

PEQUENO ENSAIO SOBRE TRÊS RECORTES E ANÁLISES PARA DECOLONIZAR O CURRÍCULO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

SMALL ESSAY ON THREE CUPS AND ANALYSIS TO DECOLONISE THE CURRICULUM IN EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

Ana Maria Ricci Molina 1

Resumo: *O presente ensaio é um exercício do pensar que emerge da reflexividade sobre processos educativos em práticas sociais distintas. Aponta três possibilidades de recortes de estudos sobre as interações e relações sociais e os saberes pertinentes para as investigações relativas ao campo da psicologia da educação. Com base em cenas observadas no cotidiano tem-se a compreensão do brincar entre pares compreendido tradicionalmente pela psicologia do desenvolvimento; mas, a relação de aprender e ensinar foi relativizada pela visão da sociologia da infância, com as culturas infantis, e; a leitura interseccional sobre os marcados sociais na produção das diferenças como elemento para a educação excludente. Ao final, considerou-se relevante inflexionar o observado como alargamento conceitual, para se problematizar o currículo da psicologia da educação e as possibilidades de atuação crítica a partir deste campo como uma demanda da atualidade na educação.*

Palavras-chave: *Psicologia da Educação. Práticas Educativas. Currículo de Psicologia.*

Abstract: *This essay is an exercise in thinking that emerges from reflexivity on educational processes in different social practices. It points out three possibilities for studies on interactions and social relations and relevant knowledge for investigations related to the field of educational psychology. Based on scenes observed in everyday life, there is an understanding of playing between peers traditionally understood by developmental psychology; but, the relationship of learning and teaching was relativized by the vision of the sociology of childhood, with children's cultures, and; the intersectional reading of the social markers in the production of differences as an element for exclusionary education. In the end, it was considered relevant to inflect what was observed as a conceptual broadening, in order to problematize the educational psychology curriculum and the possibilities of critical action from this field as a current demand in education.*

Keywords: *Educational Psychology. Educational Practices. Psychology Curriculum.*

1 Doutorado em Educação (UFSCar); Mestre em Psicologia (FFCLRP-USP); Especialista em Psicopedagogia Institucional e Políticas Públicas (UNAERP); Graduada em Psicologia (UNESP/Assis) e Pedagogia (UNAR); Pós-Doutora em Psicologia (FFCLRP-USP). Participante do Grupo de Pesquisa em Comunidades Islâmicas e Árabes (GRACIAS – USP). Docente no Centro Universitário Barão de Mauá. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6532051682869764>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7302-3559>. E-mail: ana.ricci@baraodemaua.br

Introdução

Este ensaio é decorrente do exercício de alargamento do olhar e do pensar referente ao campo da psicologia da educação. Toma determinado espaço social e as interações e relações sociais ali ocorridas para demonstrar que a categoria de educação é instituída por múltiplos processos de ensinar e aprender, que se sobrepõem e operacionalizam uma realidade rizomática em relação aos objetos ou modo como nos tornamos sujeitos, não linear ou não feita unidade.

Portanto, as educações correspondem às práticas sociais que “desenvolvem-se no interior de grupos, de instituições, com o propósito de produzir bens, transmitir valores, significados, ensinar a viver e a controlar o viver, enfim, manter a sobrevivência material e simbólica das sociedades humanas” (Oliveira et al; 2014, p. 32). O que promove rastros para serem problematizados e, conseqüentemente, substratos para se decolonizar o currículo da psicologia da educação, como uma demanda inerente à produção de conhecimentos nas licenciaturas ou mesmo para a formação em psicologia na atualidade.

Segundo Antunes (1999; 2008), a psicologia da educação é um campo de conhecimento configurado por dois eixos: a) fundamento da educação, e; b) modalidade de atuação (em ambiente escolar ou fora dela). Tais eixos foram tramados historicamente na relação entre os campos da psicologia, da educação e da pedagogia, que, juntos, incidem significativamente sobre os modos de compreensão do processo de ensino-aprendizagem, bem como produzem as intervenções justificadas para ele.

Nesse sentido, Almeida e Azzi (2007) sinalizam sobre a visão de docentes da disciplina de psicologia da educação e de professores, que a realizaram durante a graduação, estar comprometida ou reduzida em respeito ao enunciado de sujeito da aprendizagem; por efeito, sob o risco muito presente do “psicologismo” acontecer na escola e sobre a pedagogia; algo também identificado sócio-historicamente por Antunes (1999; 2008).

Para Cruces (2010), deve ser realizada a ruptura com o chão da escola entrelaçada à dimensão pedagógica na centralidade do campo da psicologia da educação. Estima-se pela abertura às outras possibilidades por meio da transdisciplinaridade, na indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa ou a extensão.

