	Psic. Educação I e II	Não disponibilizou as bibliografias.		
D1	Psic.Ed. Aspectos Neuropsicológicos e Afetivos.	César Coll & Colaboradores	Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia evolutiva.	Desenvolvimento psicológico.
		Arminda Aberastury e Mauricio Knobel	Adolescência normal	Adolescência normal
		Flavio F. D'Andrea	Desenvolvimento da personalidade enfoque psicodinâmico.	Desenvolvimento
		Iris Barbosa Goulart	Psicologia da educação fundamentos teóricos, aplicação a prática pedagógica.	Prática pedagógica
		Merval Rosa	Psicologia evolutiva a problemática do desenvolvimento.	Desenvolvimento.
		Maria Cristina Kuffer	Freud e a Educação	Educação
		Alexandre R. Luria	Curso de Psicologia Geral	Psicologia
	Psic. Ed. Abordagens Humanísticas e a Epistemologia Genética	Jean Piaget	A epistemologia genética e a pesquisa psicológica.	Desenvolvimento
		Emília Ferrero e A Teberosky	A psicogênese da língua escrita	Psicogêneses
		Roseli Fontana e Nazaré Cruz	Psicologia e trabalho pedagógico	Trabalho pedagógico
		Jean Piaget	Epistemologia genética e a pesquisa psicológica	Genética
		Jean Piaget	A formação do símbolo na criança	Símbolo
		Jean Piaget	Seis estudos de psicologia	Psicologia
		Carl Rogers	A terapia centrada no paciente	Paciente
		Carl Rogers	Liberdade para aprender	Aprender
		Carl Rogers	Liberdade para aprender em nossa época	Aprender
	Psic. Ed. Abordagem comportamental e histórico-cultural	Bruthus Frederic Skinner	Tecnologia do Ensino	Tecnologia

(Conclusão)

		Roseli Fontana e Nazaré Cruz	Psicologia e trabalho pedagógico	Trabalho pedagógico
		Lev. S. Vigotsky	A formação Social da Mente	Mente
		Lev. S. Vigotsky	Pensamento e linguagem	Pensamento e Linguagem
		Lev. S. Vigotsky	Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.	Desenvolvimento e Aprendizagem
	Psic. Ed. Abordagem Walloniana.	Heloyssa Dantas	A infância da razão: Uma Introdução à Psicologia da inteligência.	Desenvolvimento da Inteligência.
		Henry Wallon	Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil	Desenvolvimento Infantil
		Henry Wallon	As origens do caráter da criança	Caráter criança
		Henry Wallon	Psicologia e educação da criança	Educação da criança
		Henry Wallon	Origens do pensamento da criança	Pensamento da criança
		Henry Wallon	Do ato ao pensamento ensaio de psicologia comparada	Psicologia
			A evolução psicológica da criança	Criança
		Henry Wallon	Psicologia e Marxismo	Psicologia
	Psic. Ed. Temáticas da Vida Contemporânea.	Julio Groppa Aquino	Diferenças e preconceitos	Diferenças e preconceitos
		Julio Groppa Aquino	Indisciplina na escola alternativa teórica e práticas	Indisciplina na escola
		Concepcion Gtzens	A disciplina escolar prevenção e intervenção nos problemas de comportamento	Disciplina escolar
		Marta Kol Oliveira	Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea.	Temáticas contemporâneas

Na sequência, continua a construção do quadro das bibliografias básicas da amostra B C3, E1, E2, F, G1 e G2. Foi necessária essa divisão (Quadro 7) para melhor descrição e visualização, devido o número de informações.

**Quadro 7** - Quanto às unidades de registro das bibliografias básicas da amostra B. (Continuação)

<b>Curso</b>	<b>Disciplinas</b>	<b>Autores</b>	<b>Títulos dos livros e artigos</b>	<b>Unidades de registro/ núcleos de sentidos.</b>
C3	Psicologia da Educação	Ana M. Bock	Psicologias: uma introdução ao estudo da Psicologia.	Psicologias
		Charles Brenner	Noções básicas de psicanálises: introdução ao estudo da Psicologia.	Noções básicas de psicanálises.
		Kester Carrara	Introdução á Psicologia da educação: seis abordagens.	Psicologia da educação.
		Claudia Davis e Zilma Oliveira	Psicologia na educação.	Psicologia
		Sigmund Freud	Obras completas	Psicanálise
		Fabio Hermann	O que é psicanálise.	Psicanálise
		Constance Kamii	A criança e o número	Aprendizagem
		Maria Cristina Kupfer	Freud e educação: o mestre do impossível	Educação
		Alexis Leontiev	O desenvolvimento do psiquismo	Desenvolvimento
		Valeria Muhhina	Psicologia da idade pré-escolar. Psicologia e Pedagogia.	Desenvolvimento.
		Jean Piaget	O juízo moral na criança.	Desenvolvimento
		Lev Vygotsky Semenovich	A formação social da mente	Desenvolvimento
E 1	Psic. Educação	Eunice A. Soriane	Novas contribuições da Psicologia aos processos de ensino-aprendizagem.	Ensino-Aprendizagem
		Ana. M. Bock	Psicologias _ uma introdução ao estudo de Psicologia.	Psicologia

(Continuação)

Curso	Disciplinas	Autores	Títulos dos livros e artigos	Unidades de registro/ núcleos de sentidos.
		Claudia Davis e Zilma M. R. Oliveira	Psicologia na Educação	Educação
		Iris B. Goulart	Psicologia da Educação	Educação
		Jonh W. Santrock	Psicologia Educacional	Psicologia
	Psic. Educação II	Marco Antonio Moreira	Teorias de Aprendizagem	Aprendizagem
		Newra T. Rotta	Transtorno de Aprendizagem	Aprendizagem
		Jonh W. Santrock	Psicologia Educacional	Psicologia
E2	Psicologia Geral	Não disponibilizou as bibliografias básicas.		
	Psic. Educação	Não disponibilizou as bibliografias básicas		
F	Psic. Educação I Psic. Educação II	Não disponibilizou as bibliografias básicas.		
G1	Psic. Educação I	Mary Ann Pulaski	Compreendendo Piaget: Uma Introdução ao desenvolvimento cognitivo da criança.	Desenvolvimento Cognitivo.
		Ana M. Bock et al.	Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia.	Introdução Psicologias.
		Kester Carrara.	Raízes da Psicologia.	Psicologia
		Izabel Freire.	Introdução á Psicologia da Educação: seis abordagens.	Psicologia
		Lino de Macedo e Mario Sergio de Amorim	Piaget: vida e obra. In Piaget	Piaget
G1	Psic. Educação I	Anatol Rosenfeld.	O Pensamento Psicológico.	Pensamento.
		Samuel Pfromm Netto	Psicologia da adolescência.	Adolescência
		Clara Regina Rappaport	Psicologia do desenvolvimento.	Desenvolvimento
	Psic. Educação II	Maria da Gloria Seber	Psicologia do pré-escolar: uma visão construtivista.	Aprendizagem
		Helen Bee	O ciclo Vital	Desenvolvimento

(Continuação)

Curso	Disciplinas	Autores	Títulos dos livros e artigos	Unidades de registro/ núcleos de sentidos.
		Cadernos CEDES, n.24 _ 2000, São Paulo	Pensamento Linguagem.	Pensamento
		Cadernos CEDES, n. 35 _ 200, São Paulo	Implicações pedagógicas do modelo Histórico_ Cultural.	Implicações pedagógicas.
		Maria Cória Sabini	A Psicologia aplicada á educação.	Psicologia aplicada
		Claudia Davis	Psicologia na Educação.	Psicologia
		John Mac Shane	Criança com dificuldade de aprendizagem	Dificuldade de aprendizagem
		Jesus Nicasio Garcia	Manual de dificuldades de aprendizagem	Dificuldade de aprendizagem
		Yves de La Taille	Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão	Teorias psicogenéticas
		Yves de La Taille e Heloysa Dantas	Piaget, Vygotskye Wallon	Psicogenética
		Marta Kohl Oliveira	Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento	Aprendizado e desenvolvimento
		Diane Papalia e Ruth Duskin Feldman e Sally Wendkos Olds	Desenvolvimento humano	Desenvolvimento humano
		Nathanael C. Carneiro – tradutor.	A formação do símbolo na criança	Desenvolvimento e aprendizagem
		Nathanael C. Carneiro – tradutor	O nascimento da inteligência na criança	Inteligência
		Angel Pino	A criança e o meio na Perspectiva Sócio Histórica do desenvolvimento	Desenvolvimento
		Mary Ann Spencer Pulaski	Compreendendo Piaget: uma introdução ao desenvolvimento	Desenvolvimento
G1	Psic. Educação II	Revista Educação & Sociedade n. 71 CEDES, 2000, São Paulo	O manuscrito de 1929 temas sobre constituição cultural do homem	Constituição cultural do homem
		Adolfo Sanchez Vásquez	Dificuldades de aprendizagem e intervenção pedagógica	Dificuldades de aprendizagem
		Schultz	História da Psicologia moderna	História

(Conclusão)

Curso	Disciplinas	Autores	Títulos dos livros e artigos	Unidades de registro/ núcleos de sentidos.
		Schultz	História da Psicologia moderna	História
		Lev S. Vygotsky	A formação social da mente	Desenvolvimento
		Lev S. Vygotsky	Pensamento e Linguagem	Pensamento e linguagem
		Lev S. Vygotsky	Linguagem e Desenvolvimento e Aprendizagem	Desenvolvimento e aprendizagem
		David RShaffer	Psicologia do desenvolvimento	Desenvolvimento
		Anita E.Woolfok	Psicologia da Educação	Psicologia
G2	Psic. Educação I	Psicologia da educação I Psicologia da educação II	Não disponibilizou a Bibliografia Básica	

**Fonte:** o próprio autor

Em síntese, foram encontradas 157 bibliografias básicas, distribuídas em 27 disciplinas de 19 cursos pesquisados. De modo geral, observou-se a maior presença dos indicadores-temas “Desenvolvimento” e “Aprendizagem”.

Observou-se que três cursos - C1, D1 e G1 - indicaram o maior número de bibliografias básicas de acordo com seus planos de ensino, sendo, portanto, os cursos que possuem maior representatividade (quantidade) na amostra A.