Essa evocação crítica vai ao encontro da tentativa de superação do pensamento hegemônico configurado na tríade Piaget-Vygotsky-Wallon e instituído no ensino curricular das licenciaturas e formação em psicologia. Embora tão necessária quanto pertinente para subáreas da psicologia, como aprendizagem e desenvolvimento humano, tal deslocamento da tríade permite o surgimento de outros saberes para as investigações e análises sobre as educações como práticas sociais.

Eis que a proposta transdisciplinar coadunada ao paradigma decolonial, crítico e plural ao qual se pensa a educação na atualidade, segundo Larocca (1999). Portanto, deve requerer comprometimento dos docentes para a revisão do currículo da psicologia da educação, até então construído de forma reduzida e ancorada à dimensão intrapsicológica ou psicologizante da educação, para Moreira (2013) – o que certamente desvela um documento de identidade, consonante a Tomaz Tadeu da Silva (1999).

O presente ensaio assume o pedido de rompimento com a centralidade do saber hegemônico comentado ao conseguir alocar outros saberes à medida que se alarga o olhar sobre os processos educativos e se amplia o pensamento por articulações conceituais.

Então, dá-se início a narrativa sobre o cotidiano: do brincar de crianças em uma praça compreendido pela psicologia (do desenvolvimento); relativizado pela visão da sociologia da infância (culturas infantis). Até que se chegou àquilo que não se estabelece como visível de imediato, mas efeito dos processos educativos intrínsecos às práticas sociais (marcadores sociais na produção das diferenças e das desigualdades): a hierarquização entre pessoas operacionalizada por aprendizagens silenciosas e inscritas na materialidade histórica dos corpos.

A autora como observadora sobre as posições ocupadas pelas pessoas, durante as interações sociais que realizam no território de uma praça e o modo de compartilhamento das representações providentes ou emergentes desses encontros permitiram a visibilidade, por fim, de uma determinada dimensão subjetiva da realidade. Assim, a narrativa é breve, oriunda da posição de observadora-nativa da praça, mas que se desloca para o lugar de pesquisadora e imprime fluxos

de pensamentos à medida que se auto revisita no exercício dessa escrita, feito uma cartografia.

Conforme acentua Roberto Damatta (2000), o vivido não pode ser recriado tal qual foi realizado naquele instante - faltaria-lhe o “clima do momento”, porém, sua narrativa estaria submetida à lógica de quem o reconta, a partir da descrição densa das interações e compartilhamentos, e, o analisa na perspectiva de outro sistema de referência, o teórico-metodológico. Esse jogo de deslocamentos entre as interações e compartilhamentos que ocorrem pela presença no campo, como nativa ou nativa relativa (Viveiro de Castro; 2002), e o exercício de relativização do vivido, como pesquisadora, tem por finalidade compreender os processos envolvidos e determinados pelas interações, posições e contextos que se estabelecem nas relações entre pesquisadores, pessoas-interlocutoras e os objetos de apreensão presumidos pelas pesquisas, a fim de modificar o vivido pela ação reflexiva (Minayo, Guerriero; 2014).

A intenção desse artigo, portanto, foi fixar os fluxos de pensamentos sobre um evento aparentemente banal como o de estar em uma praça. Mas, deixou de sê-lo quando se tornou objeto de uma produção de conhecimento a partir do deslocamento referente ao lugar de fala de autora, de nativa para nativa relativa.

Escreve Viveiro de Castro (2002) que o nativo é o outro, àquele que pertencente a determinado sistema de referência cultural. Observadores/as, portanto, embora estrangeiros/as naquele contexto, também produzem seus sentidos, tanto na relação que estabelece com o outro quanto o que carrega à sua chegada no campo. E, mesmo “quando antropólogo e nativo compartilham a mesma cultura, a relação de sentido entre os dois discursos diferencia tal comunidade: a relação do antropólogo com sua cultura e a do nativo com a dele não é exatamente a mesma” (Viveiro de Castro, 2002, p. 114), pois o/a pesquisador/a também está imerso na cultura científica.

Assim, a saída de uma posição para outra pela autora permite uma produção discursiva – a científica. Tem-se início a cartografia dos sentidos produzidos sobre as observações-registros, em que, ao final, traduz o rompimento e demonstra que, sim, é possível a ampliação do objeto que sustenta o campo da psicologia da educação e outra visibilidade ao currículo para formação crítica de psicólogos e educadores.