Em relação ao curso C1, suas bibliografias – que indicam como unidade de registro o termo “Desenvolvimento” - apontam núcleos, como: “Criança”, “Humano”, “Psicológico”, “Infância”, “Adolescência”, “Vida Adulta”. Entende-se por núcleos o que registra Bardin (1977, p.105).

O curso C1 adotou, para o entendimento das questões referentes aos distúrbios e dificuldades de aprendizagem ao longo do processo de ensino, diferentes referenciais teóricos, como, por exemplo, as abordagens sócio-históricas, piagetianas, evolutivas, cognitivas e comportamentais.

Com base no Quadro 6, também é possível observar que o mesmo curso aponta três bibliografias com foco em transtorno de aprendizagem e hiperatividade, apoiadas no Manual Estatístico de Desordem Mental (2000) - DSM IV - e nas classificações estatísticas da

Classificação Internacional de Doenças e problemas relacionados a saúde - CID-10. Ainda, há uma bibliografia sobre noção de psicopatologia na análise do comportamento.

Em relação ao curso D1, quatro bibliografias básicas apontam unidades de registro, como, por exemplo, “Desenvolvimento”, com os seguintes núcleos de sentido: “Psicológico”, da “Personalidade” e da “Língua Escrita”, baseados em uma perspectiva da Psicologia Evolutiva, como pode ser observado no Quadro 7. Esse curso ainda indica três bibliografias que se referem à prática pedagógica com viés psicanalítico e comportamental. É possível observar ainda, em quatorze bibliografias descritas nos planos de ensino, a unidade de registro “Aprendizagem” com os núcleos, “Infância”, “Caráter”, “Pensamento”, “Linguagem”, “Aprender”, “Paciente e Terapia”, a partir de abordagens Wallonianas, Humanísticas, Sócio-histórica.

No curso D1, observou-se também três bibliografias que não se enquadram nas unidades de registros “Desenvolvimento” ou “Aprendizagem”, compondo um bloco para tratar de temas contemporâneos como “Diferença”, “Preconceito”, “Indisciplina”, “prevenção e intervenção” no contexto escolar.

De acordo com o Quadro 7, no curso G1, observou-se que onze bibliografias indicam a unidade de registro “Desenvolvimento”, com os seguintes núcleos de sentidos: “Cognitivo”, “Psicológico”, “Humano”, “Ciclo” “Vital”, “Genética”, “Mente”. Esses núcleos são propostos a partir de referenciais teóricos diversos, como os piagetianos, vygotskyanos, wallonianos e na perspectiva sócio-histórica.

Também se encontram três bibliografias que apontam a unidade de registro “Aprendizagem” com núcleos, como: “Dificuldades”, “Inteligência”, “Pensamento”, “Linguagem”, baseados nas teorias psicogenéticas. Observaram-se ainda duas bibliografias indicando o estudo das raízes da Psicologia e sua relação com a educação.

Em contrapartida, com base nos quadros 6 e 7, os cursos A1, B, C3 e E1 são os cursos que indicaram menor número de bibliografias. No curso A1, a unidade de registro “Desenvolvimento” apresenta núcleos, como, por exemplo: “Humano”, “Infância” e “Vida Adulta”. No curso B, a unidade de registro “Desenvolvimento” parece indicar uma discussão sobre teorias de aprendizagem, visando contribuir com o trabalho pedagógico. Há ainda, nesse no curso, uma bibliografia que propõe discutir o ensino da Psicologia nos cursos de formação de professores.

O curso C3 indica bibliografias nas quais é encontrada a unidade de registro “Desenvolvimento”, que aponta núcleos de sentido, como: “Psiquismo”, “Juízo Moral”,

“Formação da Mente”, “Psicologia” e “Pedagogia” sob a influência de referenciais teóricos psicanalíticos, ygotzkyano e piagetianos.

Vale ressaltar que, nesses cursos, há disciplinas com títulos como “Necessidades Especiais”, “Dificuldades e Problemas de Aprendizagem”, “Educação e Diversidade”, que podem estar debatendo a (a)normalidade. No entanto, foi feito um recorte categorial apenas nas disciplinas de Psicologia por haver maior probabilidade de serem demandas do profissional da Psicologia.

Por fim, é preciso também indicar que foram utilizados, nas análises que seguem, programas completos de algumas disciplinas para os quais foi possível o acesso ao longo do levantamento de dados. Estes poderão ser conferidos no Anexo A.

De modo geral, nessa fase de análise preliminar, observou-se a ausência do debate da (a)normalidade nas disciplinas de “Psicologia”. No próximo capítulo, será feita a análise do *corpus* amostral descrito nos sete quadros que construíram a fase da pré-análise, elaborada nesta seção do trabalho. Logo após, será apresentada a Análise do Discurso (AD) sob a influência dos pensamentos de Michael Foucault. Enfim, diante da organização do *corpus* amostral, como foco da pesquisa, na fase de análise serão avaliados enunciados que colocam em funcionamento discursos. Esses discursos dizem das relações e práticas como construções históricas e políticas, que coexistem em uma dada formação discursiva amarrada às dinâmicas de poder e saber de seu tempo (Fischer, 2001).

## 5 CAPÍTULO IV - ANÁLISE DE DADOS

A análise apresentada neste capítulo foi influenciada pela Análise de Discurso (AD) com base no pensamento de Michel Foucault, tomando alguns de seus princípios metodológicos. Entendemos que o discurso é produtor de uma realidade, que os enunciados são raros e nem sempre são óbvios, por isso é preciso prestar atenção à prática discursiva e aos seus efeitos. Esses efeitos fazem com que os discursos reverberem em cada tempo histórico a depender das relações e dos jogos discursivos de poder.

Existe uma apropriação social dos discursos que faz com que certos tipos de enunciados relacionem os indivíduos entre si e também os diferenciem/individualizem, com base em processos disciplinares e normativos. Assim, a análise do corpus amostral pode demonstrar que nada há por trás dos documentos analisados, sendo assim é possível descrever quais as condições de existência de um determinado discurso ou um conjunto de enunciados.

Por definição chamaremos de discurso:

um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva; ele não forma uma unidade retórica ou formal indefinitivamente repetível e cujo aparecimento ou a utilização poderíamos assinalar (e explicar se for o caso) na história; é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir como um conjunto de condições de existência (Foucault, 2008, p.133).

O objetivo deste capítulo é buscar o modo de existência dos discursos psicológicos inerentes às disciplinas de Psicologia, que consideram o aluno como alguém restrito às práticas de desenvolvimento e aprendizagem. Que tipo de aluno – inclui-se aqui o estudante do curso de Pedagogia - está sendo construído com base nesse olhar? Qual a correlação entre a existência desses discursos com outros enunciados, como, no caso, o discurso pedagógico? Como estes constroem e dão visibilidade às categorias de normalidade e anormalidade?

Dessa forma, analisar discursos “é desprender-se da compreensão óbvia e habitual que fazemos das coisas, assuntos e concepções que constituem parte de nossa realidade” (Foucault, 2008, p.135). Portanto, analisar os enunciados e as formações discursivas possibilita olhar em uma direção diferente daquela vista e percebida em primeira instância. Assim, em razão disso, analisar discursos:

[...] é dar conta de descrever um enunciado, portanto, é dar conta dessas especificidades, é apreendê-lo como acontecimento, como algo que irrompe num certo tempo, num certo lugar. O que permitirá situar um emaranhado de

enunciados numa certa organização é justamente o fato de que eles pertencem a certa formação discursiva (Fischer, 2001, p.202).

Os discursos reverberam em um tempo histórico como coisas em si mesmas. Dessa forma,

[...] o discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante dos próprios olhos; e, quando tudo pode, enfim, tomar a forma do discurso, quando tudo pode ser dito e o discurso pode ser dito a propósito de tudo, isso se dá porque todas as coisas, tendo manifestado e intercambiado seu sentido, podem voltar à interioridade silenciosa da consciência de si (Foucault, 1970, p.49).

Descrever como é colocado em funcionamento e quais as condições de existência de um determinado discurso, enunciado ou conjuntos de enunciados é falar das relações e dos jogos de poder em que ele está imerso. Assim, as construções de um discurso elidiram as singularidades de uma determinada realidade situada em um tempo histórico, o qual se desenvolve por meio da especulação e da manipulação dos fatos e acontecimentos.

O discurso, como construtor de uma realidade social, aponta a inexistência de estruturas fixas para sua constituição. No entanto, a dificuldade em se analisar o que há de descontínuo, perigoso e de desordenado nesse grande “zumbido” do discurso torna necessário “optarmos por três decisões que resistem até hoje em nossos pensamentos que cumpre a função de questionarmos a nossa ‘vontade de verdade’, de ‘restituir ao discurso seu caráter de acontecimento’, ‘suspender enfim a soberania do significante’ [...]” (Foucault, 1970 p 51).

Para isso, precisamos levar em conta o princípio de inversão quando consideramos a fonte dos discursos para compreendermos a sua expansão e sua continuidade, que parecem desempenhar uma função na nossa “vontade de verdade”. Para além disso, é preciso ainda conhecer os jogos e as relações que estão na instância criadora de um discurso. Assim, se quisermos analisar as condições, seus jogos e seus efeitos, é necessário interrogarmos sobre a nossa vontade de verdade e a capacidade de operar uma quebra do sentido previamente dado ao significante (Foucault, 2008).

Ressalta-se que não há nada além da formação discursiva, nem sob a realidade forjada a partir desta. O que há são enunciados e relações que o próprio discurso põe em funcionamento. Analisá-los é justamente considerar as relações históricas e concretas existentes nestes. Sendo assim, analisar o discurso é dar conta das relações históricas e práticas que fazem com que os discursos reverberem. Em nosso caso, contudo, deve-se estar atento para evitar fáceis interpretações que servem de armadilhas no momento de analisar as formações discursivas contidas nos discursos psicológicos inerentes aos documentos, planos,

ementas e bibliografias que indicam a forma como esses profissionais veem o aluno em formação escolar.

Nessa perspectiva, não cair na armadilha de interpretar de imediato aquilo que estaria “por trás” dos documentos é a condição essencial para explorar ao máximo os materiais, sabe-se que, eles são uma produção histórica e política na medida em que as palavras são também construções e que a linguagem também é constitutiva de práticas (Fischer, 2001, p.1999).