Do observado à narrativa: o alargamento do olhar e a amplitude da reflexão crítica

É uma praça típica de bairros paulistas em área de classe média alta. Feita de um quadrilátero asfaltado com recortes de grama aparada, árvores floridas e bancos de concreto para se apreciar o momento. Entre os recortes de grama há um caminho trilhado previamente para a circulação de pessoas. Em determinado local a construção propiciou a formação de uma poça d’água toda vez que chove. Foi nessa área que se pode observar as crianças que ali estavam a brincar. Próximo, brinquedos infláveis operados por monitores e ingressos à venda: tobogã e piscina de bolinhas. Por perto, um pipoqueiro.

Adultos sentados ora a conversar entre eles ora a espiar as crianças que brincavam e toda vez que algo saía do controle emitiam seus comandos para elas: “Pode parar com isso, brinca de outra coisa!”. “Cuidado, você vai cair!”. “Dá esse carrinho pra ele brincar!”. Sem dúvida, esses adultos eram os responsáveis pelas crianças. Mas, outros atravessavam o espaço das brincadeiras com sua caminhada rotineira e olhavam satisfeitos para a molecada; um leve sorriso nos lábios e um brilho nos olhos típicos de provável saudade de sua meninice. Até ensaiavam alguns comentários: “Olha?!”. “Que gracinha!”.

Em um canto, sozinha, uma criança devaneava com os seus próprios brinquedos. Outra chega na praça e timidamente segue em direção a ela. Para, olha, coloca as mãos na boca e fica a esperar. Em alguns instantes diz “posso brincar?” e logo se forma um pequeno coletivo. Outro grupo de três meninos maiores se formou para a partida de futebol. De fato, as crianças pareciam se organizar muito bem sem os adultos.

De repente se vê uma criança atrás da outra a escorregar no brinquedo inflável pago com a ajuda de um adulto. Esses eram menores, mas, nem por isso, deixaram de titubear com o pedido: “Solta mãe!”. E poucos pequeninos a circularem dispostos a encontrarem qualquer coisa pelo chão,

tocar, sentir o cheiro e quem sabe saber o gosto antes que algum intruso o impedisse. Às vezes um choro se escutava quando disputavam brinquedos ou se machucavam.

Emerge a lembrança da poça d'água. Dois meninos tiraram a roupa e de cueca se puseram a pular e a se molharem nela. Quando as mães perceberam o feito dos filhos lançaram seus corpos no ímpeto de negar a brincadeira, mas, depois, começaram a gargalhar. Disseram entre elas: “parece até que não tem brinquedo para brincar!” Tinham. Mas não precisavam. A imaginação foi suficiente para transformar aquela superfície molhada em alguma realidade de caráter lúdico.

Diante das cenas capturadas durante a observação e aqui registradas de forma breve e não densa, o primeiro fluxo do pensamento foi percorrer o repertório já acomodado e dado pela psicologia do desenvolvimento, da aprendizagem e da educação, segundo os aportes produzidos por Piaget e Vygotsky. Suas produções dão suporte científico ao domínio das fases do desenvolvimento humano, a construção das funções psicológicas elementares e superiores, a valorização da função simbólica e da ludicidade nas brincadeiras e o brincar como promotor de aprendizagens e adaptações concernentes ao constructo da inteligência e relações iminentes à dimensão socioafetiva da pessoa. Também, foram o primeiro aporte teórico aprendido na graduação em psicologia e pedagogia, por meio das matrizes curriculares de cada curso, na disciplina de psicologia da educação e da aprendizagem.

Mas, a (des)obediência do pensar eleva-se ao questionamento sobre qual outro modo se poderia analisar as crianças que brincam. Avança-se, pois, pelo caminho das culturas infantis, aprendido com a sociologia da infância. Com ela, modifica-se a posição da investigadora, pois há o redimensionamento do olhar e da escuta sobre as relações observadas. Há a ascensão das pessoas e modos de convívio para a produção ou reprodução de cultura.

Ao seguir o fluxo dos pensamentos pode-se citar os “estudos da infância e das crianças”, como reporta Barbosa (2004): a contribuição de psicólogos e pedagogos a compor um campo de investigação próprio ao século XIX e XX, fundamentado nos parâmetros científicos da época, que, portanto, não devem ser negados ou esquecidos – e estão presentes nos currículos da psicologia da educação. Mas, como a autora, entende-se que o exercício da crítica permite a revisão ou aprimoramento do apresentado, por “novos estudos da infância e das crianças” a partir de William A. Corsaro, Manuel J. Sarmiento e Gilles Brougère, por exemplo. Com isso, o interacionismo simbólico e a psicologia histórico-cultural, a sociologia da infância e a antropologia da criança imprimem outras vertentes que se somam para se conceber corpos infantis e amparar outros tipos de análises produzidas pelo campo da psicologia da educação.

Agora, não se trata mais de olhar, pensar e escrever sobre processos educativos e do desenvolvimento humano apenas na perspectiva do indivíduo-criança, como aquele que é educado mediante processos de imitação dos jogos e valores socializados pelos adultos. Mas, na perspectiva das crianças como educadoras entre pares, quando o protagonismo delas permite tanto a elaboração quanto a atuação sobre os elementos culturais a criarem as referências de sua própria geração (Abramowics; 2015).

Pois, quanta expressão e movimento fazem parte da vida das crianças e que evidenciam múltiplas possibilidades de processos educativos engendrados às interações entre crianças e entre crianças e adultos. Sabendo, que, para investigá-los pode-se usar determinados outros discursos sobre educação, começa-se por Paulo Freire (1993a; 1993b), com seu projeto de corpo/pessoa como inacabado e de construção permanente: uma matéria biologicamente destinada a aprender; socialmente marcada para conviver e historicamente a se constituir, e; que, termina por favorecer a provisoriabilidade de sua determinação. Portanto, a inerente capacidade de aprender e, sob efeito desta, a capacidade de ensinar, marcam a ontologia humana para qualquer corpo/pessoa.

Finaliza-se que a dialética aprender e ensinar está presente em qualquer prática social configurada em ambientes distintos e sob as interações variadas, sendo, às vezes, a natureza da própria prática social denominada por Educação, sua tarefa intencional ou informal à serviço da socialização dos conhecimentos produzidos. Acrescenta-se a essa tarefa o compartilhamento dos códigos sociais vinculados a grupos específicos entre seus pares e novos pares. Algo que Maria Walderez Oliveira (2014) implica à educação como a própria gestão da vida, quando se ensina como controlar o viver em processos sociais distintos, e, Petronilha Silva (2010) a remete como uma qualidade eminentemente comunitária prometida à vida de grupos autodeterminados. Isso quer

dizer que a educação precede à escola e emerge emaranhada às enunciações históricas e coletivas.

Também não se deixa de citar Foucault e a bagagem disciplinar, de subjetivação e resistências que dos corpos são tramados e ritualizados nos encontros. Assim, a adulta-pesquisadora, que busca deixar de lado seu papel de controlar crianças, para espiar e admirar sua potência criadora, pode observar que os mecanismos de poder exercidos pelos adultos sobre elas denotavam estratégias de negociação, mas, que, quando enfraquecidas foram trocadas por estratégias coercitivas, tanto física quanto psicológica.

Isso implica que crianças também exercem mecanismos de poder (ou contra-poder) na relação com os adultos. Mas os adultos tendem a vencer pelo convencimento intelectual (incluem-se moral e afetivo) ou físico. Algumas falas a representarem o indicado, são: “Venha brincar perto da mamãe, é mais gostoso!”. “Dá pra ele o brinquedo, senão vamos embora!”. “Dá aqui, menino. Toma, bem!” E, assim, adultos e crianças produzem uma cultura infantil a ser chamada de “subordinação educacional”, para os enunciados de práticas educativas relativas a essa relação assimétrica que se estabelece entre adultos e crianças, em que as crianças devem se sujeitar as ações dos adultos, no que tange ao caráter pedagógico de transmissão de valores e modulação de comportamentos.

Outra cultura infantil, que se cria da relação adulto-criança, a ser intitulada de “mercado educativo”, para os enunciados de práticas educativas relativas à presença de brinquedos como propulsora da ideia de infância, mas que também trata de uma lógica capitalista, de marketing e consumo tão presente naquele local. Os murmúrios “você não vai brincar com isso?!” e “olha aqui o que ele faz, que legal!” emergem junto ao apelo mercadológico a criarem o desejo e a necessidade por esse ou aquele objeto. Um dos efeitos parece ser a marca da insatisfação na criança pelo próprio adulto, pois precisa-se ter para brincar a gerar a falta replicada em uma dobra discursiva normalizada em “ele tem - também quero”. Produzimos um modo de divisa na fabricação e no reforço das diferenças em termos de classes: econômica, gênero e étnico-raciais, a exemplo do ícone boneca Barbie (branca, loura e magra) para meninas e como referência imperativa de beleza para meninas não-brancas, não-magras e deficientes.

Por outro lado, é verdade que os brinquedos servem como mediadores e suporte da brincadeira, segundo Kishimoto (2007). Entretanto, a brincadeira não precisa necessariamente acontecer com objetos fabricados pelas mãos de um adulto e sim da ludicidade típica do feito das crianças. Talvez por isso que aquelas mães terminaram por rir quando seus filhos estavam “a nadar” no meio da praça. Elas provavelmente entenderam a importância do prazer que advém do exercício da imaginação, da inteligibilidade necessária para a transformação de objetos e suas funções, bem como a liberdade e autonomia para intervirem no ambiente e assim protagonizarem o lúdico, no presente, ao invés de se empenharem com uma prática educativa para o futuro, regida pela preocupação de que adultice ocupará aqueles pequenos em uma sociedade primada por modos de produção (Oliveira; 2007).