Portanto, há uma tendência de seguir regras dadas historicamente e afirmar a verdade de um tempo. Nesse sentido, as “coisas ditas” estão enraizadas em uma dinâmica de poder e saber de cada tempo em cada sociedade, sendo que sua reverberação é construída e radicalmente amarrada às dinâmicas de poder e saber de seu tempo (Foucault, 1971).

De maneira geral, o discurso designa um conjunto de enunciados que podem pertencer a campos diferentes, mas obedecem a um conjunto de regras não apenas linguísticas ou formais. Estas reproduzem certo número de cisões históricas para manter a “ordem do discurso”, que coloca em funcionamento estratégias e práticas por meio de mecanismos que produzem saberes articulados por sua função (Revel, 2005).

Dessa forma, o conceito de prática discursiva difere da simples expressão de ideias e pensamentos ou proposições. Ela se dá dentro do próprio discurso e segue um padrão de regras anônimas e históricas, indicando uma área específica, seja econômica, linguística, social ou geográfica, exercendo uma função enunciativa. Como afirma Foucault (2008, p.98):

O enunciado não é uma unidade do mesmo gênero da frase, proposição ou ato de linguagem; não se apoia nos mesmos critérios; mas não é tampouco uma unidade como um objeto material poderia ser, tendo seus limites e sua independência. Em seu modo de ser singular (nem inteiramente linguístico, nem exclusivamente material), ele é indispensável para que se possa dizer se há ou não frase, proposição, ato de linguagem; e para que se possa dizer se a frase está correta (ou aceitável, ou interpretável), se a proposição é legítima e bem constituída, se o ato está de acordo com os requisitos e se foi inteiramente realizado.

Assim, qual a função do enunciado? Ele tem uma função de existência que pertence exclusivamente aos signos e a partir disso é possível dizer se ele faz ou não sentido em uma formulação (oral ou escrita, por exemplo). Não há critérios que definam o enunciado como unidade estrutural, busca-se compreender a função de elementos que podem aparecer como conteúdos concretos no tempo e espaço (como, no caso deste trabalho, os conteúdos nas disciplinas de Psicologia, nos cursos de Pedagogia). Para tanto, é imprescindível fazer um exercício que aponte as condições e as regras que controlam o campo em que o enunciado se realiza.

Trata-se então de interrogar como os profissionais de Psicologia debatem o conceito de (a)normalidade nos cursos pesquisados, supondo que estes ministram disciplinas de Psicologia em tais cursos. Assim, é passível de apontamento que a atuação de tais profissionais é regida pelos projetos do curso de pedagogia, os quais estão influenciados pelas relações sociais que coexistem com os jogos de poder (Fischer, 2001).

O enunciado pode ser delimitado, por exemplo, numa frase ou fala. Em uma proposição enunciativa está investido muito mais do que se supõe a simples afirmação descrita em um documento. Supõe-se haver vários elementos que possibilitam ou delimitam o aparecimento do discurso referente ao processo ensino aprendizagem. De acordo com os ementários das disciplinas encontramos em quase todas enunciados referentes a conceitos, características, aspectos psicomotores, cognitivos, emocionais, afetivos, etc.

Como podemos observar no Quadro 5, referente aos indicadores dos ementários (que, de certo modo, restringem a prática do responsável pela disciplina ofertada), o curso A1 possui uma disciplina intitulada “Psicologia da Educação e Aprendizagem” (com carga horária de 60 horas/aula ou 4 horas/semanais), cuja ementa propõe a discussão de “aspectos gerais do processo ensino aprendizagem e as relações de forças, as dificuldades que emergem no contexto educacional”.

À primeira vista, pode-se tomar essa definição como algo aberto e que potencializa análises amplas, podendo incluir aspectos críticos, históricos, analíticos, acerca da problemática desenvolvimento-aprendizagem. Porém, a análise da bibliografia básica nos mostra que o direcionamento esperado para a disciplina é diferente dessa descrição suposta.

De acordo com os referenciais teóricos observados, indica-se uma visão linear de desenvolvimento humano que serviria de base para a aprendizagem, além de apontar caminhos de intervenção para possíveis dificuldades no aprender observadas em sala de aula. Dessa forma, tal disciplina constrói e reitera uma visão de normalidade que possibilita ao mesmo tempo, a existência daquele que dela destoa, o anormal.

No transcorrer da análise, de acordo com os ementários e matrizes curriculares, observou-se também uma disciplina intitulada “Psicologia da Aprendizagem A no curso B”, ofertada no terceiro ano do curso (com uma carga horária de 60 horas/aula e quatro aulas semanais). Essa disciplina está sob o enunciado da teoria comportamentalista da aprendizagem social e significativa e indica trabalhar o tema “inteligência e aprendizagem”. Tal disciplina busca estratégias que compreendam e resolvam os problemas de aprendizagem.

De acordo com conteúdo programático, proposto pela disciplina, as problemáticas em torno do que se aprende, como se aprende e como resolvemos problemas são discutidas

por meio das contribuições do behaviorismo radical e de abordagens cognitivistas, com objetivos como buscar a autoeficácia do professor e do aluno na análise dos processos de aprendizagem.

Os referenciais bibliográficos dessa disciplina, com pressupostos teóricos cognitivistas, apoiados na teoria social da aprendizagem, postulam que o autodesenvolvimento individual ocorre quando este se adapta às mudanças ambientais, de acordo com suas potencialidades internas e externas. Partindo dessa concepção, o indivíduo exposto a um evento comportamental responderá com base no modelo representacional aprendido.

As bibliografias indicam que essa disciplina compreende a aprendizagem como um fenômeno influenciado pelo meio externo, porém, ao mesmo tempo, a aprendizagem ocorrerá ou não, dada à potencialidade individual de cada pessoa. Para isso, adotam-se autores que indicam modelos conceituais para essa compreensão com base nas propostas da aprendizagem significativa e na utilização dos mapas conceituais como uma ferramenta para o trabalho pedagógico.

Em outra disciplina, intitulada “Psicologia da Educação I”, ofertada pelo curso C-1, no período noturno (com carga horária de 136 horas aulas), lê-se o enunciado “Analisar o desenvolvimento dos objetos de estudos das psicologias, da sua história e de sua consolidação como área de conhecimento, conceitos básicos de aprendizagens, desenvolvimento humano e diferentes teorias atuais na área educacional, com privilégio para a Psicanálise, Gestalt e o Behaviorismo Radical em consonância com as necessidades do futuro pedagogo”. De acordo com essa afirmação, tal disciplina tem por objetivo introduzir conceitos básicos de cada corrente teórica da Psicologia para fornecer subsídios à compreensão do aprendizado de uma criança. Tomando isso por base, tais concepções psicológicas poderão apresentar soluções ou debater questões de dificuldades de aprendizagens chamadas de “dis” (disgrafias, discalculia, dislexia, disortografia), déficit de atenção e hiperatividade, consideradas como patologias atuais.

Para isso, as bibliografias básicas dessa disciplina indicam referenciais que compreendem a dificuldade de aprendizagem sob a perspectiva da psicologia evolutiva. Há ainda, manuais de diagnósticos estatísticos de transtornos mentais. Entretanto, em meio a diversas bibliografias, também há artigos que indicam discutir a relação teórica entre a Psicologia e a Educação no intuito de repensar a contribuição e ineficiência na prática docente em sala de aula.

De acordo com o Quadro 7, nesse mesmo curso C1, há uma disciplina, “Psicologia da Educação I”, no período matutino (com carga horária 136 horas/aulas de 4 aulas semanais), que possui no ementário o enunciado: “analisar os objetos da Psicologia na história e conceitos básicos referentes à aprendizagem e desenvolvimento a partir de diferentes correntes teóricas.”.

Tomando por base essas bibliografias, adotadas por ambas as disciplinas, observam-se diversas correntes teóricas e artigos a respeito da inclusão no contexto escolar que ditam os discursos e os conceitos referentes à aprendizagem e ao desenvolvimento. Eles perpassam noções de psicopatologias, dificuldades, distúrbios e transtornos no contexto escolar. Tais noções estão subsidiadas por manuais diagnósticos como o CID -10 e DSM IV, escolhidos como referenciais teóricos que denominam doenças e problemas de saúde. Vale ressaltar, porém, que a escolha de tais manuais como referências podem indicar a construção de análises críticas que poderiam servir de base para a constituição de uma postura profissional diferente de uma ênfase classificatória.

Também é interessante observar que as disciplinas intituladas “Psicologia da Educação” (conforme pode ser visto no Quadro 2), ainda que possam receber o mesmo nome, possuem entre si características, organização, referenciais e objetivos diferentes. É possível realizar um exercício comparativo entre três disciplinas de mesmo nome, mas de cursos diferentes.

O ementário da disciplina “Psicologia da Educação I”, ofertada no período noturno do curso C-3, é apresentado sob o enunciado “análise da complexidade do objeto de estudo da psicologia e a evolução histórica de sua abordagem, como multideterminação da personalidade humana sob as diferentes teorias que as embasam”. Essa disciplina tem como objetivo oportunizar aos futuros pedagogos uma reflexão sobre o desenvolvimento humano a partir de duas perspectivas teóricas: a histórico-cultural e a psicanálise.

Para tanto, em seu conteúdo programático, está indicado o estudo da Psicologia enquanto ciência e método. Assim, a disciplina indica estudar o processo de desenvolvimento com a contextualização histórica das duas correntes teóricas e seus princípios básicos, tendo como ponto de partida as concepções inatista, ambientalista, interacionais e histórico-social subsidiando sua organização.

Os referenciais teóricos da disciplina da “Psicologia da Educação I”, do curso C3, indicam bibliografias que vêm de encontro à proposta realizada. Assim, a disciplina supracitada indica um espaço para discutir o desenvolvimento humano sob perspectivas teóricas aparentemente baseadas em uma visão complementar, mas que se mostram, por fim,

destoantes entre si em relação à visão de homem que possuem. Isso pode apontar uma fragilidade em torno das possibilidades de vislumbrar o fenômeno educativo.

No entanto, há uma regularidade enunciativa descrita em seus ementários, como no caso da disciplina “Psicologia da Educação I”, do curso G-1, com carga horária de 102 hora/aulas distribuídas em 4 aulas semanais. Seu enunciado é “análise histórica da relação entre a Psicologia e a Educação. Principais abordagens e focos da Psicologia da Educação/Escolar utilizadas na educação Brasileira”.