Assim, trata-se de como crianças e adultos compartilham mutuamente a inscrição de um mundo lúdico, por meio de brincadeiras e objetos sob a influência das práticas educativas entre pares e pares e não pares:

a) Criança com criança dá jacaré sem pé. Elas exploram, correm, pulam, inventam, disputam, fazem bico e dão-se os dedos para selar o fim da guerra. Querem isso e aquilo. Cedem e teimam. Começam tudo de novo. Transpiram. É interessante notar que sobre os corpos manifestam-se variações do lúdico e a composição de coletivos agenciados por familiaridades entre os pares: classificar, aceitar ou negar. O pertencimento beira a linha tênue entre se você é espelho de mim ou não para poder brincar no grupo constituído ou para constituí-lo. Seu tamanho, sua idade, seu brinquedo, sua atividade, sua cor e inteligência são instrumentos reguladores do desafio de saber quem vai com quem. Pensa-se nas crianças a brincarem de forma espelhada ao campo social impregnado de normatizações que desde cedo educam para que as diferenças sejam ressaltadas. Cada um no seu canto. Ufa, também brincam a incluir por um súbito desejo de provocar a alteridade: pode entrar!

b) Criança com adulto dá jacaré com pé. As pessoas adultas se permitiram vivenciar o universo lúdico das crianças apenas no papel de supervisores. O resgate do corpo lúdico que há neles pode ter ocorrido apenas pela lembrança da própria infância. Afinal, instituído está que brincar é coisa de criança. Às vezes, alguns se esvaziavam da supervisão e atentarem-

se para o direcionamento das atividades, de modo a ditarem por onde e como as crianças deveriam brincar, por crença na gestão de uma infância já vivida e superada.

No bojo dos processos educativos citados como possibilidades de recortes para análise está a tentativa constante de movimentos corporais pelas crianças, em que, para além do brinquedo, o próprio corpo é suporte para a brincadeira e espaço potencial para a imaginação tanto quanto ancorado ao contexto vivido. Um brincar, definido por Brougère (2002), carregado de significados sociais compartilhados culturalmente, mas, nele, imanente sua produção e caráter lúdico, que envolve distanciamento da realidade travestido de prazer, alegria e superação do real com a criação de jogos. Dessa forma, pensa-se que a interação social entre crianças e entre crianças e adultos e a sociabilidade de grupos distintos são forças constitutivas da cultura lúdica, em que os jogos, as brincadeiras, o brinquedo são agenciados em parte pelos processos educativos.

Contudo, ao final, havia algo a mais acontecendo. O incômodo permanecia. Ao revisitar a memória e dar enquadramento ao vivido pode-se, finalmente, questionar se algo (in)visível acontecia nestes enquadres e se poderia ser lido pela psicologia da educação. Neste ponto, (re) pensar o vivido como práticas sociais engendradas aos processos educativos abarcou o necessário exercício de decompor o olhar: a totalidade em fragmentos imagéticos relativos aos corpos que criam um espaço de aparências entre eles, para pensar outra possibilidade para a psicologia da educação. “O que mais se pode ler desse registro?”

E assim, por fluxo do pensar chegou-se ao (in)visível impresso nas práticas sociais e que se engendra aos processos educativos que ocorrem por observação, por imitação ou modulação: algo que a imagem do outro se faz a partir da criação das aparências inscritas nos corpos sobre quem e o que se pode representar no coletivo. Um exercício abraçado por ferramentas na interface entre estudos na área da educação, da psicologia, da antropologia e da leitura interseccional sobre a realidade para ampliar a leitura que se pode fazer sobre os eventos cotidianos da vida, nos quais estão implicadas distintas práticas educativas de como nos tornamos humanizados e sujeitos em relações, objetos a serem lidos e problematizados pelo campo de saberes que fundamentam os conhecimentos em educação.

Então, tão urgente quanto o primeiro instante da análise - dado pela matriz do pensamento hegemônico no ensino da disciplina de psicologia da educação - foi a desconstrução do próprio repertório, pela confluência de novas possibilidades para o alargamento daquilo que se dá vista. Assim, enquanto se analisava o observado procurava por brechas no óbvio aparente. Nesse processo se conversa com as teorias aprendidas e sempre que se alcança alguma razoabilidade deseja-se pelo seu desmantelamento.