Essa disciplina indica, em seu conteúdo programático, três abordagens teóricas: psicanálise, comportamental e humanista. Como possibilidade de alcançar os objetivos, busca distinguir os pressupostos epistemológicos da Psicologia Científica e Educacional. Para tanto, propõe compreender os principais conceitos formulados pelas diferentes escolas psicológicas e as contribuições da Psicologia Científica para os estudos dos temas atuais.

Seguindo a análise, tal disciplina apresenta um enunciado que, à primeira vista, parece ofertar uma análise mais ampla a respeito da contribuição da Psicologia à educação. Contudo, de acordo com os referenciais básicos indicados, a ênfase é para autores que possibilitem discutir concepções e parâmetros que se referem a paradigmas lineares referentes ao desenvolvimento humano.

Com características diferentes das anteriores, porém orbitando o debate da relação desenvolvimento e aprendizagem, a disciplina de “Psicologia da Educação II”, do curso E1, traz como enunciado, em seu ementário, o objetivo de debater o “desenvolvimento neuropsicomotor, cognitivo e emocional da aprendizagem nas diferentes abordagens teóricas comportamental, cognitiva, sociocultural”. Podemos pensar, com foco nas indicações da disciplina, que essas teorias buscariam descrever os fatores que pudessem interferir no processo ensino-aprendizagem, identificando os problemas e transtornos no contexto de sala de aula.

Uma das propostas dessa disciplina é propor estratégias e encaminhamentos que demonstrem as causas, as características dos transtornos de comportamento e aprendizagem e possam avaliar formas de intervenção e de controle. De acordo com seu conteúdo programático, são indicadas estratégias cognitivistas da aprendizagem, que atuam a partir de princípios, como aprendizagem significativa e modelos neuropsicológicos. Segundo a disciplina, esses princípios norteadores pressupõem que, quando o indivíduo atinge um estado de maturação biológica, o desenvolvimento cognitivo poderá ocorrer. Há também a preocupação de demarcar estratégias da metacognição (instrumentos que atuam a partir de

princípios de mensuração, hipótese, previsão, planejamento e processamento das informações).

A disciplina também demonstra preocupação com o treinamento de tais habilidades para suporte do trabalho pedagógico junto aos pais que, além de desempenhar um papel importante no desenvolvimento das crianças, na formação de valores, na imposição de limites, também teriam um papel no processo ensino-aprendizagem.

De acordo com os referenciais teóricos indicados, o eixo de análise e problematização sobre o desenvolvimento humano repousa na busca de demarcar os fatores biológicos, psicológicos, sociais e na utilização de autores estrangeiros que interferem na aprendizagem. São indicados também referenciais que discutem situações do contexto social com base na perspectiva ecológica de Bronfenbrenner e da abordagem Erckisoniana (conforme pode ser observado no conteúdo programático).

A proposta da disciplina do curso E1, caracterizada por uma leitura ampla e baseada em teorias psicológicas, em sua organização, tem uma forma bastante específica que contrasta com o discurso genérico e amplo proposto na definição em ementário. Em contrapartida, parecem claros os caminhos a serem percorridos para atingir os objetivos propostos em seu programa. Porém, cabe indicar que, devido a tal aparente incongruência, é possível questionar a forma como acontece na prática.

Uma terceira questão interessante pode ser destacada na análise dos dados. Ela diz respeito a como as disciplinas se propõem a discutir a relação aprendizagem-desenvolvimento. Seguindo a análise dos ementários, a disciplina intitulada “Psicologia da Educação II”, do curso C-1 (matutino/noturno com a carga horária de 102 horas/aula), propõe, em seu ementário, o enunciado sob a perspectiva de “Analisar os conceitos básicos de diferentes teorias atuais na área, com privilégios para o construtivismo piagetiano e para a teoria histórico-cultural de Vygotsky”.

Essa disciplina, a princípio, pode indicar que pretende realizar uma articulação entre as abordagens e possibilitar um debate que contextualize as situações de sala de aula sob perspectivas diferentes das analisadas até o momento. Porém, em seu referencial teórico, algumas obras apontam uma discussão dos problemas de aprendizagem, dos distúrbios de conduta, dentro de uma perspectiva linear de desenvolvimento. Embora existam artigos que procuram debater a inclusão escolar de crianças com deficiências múltiplas e a políticas de educação especial, há também referenciais utilizados como guias completos para pais e educadores. Em meio a isso, também é possível observar a indicação de artigos que se referem ao aprendizado e ao desenvolvimento como um processo sócio-histórico.

Assim, tem-se nas disciplinas de “Psicologia da Educação II”, do C-1, uma grande miscelânea. Ainda que, de acordo com sua ementa, exista uma proposta mais focada em dois autores de referência dentro da Psicologia, seus referenciais básicos apontam para campos e temáticas diversos que não deixa clara a sua visão em torno da relação aprendizagem-desenvolvimento ou mesmo sobre um estudo específico da problemática com base nos autores elencados.

Seguindo no campo das regularidades, há ainda outra disciplina, com a titulação “Psicologia da Educação: Desenvolvimento Humano”, do curso A, que, de acordo com os Quadros 2 e 3, possui carga horária de 60 horas/aulas, de 4 aulas semanais, como mostra sua matriz curricular. Essa disciplina indica, em seu ementário: “O desenvolvimento humano e suas particularidades”, propõe o estudo, também, de concepções do desenvolvimento do sujeito na Psicologia em diferentes áreas do conhecimento, de dimensões “e fases do desenvolvimento no contexto ambiental visando à promoção de saúde integral”. Com base nisso, caracteriza-se por compreender e supor que as pessoas evoluem seguindo uma escala do desenvolvimento humano linear e natural, que perpassa a infância, adolescência e vida adulta.

De acordo com as três referências básicas dessa disciplina, as bibliografias indicadas são de autores que partem de uma perspectiva evolucionista. Isso é confirmado pelo estudo de teóricos que caracterizam a infância como fases a serem concluídas e a adolescência nessa mesma perspectiva evolutiva de normalidade. Deve-se, neste momento, fazer uma ressalva: de acordo com o referencial teórico indicado, a leitura que os autores fazem dessa “fase” situa-se numa perspectiva determinista tal qual, considera a vida, o desenvolvimento humano, como algo natural, sendo que cada sujeito terá de alcançá-lo tomando por base sua maturação biológica.

A disciplina “Psicologia do Desenvolvimento B”, no curso B (com carga horária de 120 horas/aula), traz o enunciado: “A psicologia do desenvolvimento e suas interfaces com a Educação”, propondo, em sua ementa, que a problemática gira em torno do trabalho pedagógico. Este, por sua vez, reporta-se ao desenvolvimento humano. Essa disciplina anuncia ser possível discutir as problemáticas atuais por meio das principais abordagens teóricas, que indicam concepções e “modelos” do desenvolvimento humano sob a perspectiva bioecológica, da epistemologia genética, da psicanálise e da psicologia histórico-cultural.

O enunciado da disciplina “Psicologia do Desenvolvimento B” anuncia e caracteriza o desenvolvimento sob diferentes abordagens teóricas. Assim, supõe-se que ela busca

princípios para delimitar, nomear o desenvolvimento humano com base em “modelos” teóricos aplicados em sala de aula, no intuito de compreender, investigar o processo humano seguindo uma continuidade histórica.

Para isso, a bibliografia básica dessa disciplina está centrada nas principais teorias sobre o desenvolvimento e aprendizagem e suas implicações para a Psicologia da Educação e o trabalho pedagógico. Estas indicam que o desenvolver das pessoas depende de sua hereditariedade e sua capacidade de assimilar e acomodar algum conhecimento. Há referências de que o desenvolvimento é visto como fases psicosssexuais. Contudo, há também referenciais teóricos que apontam a capacidade de desenvolvimento dependente das funções psicológicas superiores, sendo isso possível com a mediação do meio externo.

Tal prática, indicada na disciplina, regula um grupo de enunciados que põem em circulação, no ato da fala ou das proposições, julgamentos e ideias que contêm expressões que dizem respeito a uma “condição de existência” da (a)normalidade. Assim, é possível perceber o modo de existência dos discursos das disciplinas de Psicologia, o jogo da exterioridade que se desenvolve em rede de lugares distintos a depender da função do jogo de poderes em questão, o qual é consoante com o debate do anormal (Foucault, 1970).

Nesse sentido, “é importante observar como enunciamos, como a modificação dos enunciados implica na existência de um acúmulo, de uma memória de um conjunto já dito”. No entanto, não se trata de despertar “o texto do sono”, mas, sim, é preciso demonstrar, com base nos temas elencados para análise, o que está relacionado ao modo de existência dos enunciados investidos nas práticas dos docentes do profissional de psicologia referentes às disciplinas que lhe compete (Fischer, 2001).

Em meio a isso, destaca-se, no curso D-1, há uma disciplina de diferentes abordagens teóricas “Psicologia da Educação: Abordagem Comportamental e Histórico-Cultural” (com uma carga horária de 68 horas, com 4 aulas semanais), que acreditamos possibilitar um movimento entre pressupostos evolutivos e concepções histórico-culturais acerca do desenvolvimento.

Nessa “tensão” de corrente teórica, é interessante pensar como os profissionais responsáveis por tais disciplinas conseguem, de alguma forma, colocar em funcionamento discursos que contêm concepções diferentes sobre desenvolvimento e aprendizagem. Assim, pressupõe-se que há (ou deveria existir) algum diálogo entre os docentes, para possibilitar o trabalho sob enunciados de ementários com abordagens tão diversas e que “sugerem que essas contribuem para a compressão do processo de desenvolvimento e aprendizagem na prática

pedagógica”. Isso pode ser deduzido pelas bibliografias básicas dessas disciplinas, descritas no Quadro 7.

Vê-se aqui que o discurso opera não somente na exterioridade, mas em um feixe de relações de forças que possibilita a coexistência de um algo diferencial e potencialmente singular, como, por exemplo, outra disciplina, no curso D-1, intitulada de “Psicologia da Educação: Temáticas da Vida Contemporânea” (carga horária de 34 horas-aula, distribuída em 2 horas semanais), o que aponta para uma dispersão enunciativa. Dessa maneira, considera-se, de acordo com a leitura foucaultiana, ser uma “raridade”. Segundo o autor, na “análise enunciativa leva-se em conta o efeito de raridade, pois esses estão colocados na maior parte do tempo sob o duplo signo da totalidade.” (Foucault, 2008, p.134).

Esse enunciado aponta para o singular que tem a função de individualizar uma produção discursiva ou dizer e permitir o aparecimento de um discurso transformado em algo “raro. ”. Ele faz um “corte” e um preenchimento “lacunar” a ser considerado, sendo um dos princípios de dispersão que singulariza a discursividade contida nos enunciados dessa disciplina de Psicologia. A análise desses enunciados nos possibilita dizer que esses estão nos lugares próprios de origem, que eles seguem a lei da raridade:

princípios que nem tudo é sempre dito em relação ao que poderia ser enunciado em relação à língua natural e os inúmeros elementos linguísticos” de uma dada época dado caráter “deficitário” contido. A análise não se pauta em dizer do que está oculto ou lugar, mas sim indicar o que está na superfície (Foucault, 2008 p.138).

No caso da disciplina supracitada, esta faz um corte nos enunciados dos ementários em relação às demais disciplinas analisadas. Aponta, em sua ementa, que propõe discutir “temáticas contemporâneas da psicologia da educação presentes na prática pedagógica”. Como objetivo indicado por essa disciplina, ela tende a convidar os educadores em formação a desenvolver estudos que possibilitem a compreensão e a superação de situações discriminatórias, de estereótipos, baseados nas diferenças étnicas, sociais, religiosas e sexuais.

Em seu conteúdo programático, sugere um debate que inclui temas como a indisciplina, gênero, diversidade cultural, indígena e afrodescendente. Isso significa uma busca para encontrar um espaço, mesmo que menor em relação à carga horária das demais disciplinas do curso, que possibilite tratar de questões diferentes das usualmente destacadas pelas disciplinas de Psicologia nos cursos de formação de professores. É possível que o

docente dessa disciplina possa provocar discussões com o intuito de combater as práticas naturalizantes amplamente disseminadas nas disciplinas de Psicologia.

Um indicativo disso pode ser retirado da análise da bibliografia básica da disciplina de acordo com Quadro 7. Ele indica autores que possibilitam o debate sob perspectivas diferentes, que não atendem a uma visão de desenvolvimento humano linear, potencializando outras formas de análise da temática aqui problematizada.

Os ementários, matrizes e bibliografias das disciplinas de Psicologia, em sua maioria, convergem em relação ao conjunto enunciativo referente às concepções de normalidade que coexistem com a produção do (a)normal. Essas também dizem respeito ao desenvolvimento e à aprendizagem pertencente a esse tempo histórico. Assim, é importante compreender o referido campo enunciativo e as relações de força que os possibilitam, quando tais disciplinas, baseadas em critérios e modalidades, tende a descrever a regularidade e a frequência com que um aluno pode aprender e se desenvolver. De maneira geral, durante este processo de análise, foi possível entender como o profissional da Psicologia tem participação direta ou indireta na construção de saberes e práticas colocados em movimento pelos projetos de curso de formação de professores enquanto docentes responsáveis por tais disciplinas.

Assim, supomos que o saber construído e colocado em prática pelas disciplinas de Psicologia é um dos articuladores que permitem a coexistência de alunos normais e anormais em um mesmo contexto pedagógico. Isso só é possível, em cada sociedade, em um determinado tempo, porque existe um espaço de ordem que o possibilite (Foucault, 2008).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dessa pesquisa foi realizado um esforço para mapear de que maneira a Psicologia vem debatendo o conceito da (a)normalidade nos cursos de Pedagogia nas universidades públicas estaduais do Paraná. Foi motivado pelos questionamentos de que essa licenciatura é responsável pela a formação docente e que a Psicologia é um dos campos do conhecimento que constroem e dissemina o referido conceito. Além disso, se tratar de um curso que forma educadores que atuarão na base da educação escolar, primeiros anos de escolarização da criança, um *locus* propício para enraizadas práticas preconceituosas e estigmatizadoras de controle das (a)normalidade.

Dessa forma, foi tomado como ponto de partida o conceito de (a)normalidade, o discurso psiquiátrico que dissemina um saber considerado cientificamente, difundido por diferentes instituições (como hospitais, escolas, prisões, dentre outras) nas quais ocorrem os processos de institucionalização, normalização visando o controle do (a)normal e a produção do “normal”.

Vale ressaltar, que o objeto aqui estudado não é a (a)normalidade mas sim, de que modo os profissionais da Psicologia discutem nas disciplinas de Psicologia questões que diz respeito a essa denominação. Entendemos que, os discursos produzem tais conceitos e sugere uma realidade que forja a produção dos sujeitos ou dos indivíduos no contexto pedagógico.

Nesse sentido, abordamos o campo pedagógico partir da lógica de normalização por meio da inclusão/exclusão, que estabelecem dicotomias e classificam os indivíduos dentro de uma ordem onde os desvios podem ser determinados pelas práticas pedagógicas e sociais sendo que essas buscam a normalização dos mesmos.

Considerando todos estes elementos, esta pesquisa realizou um estudo sobre o conceito de (a)normalidade seguido de um estudo documental em que se buscou ter acesso as informações contidas nos projetos políticos pedagógicos dos cursos de Pedagogia.

Nas primeiras análises percebeu-se que dos 19 cursos pesquisado 11 desses disponibilizaram informações de formas diversas. Portanto, para etapa seguinte necessitou organizar o material no intuito de localizar e verificar a disposição das 27 disciplinas de Psicologia no curso. Observou-se regularidade em 7 cursos que ofertam as disciplinas consideradas obrigatórias nos anos e semestres iniciais. Buscou-se, analisar os ementários e os planos de ensino de acordo com os objetivos previstos pelas disciplinas de Psicologia.

Em síntese, as disciplinas de “Psicologia” referem-se ao processo de desenvolvimento humano, a partir de concepções de normalidade como parâmetros para

serem trabalhados por essas disciplinas. A noção de normalidade é utilizada para justificar, alicerçar as dimensões e as diversas formas de aprender e desenvolver do humano de acordo com as particularidades com que cada indivíduo apresenta. Essas disciplinas trazem proposições ao futuro professor no sentido de que o desenvolvimento humano segue uma linearidade como se fossem equações, onde se avaliam suas variações atribuindo valores a depender dos interesses sociais.

A problematização levantada por essa pesquisa implica justamente nisso: o quanto cada profissional que atua nesses cursos em específico o profissional “*psi*” tem contribuindo para que os discursos de (a)normalidade seja o eixo de “verdade” a respeito de como o sujeito aprende e desenvolve.

Delineia-se então, que as disciplinas de Psicologia – independentemente de seu enfoque teórico empregado – parecem pressupor o desenvolvimento como uma espécie de “estrutura” a qual é consoante com o debate do anormal. Tal prática regula um grupo de enunciado que põem em circulação no ato da fala ou proposições, julgamentos e ideias que contém expressões que diz respeito a uma “condição de existência” da anormalidade.

Resgatar tal discussão referente ao discurso de (a)normalidade faz nos olhar e pensar incessantemente a respeito da produção desses, no contexto referido, e perceber que se trata de uma construção discursiva coexistente na prática social muito concreta. De alguma forma, pudemos perceber que o espaço onde isso acontece é permeado por um jogo de regras que delimitam os discursos circulantes quando o assunto é “Aprendizagem e Desenvolvimento escolar”.

Atentamos para a construção discursiva que possibilita a existência de tais diz de uma linguagem que carrega as relações históricas e políticas. Em meio a essa emaranhado de vozes, essas são algumas das concepções que formulam proposições sobre de quem é (a)normal em cada tempo. Entendemos isso, como um discurso que sempre se produz em decorrência das relações de poder que coloca em funcionam um determinado discurso como no caso das disciplinas de Psicologia supracitadas.

Por fim, consideramos que conjunto de discursos médicos psiquiátricos, pedagógicos, psicológicos, discursos esses, os quais essa pesquisa propôs, uma reflexão em que se leva em conta os enunciados coexistentes, na produção discursiva referente denominação do o aluno (a)normal. Dessa forma, aponta-se para a produção do normal e anormal como sujeitos que são constituídos sob mesmo modo de existências discursivas em que as ações normalizadoras determinam um “código” ou rótulo através de prescrições.

Diante do exposto, consideramos o discurso como “acontecimento” porque ele possibilita rupturas. Para tanto, é necessário que se mantenha as ideias e concepções em suspenso para analisar os discursos das disciplinas de Psicologia sob uma perspectiva descontínua desse nosso tempo. A noção de descontinuidade indica as reverberações discursivas e o modo que esses discursos se inscrevem no limiar da dispersão/regularidade sendo o ponto central dos conceitos foucaultianos dito inicialmente, em que considerou ser primordial para construir novas problematizações para o que está posto no presente.

Os discursos em si produzem e orientam o fazer pedagógico que pode ser interpretado como “um fato ou um acontecimento” que se refere aos sujeitos, como algo novo produzido e “pronunciado” coexistente com o poder e o saber inscritas em cada tempo histórico em que a sociedade não apenas exclui, interdita, separa e rejeita, mas que também, produz resistências.

Assim, considerar sob quais as condições que os sujeitos são produzidos e que estão sob o domínio e funcionamento das relações de poder que estão em toda parte, que controla e justificam-se as sobreposições de vozes que se entrecruzam e estabelecem o poder e, por conseguinte o saber. Contudo, se há poder, também há resistência.

Em meio a isso, referir-se a um discurso não é apenas falar da produção de um enunciado e de seu sentido, mas sim, dizer como esses enunciados apareceram nesse do tempo histórico que aponta para produção e controle dos sujeitos (a)normal. Isso acontece, dadas às normas sociais, que são impostas aos indivíduos que possibilita através das práticas discursivas dizerem de como esse é produzido em relação a sua realidade.

Nesse sentido, nas disciplinas de Psicologia analisadas e os enunciados construídos repousam sobre conceituações paradigmáticas que coexistem em duplo condicionamento, atravessadas pelas relações de poder, mas, que ao mesmo tempo apresentam movimentos de resistência que provocam rupturas que rejeitam a ideia de causalidade e da produção das regularidades discursivas.