Dessa forma, pode-se constatar que havia uma prática social a pairar por sobre todos os presentes naquele dia, na praça. Foi quando a interseccionalidade entre as categorias de gênero, de raça, de classe e de geração engendradas à materialidade dos corpos e da cultura da qual emergem e são sustentados por práticas discursivas ganharam visibilidade conceitual. Mas, não se tratava apenas de localizar os marcadores sociais na produção das diferenças; os pensamentos passaram a rasgar a impressão perceptiva derivada da câmera obscura daquela realidade.

David Le Breton (2006, p. 7) apresenta que “antes de qualquer coisa, a existência é corporal”. A materialização de uma condição existencial assume vestígios nos gestos, nos movimentos, na estética e ética, dos traços que delineiam e animam corpos. Por essa visa:

- a) Os adultos são maiores em relação às crianças que são menores. O tamanho é uma evidência, que permite resgatar uma visão evolutiva acerca dos aspectos físicos do corpo humano. Também do ponto de vista do desenvolvimento psicológico, com o mapeamento das características comportamentais e emocionais próprias de cada faixa etária. Basta adentrar nos livros de psicologia do desenvolvimento.
- b) À primeira vista, os registros das vestimentas, dos gestos, das conversas pareciam esculpidos pelos discursos de gêneros construídos e difundidos entre os papéis sociais das personagens estavam impressos pela matriz heteronormativa. Embora reconhecida a multiplicidade de construções de gêneros e exercícios da sexualidade, por ali, naquele momento, as pessoas podiam ser reconhecidos socialmente como ser-homem e ser-mulher em espaço público.
- c) Entre os adultos sentados, a maioria dava visibilidade a uma identidade feminina, como

mulheres que ocupam o papel de mães ou cuidadoras das crianças daquele lugar; o que evoca a arraigada cultura patriarcal sobre os processos educativos na sociedade brasileira. Outros adultos que circulam na praça intencionavam à performance esportiva. Elocubrar sobre a prática esportiva esculpida pelo binômio beleza, saúde, prevenção na lógica biopoder é outra linha que se instituí.

d) Também, quando os adultos se posicionam a “espiar” e “controlar” as práticas das crianças teimam em exercitar o papel de responsáveis sobre elas ao assumirem a função de educadores. E como tal reivindicam o lugar de quem pode e deve administrar aquele corpo pequeno. Então, no ato de brincar, onde mora o lúdico, também habitava uma política do social: o modo como o tempo e o espaço são organizados e regulados para a vivência das crianças, cuja inflexão do movimento higienista evocou o mito materno e os cuidados com seus filhos uma premissa da garantia de futuro saudável.

e) Mas, a atravessarem essas expressões de gêneros e papéis sociais estavam outros marcadores sociais, o de raça e de classe. Quando se visualiza a presença de pessoas brancas no lugar de quem se diverte ou cuida na centralidade das relações vividas naquela praça, e, à borda dela, na expectativa de gerarem renda com o lazer dos brancos, as pessoas negras que trabalhavam.

Deste observatório emergiu uma linha analítica recentemente cunhada também pela educação, mas raramente apresentada nos currículos da disciplina de psicologia da educação. Trata-se das vertentes da pluralidade; do multiculturalismo; da interseccionalidade sobre os sujeitos que aprendem e ensinam. Tanto que ao se voltar à praça como espaço para os jogos de socialização e sociabilidade de grupos humanos, pode-se perceber a administração da vida a acontecer através de mecanismos, que operam na identificação e representação das relações entre o “eu e outro”, a agenciarem a construção de fronteiras entre humanos: faz-se a distribuição-divisão-catalogação dos corpos, de quem são os que ali estão e para o que servem.

Algo compreendido somente quando a “pessoa-observadora-nativa” do registro vivido na praça se tornou uma “nativa relativa”, pois, ao seguir os fluxos do pensamento na cartografia almejada por ela terminou por constatar a qual coletivo pertencia naquele instante e os atravessamentos divisórios que constituíam uma prática social da qual podem as pessoas não perceberem necessariamente quando implicadas nas tramas do cotidiano que ocupam.

A autora se notou adulta, mulher, branca e mãe. Identificou que as demais pessoas também estavam ali em referência à ética do cuidado, tanto de si mesmo, da saúde, quanto dos outros, ao supervisionarem as crianças. As crianças eram todas brancas, meninos e meninas maiores e menores que se movimentavam a explorar e inventar o próprio espaço. Reconheceu que pessoas negras eram apenas as trabalhadoras.