Percebemos que deprender os enunciados é olhar para o acontecimento discursivo de que há um entrecruzamento de vozes contrárias, alianças e confrontos na construção dos enunciados das disciplinas de Psicologia que se materializam como regras e procedimentos teóricos em que, os profissionais que nela atuam tem que “obedecer”, já que sua prática está imersa nesse jogo discursivo e tem uma íntima ligação com os micropoderes que mantém esse rede de relações ao qual faz parte.

Resgatar tal discussão referente ao discurso de (a)normalidade faz nos olhar e pensar incessantemente a respeito da produção desses, no contexto referido e perceber que se trata de

uma construção discursiva coexistente na prática social muito concreta. De alguma forma, pudemos perceber que o espaço onde isso acontece é permeado por um jogo de regras que delimitam os discursos circulantes quando o assunto é “Aprendizagem e Desenvolvimento escolar”.

Salientamos que, o discurso produz e forja realidade em que coexistem inúmeros poderes e saberes e que, esse, não tem sentido único ou uma verdade, a qual repouse uma conceituação paradigmática. Mas sim, que a produção do discurso se confunde com a história social de cada tempo. Assim, acreditamos existir uma discursividade em que as concepções preconceituosas e estigmatizadoras forjam uma “realidade” que a prática docente de Psicologia aceita e reitera. Esses classificam os alunos os quais são considerados desviantes do padrão de normalidade, como uma prática social aceita pelas sociedades pregressas até atual.

Percebemos que, os enunciados das disciplinas de Psicologia são sob os três eixos dos pensamentos foucaultianos saber, poder e subjetivação. Assim, faz sentido olharmos para os enunciados com um “olhar genealógico” porque esse olhar buscaria enxergar as teorizações coexistem com a linguagem, modo, lugar e o elemento “unificador” desses discursos, que são conjuntos de regras práticas desse nosso tempo que coloca não só o discurso em circulação, mas, produzem outras denominações como estereótipos, estigmas, preconceitos.

Problematizar tais desdobramentos e a participação dos profissionais de Psicologia envolvidos no contexto pedagógico é resistir frente a unicidade existente nos discursos que pensam o desenvolvimento de um aluno, no contexto escolar, a partir de princípios lineares, naturalistas. Para tanto, essas concepções, fazem com que coexistem no mesmo contexto com o normal e o (a) normal. Portanto, fazer tal análise é sim, trazer a tona, aquilo que fazemos, somos e pensamos. E ao fazê-lo construímos espaços para pensar de modo diferente das circunstâncias históricas que nos produzem e influencia a maneira como pensamos.

Em síntese, partindo do pressuposto de que não se pode falar, de qualquer coisa em qualquer época, como um determinado objeto o qual está sob um conjunto de enunciações como no caso dessa pesquisa que se refere a respeito à atuação do profissional de psicologia nas disciplinas dos cursos aqui analisados é dizer que, a existência desses enunciados está sob as condições da “positividade” por cumpre uma função social. Atentemos sob quais as condições que se produzem os sujeitos, às formas de vida, através das relações

sociais e os valores que possibilitam a existência ou não, de concepções como (a)normalidade.

Uma maneira de descrevermos quais as condições de existência dos discursos existentes nas disciplinas de Psicologia nos cursos de Pedagogia é trata-los no jogo das relações sociais em que estão imersos, sendo possível levantar um conjunto de enunciados efetivos, e questionarmos: Porque esse discurso acontece nesse curso e não em outro, sob essas condições? Para tanto seria necessário retomar aos limites da disponibilização das informações dos cursos de Pedagogia das Universidades Públicas do estado do Paraná.

Conforme indicado anteriormente, não foi possível obter as informações de forma satisfatória, no que se refere ao programa completo dos cursos. Isso dificulta e/ou impede aos usuários pesquisar e saber, por exemplo, quais os objetivos do curso, qual a concepção, habilidades e competências que compete ao futuro pedagogo em formação e sob quais diretrizes estão alicerçadas sua formação. Essa dificuldade impôs um limite para a pesquisa que foi realizada, mas aponta também outras possibilidades futuras para a continuidade da mesma.

Assim, futuros trabalhos de pesquisas poderão problematizar novos desdobramentos dando vozes, por exemplo, aos alunos e aos profissionais que estão envolvidos nesse processo de “ensinar e aprender”. Por conseguinte, há possibilidade de analisar outras disciplinas nos cursos pesquisados em que podem ter (ou não) a participação dos profissionais “*psi*” os quais possivelmente poderão (ou não) debater a temática aqui pesquisada. Vale lembra ainda, que o foco de nossa pesquisa documental foi mapear as das disciplinas intituladas de Psicologia para que pudéssemos ter condições de analisarmos como os profissionais de Psicologia estão inseridos nesse contexto e se eles debatem a problemática da (a)normalidade, o que mesmo tendo acesso a maior quantidade de material, gerou a delimitação do mesmo.

Nesse emaranho de informações, fragmentadas e desatualizadas nos sites e páginas das Universidades Públicas do Paraná que ofertam cursos de Pedagogia é importante dizer, como essas informações são anunciadas e disponibilizadas. Dessa forma, a fragmentação das informações remete aos jogos de interesse, sociais e políticos em informar ao possível ingressante nesses cursos sob quais as perspectivas sua formação serão colocados em processo.

O tecido constitutivo desses discursos presentes nas informações disponíveis ora completa, ora fragmentada e desatualizada refere-se à sequência discursiva que, poderá conter

informações enunciadas já no passado o qual indicam o modo de existência desses enunciados no presente.

Por fim, possibilitando a construção das formações discursivas presentes nos documentos que estão investidos de técnicas e práticas sociais que constroem uma realidade arbitrária, podemos afirmar que o futuro pedagogo possivelmente tenha uma compreensão fragmentada acerca do desenvolvimento humano, mas ao mesmo tempo em que é a ele demandada a necessidade de possuir competências e habilidades para lidar com a complexidade que envolve o trabalho do pedagógico.

Suponho existir na singularidade discursiva efeitos diretivos e formativos referente a uma prática em que o projeto político diz de uma centralidade e orientação de uma saber “organizado” pela a divisão de disciplinas ofertadas ora anualmente ora semestralmente. É perceptível a participação do profissional de Psicologia nas disciplinas que lhe compete em que foi possível observar a ausência do debate da (a)normalidade por tais profissionais.

O conjunto desses enunciados indica essa ocorrência nos documento referente aos ementários e nos planos das disciplinas de Psicologia como discursos psicológicos em que o aluno “normal” consegue adquirir o conhecimento formal em que na maior parte de sua escolarização não lhe faz sentido.

Entretanto, é imprescindível para a verificação de sua aprendizagem que esse, apresente um desempenho cognitivo satisfatório sob as perspectiva de que tal aluno está desenvolvendo em detrimento da sua aprendizagem formativa ou vice-versa. Caso isso não ocorra os discursos que lhe produzirá e lhe dirá qual é o seu lugar, denunciará que esse, está no lugar que lhe foi designado e demarcado em que sua existência depende dos discursos em torno da sua “(a)normalidade”.

Outra situação, a esse respeito é qual a função de tais disciplinas nesse curso. Sabe-se que da força enunciativa que repousa sob prática do docente de Psicologia. Mas em frente às condições aqui descritas ao longo dessa pesquisa, porque a psicologia aceita esse papel? Penso que, o profissional de psicologia é produto do próprio discurso que coexistem como o (a)normal e o normal. Assim, as regularidades enunciativas percebida em grande parte das disciplinas de Psicologia indicam um contexto de continuidade discursiva normalizadora.

Eis, portanto, que hoje no contexto pedagógico, referente aos cursos pesquisados os profissionais de Psicologia que nela atuam, é possível que a formação de tal profissional é insatisfatória para combater tais discursos normalizadores, reverberando uma regularidade discursiva que articula e mantém a tensão, em torno da (a)normalidade a qual, considero

como uma tática de preencher o local de existência que a produção discursiva possibilita a sujeição do anormal.

É essencial compreendê-la para entender a constituição de saber em que o discurso diz de algo, que é exterior a ele. Sendo que o poder esse sim, vale a pena interrogarmos a função e porque se luta por ele. Dessa forma, consideramos que através da produção do poder ele cumpre a função externa de exclusão e interna como classificação, ordenação e distribuição, demarcação de acordo o método genealógico.

Dessa maneira, as concepções em torno da (a)normalidade que nomeia o (a)normal a partir do normal, tem um valor para o nosso contexto social. Os documentos que norteiam tais disciplinas de Psicologia nada escondem em seus conteúdos, nada tem de secreto no discurso. Elas se caracterizam e enunciam o lugar do discurso como práticas de normalização em que a atuação dos profissionais de Psicologia coexiste com esse emaranhado discursivo que produzem “realidade”. Deseja-se convidá-los a olhar, os discursos como produtores de tais denominações analisadas ao longo da dessa pesquisa. Sugiro ainda que pensemos que “realidade” é forjada como a produção dos sujeitos ou dos indivíduos no contexto pedagógico.

Sabe se que, toda a produção científica tem suas limitações. Nessa produção não foi diferente. Contudo, fica o convite para que se possa a partir dessas reflexões, surgirem novas problematizações que possam ocupar um lugar de resistências frente à forma como a nossa história confunde-se na produção de saberes científicos que nos aprisionam e ao mesmo tempo nos possibilita ver questões reais. Assim, penso que, o ser humano possui potencialidade, há que se crer, que existem maneiras de resistir, problematizando os parâmetros presentes para possibilitar novas formas de pensar em um futuro próximo.