Deste quadro, o exercício da reflexividade (Da Matta, 2000) trouxe a possibilidade de que para além do lúdico, do brincar entre os pares e modos educativos exercidos pelos adultos sobre as crianças, havia a composição de um cenário dotado de forças classificatórias da vida, para a produção de lugares no mundo. Sem brincadeira, um campo político de representação sobre as relações sociais que também opera sobre as práticas educativas e determinam realidades.

Em sujeito e poder, Foucault (1995) trata das apreensões do poder na constituição de subjetividades dada à institucionalização de práticas discursivas, que traduzem um regime de verdade a imperar sobre demais e, para tanto, indica alguns modos pelos quais indivíduos se tornam sujeitos. Assim, a presente narrativa se atreve a afirmar que havia na praça um modo chamado de “práticas divisoras” dadas pela aparente relação binária e de oposição, bem como múltiplas a se acentuaram na configuração dos corpos: adulto-criança, branco-preto, rico-pobre, trabalho-lazer, homem-mulher, mãe-esportista.

Cada personagem dessa praça traçava um exercício sobre si mesmo e do outro relativo à convivência no curso da produção da diferença que os marcam na sua individualidade mediante a emergência do coletivo pelo qual se instaura. Nesse sentido, não se sabe como as crianças assimilaram o enquadramento das pessoas naquele ambiente. Mas, dado ao protagonismo delas, provavelmente viram igualdade na cor entre elas, todas brancas. Da mesma forma devem ter observado o mesmo entre as pessoas adultas. As relações de gêneros estavam postas sem que identidades e papéis sociais fossem enunciativos disparadores de diferenciações, porque era algo

provavelmente regular em suas vidas. Então, será que emergiu a estranheza sobre o outro negro e trabalhador? Ou que trabalhadores são as pessoas pobres e negras?

Cogita-se que quando crianças brancas identificam que pessoas negras não estão na praça para brincarem, praticarem esportes ou apenas conversarem, como as demais, terminam por fazerem registros do vivido em que há exclusão do convívio com as diferenças. Há o tracejar de fronteiras, que podem agenciar aproximações ou separações no âmbito do respeito às diversidades e o enfraquecimento ou fortalecimento da ética da pluralidade.

Desse modo de divisa, portanto, corre-se o perigo do distanciamento entre as pessoas ser agenciado pela hierarquização entre elas e a validar crenças construídas socialmente de que o diferente do normativo vale menos. Perigo discursivo a ser aprendido por meio de processos que transversam e se dobram das relações sociais, mesmo que as práticas educativas não sejam explícitas sobre os jogos de exclusões e desigualdades que endereçam através das representações.

Considerações finais

Considera-se, portanto, que tanto os recortes vislumbrados quanto os trajetos analíticos indicados não são únicos e nem excludentes entre si. Mas entende-se que a ação de pensar estará circunscrito à moldura teórica aprendida. E, pensar cientificamente requer certa (in)disciplina do refletir sobre o olhar que temos sobre as coisas. Pede por inflexões dadas por interfaces entre os saberes. Questiona a presença hegemônica de determinados saberes nos currículos de psicologia da educação que impedem o conhecimento de outros para o alargamento do olhar e da crítica.

Assim, tal exercício permitiu, brevemente, localizar no tempo, no espaço e nos saberes as personagens e as relações estabelecidas em uma praça; registrar os indivíduos como sujeitos agenciados em coletivos; distinguir as ações dos coletivos e no campo das categorias para, com elas, estabelecer as divisões de uma prática social dada em um lugar específico. Ao final, agenciar um texto que anuncia a intersecção como instrumento do olhar, da escuta, da escrita e da análise, a fim de denunciar o perigo da invisibilidade como modo de produção de subjetividades, como parte de processos educativos diluídos em práticas sociais múltiplas.

Foi assim que pessoas naquela praça se tornaram existentes para a autora; quando foram identificadas por seus marcadores sociais. Ademais, no jogo das aparências dado socialmente, perceber que modos de divisa, segundo os mecanismos ou tramas que, a partir dos códigos, dos gestos, das expressões e regras talhadas por tecnologias de si/ cuidados de si, potencializa o risco da hierarquização. Essa possibilidade dobra-se de um modo de produção do excludente que, às vezes, torna-se agenciado pela (in)visibilidade das modulações educativas, que contornam e preenchem as práticas sociais distintas.

Por tudo, torna-se importante problematizarmos o currículo da psicologia da educação, a fim de escaparmos do reducionismo psicológico ou de saberes hegemônicos. Embora eles sejam importantes referenciais, devemos construir a amplitude do olhar do profissional em formação para aquilo que poderá evocar com o pensamento através da tarefa docente. Como um estudante de psicologia da educação conseguirá tal amplitude crítica sobre o observado se outros saberes não lhes forem apresentados?