## REFERÊNCIAS

- Abbagnano, N. (2000). *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Agambem, G. (2009). *O que é o contemporâneo? E outros ensaios*. (V. N. Honesko, Trad.). Chapecó: Argo.
- Almeida, P. C. A. de & Azzi, R. G. (2007). A Psicologia da educação como um saber necessário para a formação docente de professores. *Temas em Psicologia*, 15(1), 41-55. Recuperado em 15 de agosto, 2015, de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v15n1/06.pdf>.
- Amaral, L. A. (1998). Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. (pp. 11-30) In Aquino, J. G. et. al. (coord.), *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus.
- Antunes, M. A. M. (2008). Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. *Revista Semestral da Associação de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, 12(2), 469-475. Recuperado em 15 de agosto, 2015, de <http://www.scielo.br/pdf/pee/v12n2/v12n2a20.pdf>
- Antunes, M. A. M. (2012). A Psicologia no Brasil: um ensaio sobre suas contradições. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32 (num. esp.), 44-65.
- Arendt, H. (1950). Capítulo 1 – Os preconceitos. [Fragmento 2b]. In Arendt, H. *O que é política?* [Fragmento 1]. Recuperado em 15 de agosto, 2015, de <http://escoladeredes.net/group/bibliotecahannaharendt>. (Biblioteca Hannah Arendt)
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. (70.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Portugal.
- Bauman, Z. (1998). *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio Janeiro: Jorge Zahar.
- Bauman, Z. (1999). *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Bauman, Z. (2010). *Vida a crédito*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Barros, R. D. B. & Josephson, S. C. (2007). A invenção das massas: a Psicologia entre o controle e a resistência. In Jacó-Vilela, A. M., Ferreira, A. A. L. & Portugal, F. T. *História da Psicologia: rumos e percursos*. (44-462). Rio de Janeiro: Nau.
- Birman, J. (2005). O mal-estar na modernidade e a psicanálise: a psicanálise à prova do social. *Revista Saúde Coletiva*, 15(supl.), 203-224. Recuperado, em 15 de agosto, 2015, de <http://www.scielo.br/pdf/physis/v15s0/v15s0a10.pdf>.
- Canguilhem, G. (2009). *O Normal e patológico*. (6.<sup>a</sup>ed. rev.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Carneiro, N. L. G. (2011). *O Processo de “psicologização” da Pedagogia no Brasil*. In Anais do XXX Simpósio de Estudos e Pesquisas, Universidade Federal de Goiás, Goiânia. Recuperado dia 15 de agosto, 2015, de <https://anaisdosimposio.fe.ufg.br/up/248/o/1.1.12.pdf>.

Carvalhoes, F. F. de. (2015). *Mulheres no crime, deslizamentos de fronteiras*. Tese de doutorado, Programa de Pós-graduação em Psicologia - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Carvalho, A. F. (2012). Foucault e a potência normativa do saber no campo da educação. *Educação Temática Digital*, 14(1), 121-140. Recuperado em 15 de agosto, 2015, de <https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/2923>.

Carvalho, A. F. (2013). A escola: uma maquinaria biopolítica de rostidades? *Revista Sul-americana de Filosofia e Educação*, 20, 04-29. Recuperado em 15 de agosto, 2015, de <http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/9662>.

Carvalho, J. M. & Delboni, T. M. Z. G. F. (2011, janeiro/junho). É tica e estética da Existência: por um currículo “estranho”. *Currículo sem Fronteiras*, 11(1), 170-184. Recuperado dia 15 de agosto, 2015, de <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/carvalho-delboni.pdf>.

Collares, C. A. L. & Moysés, M. A. A. (1986). Educação ou saúde? Educação X saúde? Educação e saúde! *Caderno Cedes*, 15, 7-16.

Crochík, J. L., Patto, M. H. S., Mello, S. L. D. & Schimidt, M. L. S. (orgs.) (2008). *Perspectivas teóricas acerca do preconceito*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Estevam, J. G. (2008, junho). O reconhecimento da alteridade como possibilidade de construção de um novo paradigma na cultura ocidental em Joel Birman e Emmanuel Lévinas. *Revista de Estudos de Teologia e Ciência e Religião da PUC Minas*, 6(12), 169-179. Recuperado em 15 de agosto, 2015, em <http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/446>.

Fischer, R. M. B. (2015). *Trabalhar com Foucault - Arqueologia de uma paixão*. Rio de Janeiro: Autêntica.

Fleuri, M. R. (2006). Políticas da diferença: Para além dos estereótipos na prática educacional. *Revista Educação & Sociedade*, 25(95), 495-520.

França, S. A. (1998). Diferença e preconceito: a efetividade da norma. In Aquino, G. J. (org). *Diferença e preconceito na escola*. Alternativas teóricas e práticas. (8.<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Summus.

Foucault, M. (1971). *A ordem do discurso. Aula inaugural no Collège de France. Pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. Recuperado em 15 de agosto, 2015, de <https://projeto-phronesis.files.wordpress.com/2009/08/foucault-michel-a-ordem-do-discurso-aula-inaugural-no-college-de-france.pdf>.

Foucault, M. (1975). *Doença mental e Psicologia*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

Foucault, M. (1977). *Nascimento da clínica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Foucault, M. (1984). *Microfísica do poder*. Recuperado em 15 de agosto, 2015, de [http://grupodec.net.br/ebooks/Foucault\\_-\\_Microfisica\\_do\\_Poder.pdf](http://grupodec.net.br/ebooks/Foucault_-_Microfisica_do_Poder.pdf).

Foucault, M. (1987). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. (20.<sup>a</sup> ed.). (R. Ramalhete, trad.). Petrópolis: Vozes.

Foucault, M. (2001). *Os anormais. Curso no Collège de France (1974, 1975)*. (E., Brandão, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.

Foucault, M. (2005). *Em defesa da sociedade. Curso Collège de France (1975-1976)*. (4.<sup>a</sup> ed.). (M. E. Galvão, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.

Foucault, M. (2008). *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes.

Foucault, M. (2008). *A Arqueologia do Saber*. (7.<sup>a</sup> ed.). (M. F. B. Neves, Trad.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Gallo, S. (2008). *Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença*. Recuperado dia 15 de agosto, 2015, em <http://grupodec.net.br/ebooks/GalloEuOutroOutros.pdf>.

Galton, F. (1865). Caráter hereditário e Talent. *Revista da Macmillan*, 12, 157-166.

Gatti, B. A. (2010, outubro/dezembro). *Formação de professores no Brasil: características e problemas*. *Revista Educação e Sociedade*, 31(113), 1355-1379. Recuperado dia 15 de agosto, 2015, de <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>.

Goffman, E. (2004). *O estigma - Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. (4.<sup>a</sup> ed.). (M. Lambert, Trad.). Rio de Janeiro: Guanabara.

Guzzo, R. S. L., Mezzalira, A. S. C., Moreira, A. P. G., Tizzei, R. P., Silva-neto, W. M. de F. *Psicologia e educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades dessa relação. Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(spe), 131-141. Recuperado em 15 de agosto, 2015, de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-37722010000500012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722010000500012).

Hermann, N. (2011, janeiro/março). Breve investigação genealógica sobre o outro. *Revista Educação Sociedade*, 32(114), 137-149. Recuperado em 15 de agosto, 2015, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87319091009>.

Larrossa, J. (1994). Tecnologias do eu e educação. In Silva, T. T. *O sujeito da educação*. (35-86). Petrópolis: Vozes. Recuperado em 15 de agosto, 2015, em <http://www.grupodec.net.br/ebooks/TecnologiasdoEuEducacaoLarrossa.pdf>.

Lombroso, C. (2007). *O Homem Delinquente*. (S. J. Roque, Trad.). São Paulo: Ícone.

Mansano, S.R.V. (2007). *Sociedade de controle e linhas de subjetivação*. Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Recuperado dia 15 de abril, 2015, de [http://www.sapientia.pucsp.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=5670](http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5670).

Massimi, M. (2008). Estudos históricos acerca da Psicologia brasileira: uma contribuição. (pp.21-83). In Campos, R. H. de F. (org.) *História da Psicologia: pesquisa, formação, ensino* [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais. Recuperado em 15 de agosto, 2015, de <http://static.scielo.org/scielobooks/c2248/pdf/freitas-9788599662830.pdf>.

Ortega, F. (2004). Biopolítica da saúde: reflexões a partir de Michael Foucault, Agnes Heller e Hanna Arendt. *Interface. Comunicação, Saúde, Educação*, 8(14), 9-20. Recuperado em 15 de agosto, 2015, de <http://www.scielo.br/pdf/icse/v8n14/v8n14a01.pdf>.

Ortega, F. (2008). *O corpo incerto. Corporeidade, tecnologias médicas e cultura contemporânea*. Rio de Janeiro: Garamond.

Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à Psicologia escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Patto, M. H. S. (2008). Vida cotidiana e preconceito. Notas a partir da antropologia marxista de Agnes Heller. (pp.9-25). In Crochík, J. L., Patto, M. H. S., Mello, S. L. DE & Schimidt, M. L. S. (orgs.). *Perspectivas teóricas acerca do preconceito*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Portocarrero, V. (2004). Instituição escolar e normalização em Foucault e Canguilhem. *Revista Educação e Realidade*, 29(1). Recuperado em 15 de agosto, 2015, de <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25424>

Revel, J. (2005). *Michael Foucault: conceitos e essências*. (C P. Filho & N. Milanez, Trad.). São Carlos: Clara Luz.

Silva, R. B. (2012). *Lugares para amizade na sociedade contemporânea: caminhos educativos a partir da obra de Zygmunt Bauman*. Tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo. Recuperado em 10 de outubro, 2014, de [http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-aduacao/Educacao/Dissertacoes/silva\\_rb\\_do\\_mar.pdf](http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-aduacao/Educacao/Dissertacoes/silva_rb_do_mar.pdf).

Veiga, C. G. (2002). A escolarização como projeto de civilização. *Revista Brasileira de Educação*, 21, 90-103. Recuperado dia 15 de agosto, 2015, de [http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE21/RBDE21\\_09\\_CYNTHIA\\_GREIVE\\_VEIGA.pdf](http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE21/RBDE21_09_CYNTHIA_GREIVE_VEIGA.pdf).

Veiga-Neto, A. (2001, julho/novembro). Incluir para saber. Saber para excluir. *Pro-posições*, 12(2.3), 22-31. Recuperado em 15 de agosto, 2015, de <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/edicoes/texto403.html>

Veiga-Neto, A. (2003, maio/junho/julho/agosto). Culturas, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação*. 23. Recuperado em 15 de agosto, 2015, de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a01>

Veiga-Neto, A. (2008). Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In Rago, M. & Veiga-Neto, A. *Figuras de Foucault*. (2.<sup>a</sup> ed., pp.13-38). Belo Horizonte: Autêntica.