Considera-se, portanto, que os recortes vislumbrados são possíveis trajetos analíticos que só foram exercidos pois havia uma fluência entre ver e pensar categoricamente. Pensar cientificamente exige certa (in)disciplina do próprio processo de leitura da codificação impressa pelo olhar. Pede por inflexões dadas por interfaces entre os saberes. Deseja o questionamento e a ruptura da presença hegemônica de determinados saberes nos currículos de psicologia da educação, mesmo que eles estejam na base da construção do olhar sobre o objeto de estudo – pede-se pelo seu alargamento!

Para tanto, a intencionalidade deste estudo foi atravessada pela possibilidade de ser promovida outras matrizes de saberes para a compreensão de processos educativos em práticas sociais não formais ou informais e que também podem ser ampliadas para as práticas formais de educação. A psicologia da educação no Brasil não precisa ficar restrita a uma visão psicologizante e de origem européia e branca, mas, pode ser repensada segunda a dimensão do seu próprio cotidiano e das relações emergentes. Assim, podemos visitar como nos tornamos sujeitos e

coletivos, segundo o vivido por nós mesmos.

Afinal, a presente cartografia permitiu a indicação de que as (in)visibilidades inscritas nas interações e relações sociais são imagens que também educam. E dali valores e condutas se forjam.

Referências

Abramowics, Anete (org). **Estudos da infância no Brasil: encontros e memórias**. São Carlos: EdUfscar. 2015

Almeida, Patrícia Cristina Albieri de; Azzi, Roberta Gurgel. A psicologia da educação como um saber necessário para a formação de professores. **Temas psicol.** Ribeirão Preto, v. 15, n. 1, p. 41-55, junho, 2007.

Antunes, M.A.M. **A Psicologia no Brasil. Leitura histórica sobre sua constituição**. São Paulo: UNIMARCO/EDUC. 1999.

Antunes, M.A.M. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicol. Esc. Educ.**, v. 12. n. 2, p. 00, dez, 2008.

Barbosa, Maria Carmen Silveira. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 43, p. 645-667, set/dez, 2014.

Brougère, G. A criança e a cultura lúdica. **Rev. Fac. Educ.**, v. 24, n. 2, p. 00, julho, 1998

Cruces, A. V. V. Professores e pesquisadores em psicologia escolar: desafios da formação. **Em Aberto**, v.23, n. 83, p. 129-149, 2010.

Da Matta, Roberto. **Relativizando: uma introdução à antropologia social**. 6. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

Foucault, Michel. Sujeito e poder. In: Dreyfus, H e Rabinow, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica** (para além do estruturalismo e da hermenêutica). Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Universitária. 1995, p. 231-239.

Freire, Paulo. Educação Permanente e as Cidades Educativas In. Freire, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez Editora. 1993a, p. 16-24

Freire, Paulo. Ninguém nasce feito: é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos. In: Freire, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez Editora. 1993b, p. 77-88.

Kishimoto, T. M **O jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Editora Cortez. 2007.

Larocca, P. **Psicologia na formação docente**. Campinas: Alínea, 1999

Le Breton, David. **A sociologia do corpo**. Petrópolis: Editora Vozes. 2006

Minayo, Maria Cecilia de Souza e Guerriero, Iara Coelho Zito. Reflexividade como éhtos da pesquisa qualitativa. **Revista Ciência e Saúde Coletiva**, v. 19, n. 04, p. 1103-1112, abril, 2014.

Moreira, A.F.B. A psicologia e o resto: o currículo segundo César Coll. **Cadernos de Pesquisa**, n 100, p. 93-107, 2013

Oliveira, Maria Waldenez et al. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e

metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: Oliveira, Maria Waldenez; Sousa, Fabiana R. de. **Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação**. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 29-46

Oliveira, Marta Regina Furlan. O brincar na sociedade de consumo: em busca da superação dialógica de padronização e propriedade do brinquedo. **Revista Eletrônica de Educação**. Ano I, n. 01, p. 1-14, ago-dez, 2007.

Silva, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender a conduzir a própria vida: dimensões do educar-se entre afrodescendentes e africanos. In: Barbosa, L. M. de A.; Silva, P. B. G.; Silverio, V. R. (orgs). **De preto a afrodescendente**. Trajetos de pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil. São Carlos: EdUFSCar, 2010, p. 181-197.

Silva, *Tomaz Tadeu* da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo - Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

Viveiros de Castro, Eduardo. "O nativo relativo". **Mana**, v. 8, n. 1, p. 113-148, 2002

Recebido em 11 de janeiro de 2022.

Aceito em 18 de dezembro de 2023.