Veiga-Neto, A. & Lopes, M.C. (2007, outubro). Inclusão e governamentalidade. *Educação e Sociedade*, 28(100), 947-963. Recuperado em 15 de agosto, 2015, de <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1528100.pdf>

Veiga-Neto, A. & Lopes, M.C. (2011). *Inclusão como dominação do outro pelo mesmo*. Recuperado dia 8 de fevereiro, 2015, de <https://www.fe.unicamp.br/TEMPORARIOS/veiga-neto-lopes-inclusao-como-dominacao.pdf>

**ANEXOS**

## ANEXO A – Ementa curso G1

Curso: Pedagogia *Quarta Etapa* Série: 1º Ano: 2015  
 Disciplina: Psicologia da Educação I  
 Código: 1976 C/H Semanal: 3h. Turno: N/A C/H Total: 102h.  
 Professores:

**EMENTA**

Análise ~~histórica~~ da relação entre Psicologia e Educação. Principais abordagens e focos da Psicologia da Educação/Escolar utilizadas na Educação Brasileira.

**I. OBJETIVOS**

- 1.1. Distinguir os pressupostos epistemológicos da Psicologia Científica e da Psicologia Educacional;
- 1.2. Compreender os principais conceitos formulados por diferentes escolas psicológicas;
- 1.3. Identificar as contribuições da Psicologia Científica para o estudo de temas atuais em Educação.

**II. PROGRAMA**

1. A Psicologia pré-científica
  - 1.1 A Psicologia na Antiguidade
  - 1.2 A Psicologia no Império Romano
  - 1.3 Pensamento psicológico dos filósofos cristãos
2. A Psicologia científica
  - 2.1 Associacionismo
  - 2.2 Estruturalismo
  - 2.3 Funcionalismo
3. As Escolas Psicológicas
  - 3.1 Contribuições da Psicologia Psicanalítica para Educação
    - 3.1.1 Gênese da Psicanálise
    - 3.1.2 Processos Mentais: o Inconsciente e o Consciente (Freud)
    - 3.1.2 Desenvolvimento da Personalidade
    - 3.1.3 Desenvolvimento sócio-afetivo
  - 3.2 Contribuições e influências da Psicologia Behaviorista para Educação
    - 3.2.1 Gênese do Behaviorismo
    - 3.2.2 O estudo do Comportamento
    - 3.2.3 A distinção entre comportamento Respondente e Operante
    - 3.2.4 Análise Experimental do Comportamento e Educação (Skinner)
    - 3.2.5 Tecnologia do Ensino: as máquinas de ensinar e materiais programados

Ata nº 03 de 1 de abril de 2015

Chefe do Departamento:

*Ademir Nunes Gonçalves*

Vice chefe do Departamento:

*Marcos Gehrke*



*Ademir Nunes Gonçalves*  
 CHEFE DO DEPARTAMENTO DE  
 PEDAGOGIA  
 PORT. 254/2015-GRU/PROCENTRO

Página 1 de 3

## ANEXO B – Ementa curso E1

Centro: Centro de Ciências Humanas e da Educação	
Curso: Pedagogia	Modalidade: Presencial

Disciplina: <del>Psicologia da Educação</del> <i>Curso E1</i>		
Código:.....	Série: 2	Turno: Noturno
Carga horária semanal: 2	Carga horária total: 72	
	Teórica: 72	Prática:
<input checked="" type="checkbox"/> Obrigatória		<input type="checkbox"/> Optativa
Número de alunos por turma: ...		
Docente responsável: Bruno Haring Marochi		

## EMENTA

**Desenvolvimento** neuropsicomotor, **cognitivo** e **emocional** e processos de **aprendizagem** nas diferentes abordagens teóricas: comportamentalismo – **cognitivismo** – psicologia sociocultural. Fatores que interferem no processo ensino-aprendizagem: identificação dos problemas e propostas de encaminhamento **Contribuições** da psicologia da educação para a prática educativa.

## CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

1. Sistema nervoso e aprendizagem
  - 1.1 Desenvolvimento neuropsicomotor
  - 1.2 Maturação, crescimento e desenvolvimento
  - 1.3 Desenvolvimento cognitivo: percepção – linguagem – inteligência.
2. O papel dos pais no desenvolvimento, formação de valores e limites nas crianças.
3. Princípios norteadores do papel do professor e do aluno no processo ensino-aprendizagem: teorias comportamentalistas e cognitivistas
4. Outras teorias cognitivas da aprendizagem:
  - 4.1 Ausubel: aprendizagem significativa;
  - 4.2 Bruner: aprendizagem por descoberta e a teoria da instrução;
  - 4.3 Modelo de processamento de informação
  - 4.4 Gagné: Teoria das Hierarquias de aprendizagem
  - 4.5 Hebb: Modelo neuropsicológico
5. Estratégias cognitivas e metacognição.
6. Motivação e indisciplina.

## ANEXO C – Ementa curso D 1

PROGRAMA DE DISCIPLINA <i>curso D 1</i>		
Curso:	PEDAGOGIA ✓	
Departamento:	TEORIA E PRÁTICA DA EDUCAÇÃO ✓	
Centro:	CIENCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES	
<b>COMPONENTE CURRICULAR – DISCIPLINA SEMI-PRESENCIAL</b>		
Nome: Psicologia da Educação: Temáticas da vida contemporânea ✓	Código: 3148 <i>8533</i>	
Carga Horária: 34 h/a ✓	Periodicidade: E 02 ✓	Ano de Implantação: 2011
<b>1. EMENTA</b>		
Temáticas contemporâneas da psicologia da educação presentes na prática pedagógica. (Res. 170/05-CEP)		
<b>2. OBJETIVOS</b>		
Desenvolver estudos que possibilitem a compreensão e superação de situações discriminatórias e estereótipos baseados em diferenças étnicas, sociais, religiosas e sexuais. (Res. 170/05-CEP)		
<b>3. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO</b>		
1- Indisciplina 2- Gênero 3- Diversidade cultural 3.1. Indígena 3.2. Afro descendente		
<b>4. REFERÊNCIAS</b>		
4.1- Básicas (Disponibilizadas na Biblioteca ou aquisições recomendadas)		
AQUINO, J. G. (org.). <b>Indisciplina da escola</b> : alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.		
AQUINO, J. G. (org.). <b>Diferenças e preconceito na escola</b> : alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998		
GOTZENS, C. <b>A indisciplina escolar</b> : prevenção e intervenção nos problemas de comportamento. 2ª. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2003..		
OLIVEIRA, M. K. de; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (orgs.). <b>Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea</b> . São Paulo: Moderna, 2002.		
4.2- Complementares		
BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi (orgs.). <b>Psicologias: uma introdução ao estudo da Psicologia</b> . São Paulo: Saraiva, 2007.		
FONTANA, N.; CRUZ, N. <b>Psicologia e trabalho pedagógico</b> . São Paulo: Atual, 2003.		

Aprovado em Reunião do  
DTP

*[Assinatura]*  
APROVAÇÃO DO DEPARTAMENTO  
21/10/2010

*[Assinatura]*  
APROVAÇÃO DO COLEGIADO

## ANEXO D - Ementa C3

*Currículo C-3*

**Conteúdo Programático**  
**Psicologia, Ciência e Método**

A Psicologia como Ciência – História da Psicologia – Antiguidade até séc. XIX  
 Psicologia no século XX e XXI  
 Concepções da Psicologia da Educação (Inatista, Ambientalista, Interacionista e Histórico Social)

**Teoria Histórico-cultural**

Contextualização histórica  
**Vigotski** e seus colaboradores  
 Aprendizado e desenvolvimento como processo Histórico-cultural  
 Implicações pedagógicas da Teoria Histórico-cultural

**Psicanálise**

Psicanálise de S.<sup>Freud</sup> e **Melanie Klein**  
 Psicanálise e contextualização histórica  
 Princípios básicos da Psicanálise  
 Implicações pedagógicas da Psicanálise

**Atividades Práticas - Grupos de alunos**

**Atividades Práticas Supervisionadas - Grupos de 2 alunos**

Observação em escola de crianças em idade de 3 a 5 anos e registro em relatório sobre o comportamento sobre a sexualidade infantil nesta etapa. Os estudos em sala nortearão tal observação.

**Metodologia**

Os procedimentos metodológicos visam instalar em sala de aula, uma dinâmica que

## ANEXO E - Ementa B

CÓDIGO		PLANO DE CURSO		NOME	
6EDU095		Psicologia da Aprendizagem A			
CURSO			SÉRIE	TURMA	
Pedagogia			3ª	1000,2000,3000,4000	
CARGA HORÁRIA			SEM. DE OFERTA		HABILITAÇÃO(ÕES)
T	P	TOTAL	<input checked="" type="checkbox"/> ANUAL	1º <input type="checkbox"/> 2º <input type="checkbox"/>	
60		60	<input type="checkbox"/> SEMESTRAL		

**1 – EMENTA**

**Abordagens comportamentalistas da aprendizagem.** Teoria da aprendizagem social. Aprendizagem significativa. Teoria do processamento da informação. **Inteligência e aprendizagem.**

**2 – OBJETIVO(S)**

Analisar as **diferentes perspectivas teóricas** sobre a **aprendizagem**, destacando suas principais contribuições pedagógicas.  
Discutir sobre temas contemporâneos no estudo sobre a **aprendizagem**.

**3 – CONTEÚDO PROGRAMÁTICO****I – Introdução às diferentes concepções teóricas sobre a aprendizagem**

**Definição de aprendizagem** o que se aprende, como se aprende e como resolvemos os problemas.

**II – Abordagens comportamentalistas da aprendizagem: o Behaviorismo Radical de Skinner**

Behaviorismo metodológico e o Behaviorismo Radical  
A Análise experimental do comportamento: princípios básicos  
Contribuições do Behaviorismo Radical para a prática pedagógica

**III – A teoria da Aprendizagem Social de Albert Bandura**

O modelo da Teoria da aprendizagem social/Cognitivo social  
O senso de auto-eficácia do professor e do aluno e suas contribuições na análise de processos de aprendizagem

**IV – A Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel e os Mapas Conceituais**

A proposta da aprendizagem significativa de Ausubel e suas contribuições na prática pedagógica  
O uso de mapas conceituais como ferramenta pedagógica

**V – Aprendizagem por processamento da informação: uma visão construtiva.**

Memória sensorial, Memória de Curta e Longa Duração.  
As diversas atividades mentais do aluno e o papel do professor.

**VI – Temas atuais em aprendizagem**

Inteligência: abordagens contemporâneas; implicações para a aprendizagem escolar.  
Ambientes educacionais promotores da motivação e aprendizagem dos estudantes.  
Estratégias de aprendizagem. Descrição e métodos. Aplicações