

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA DA USP

RODRIGO DA SILVA RODRIGUES LERMES

Em defesa do ensino de psicologia na Educação
Básica: uma proposta a partir do estudo de currículos
secundaristas de países com alto índice de
desenvolvimento humano

São Paulo
2022

RODRIGO DA SILVA RODRIGUES LERMES

Em defesa do ensino de psicologia na Educação
Básica: uma proposta a partir do estudo de currículos
secundaristas de países com alto índice de
desenvolvimento humano

Versão corrigida

Tese apresentada ao Instituto de
Psicologia
da Universidade de São Paulo para obter o
título de Doutor em Ciências.

Área de concentração: Psicologia
(Psicologia Experimental)

Orientadora: Mirella Gualtieri

São Paulo
2022

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Lermes, Rodrigo da Silva Rodrigues.

Em defesa do ensino de psicologia na Educação Básica: uma proposta a partir do estudo de currículos secundaristas de países com alto índice de desenvolvimento humano / Rodrigo da Silva Rodrigues Lermes; orientadora Mirella Gualtieri. --São Paulo, 2022.

275 f.

Tese (Doutorado) -- Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia (Psicologia Experimental).

1. Psicologia. 2. Educação escolar básica. 3. Ensino. 4. Currículos e programas. 5. Ensino de psicologia. I. Título

Nome: Rodrigo da Silva Rodrigues Lermes

Título: Em defesa do ensino de psicologia na Educação Básica: uma proposta a partir do estudo de currículos secundaristas de países com alto índice de desenvolvimento humano

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Psicologia

Aprovado em: 08/12/2022

Banca Examinadora

Profa. Dra. Mirella Gualtieri
Instituição: IP - USP
Julgamento: Não Votante

Prof. Dr. Danilo Silva Guimarães
Instituição: IP - USP
Julgamento: Aprovado

Profa. Dra. Adriana Bauer
Instituição: FE - USP
Julgamento: Aprovado

Profa. Dra. Katia C. S. F. Bautheney
Instituição: FE - USP
Julgamento: Aprovado

Profa. Dra. Angelina Pandita-Pereira
Instituição: UFBA
Julgamento: Aprovado

Profa. Dra. Patricia Izar Mauro
Instituição: IP - USP
Julgamento: Aprovado

***À Cláudia e ao João Rodrigo,
muito amor hoje
e um tanto de esperança amanhã.***

AGRADECIMENTOS

A Deus pela saúde e oportunidades.

Ao meu pai porque, ainda criança, olhei para ele e pensei “quero ser inteligente q’nem ele”.

À minha mãe que cuidou tanto de mim.

À minha irmã com quem partilhei uma vida toda.

À minha esposa que caminha comigo, acredita em mim e me inspira.

A todos os professores do IPUSP e, em especial: Henriette Tognetti Penha Morato (Henri, quero ser como você quando crescer), Lineu Norio Kohatsu (abriu meus olhos sobre ensino de psicologia) e Marie-Claire Sekkel (com muita sensibilidade me mostrou que o programa de pós não era apenas cumprimento de protocolos mas, também, parte do meu projeto de vida).

Aos professores da Banca de qualificação do mestrado, do doutorado e da defesa: Lineu, Claire, Briseida Dôgo de Resende, Angelina Pandita Pereira, Adriana Bauer, Danilo Silva Guimarães, Katia Cristina Silva Forli Bautheney e Patricia Izar Mauro. Vocês foram generosos, criteriosos e críticos, cuidadosos e respeitosos durante as arguições. Espero fazer como vocês quando for a minha vez de arguir um candidato!

À minha orientadora, Mirella Gualtieri, por me receber como orientando e pela liberdade em ampliar as bases desta pesquisa.

À professora Adriana Bauer que foi fundamental no processo de mudança de nível.

À professora Katia Cristina Silva Forli Bautheney que REVOLUCIONOU minha visão deste trabalho e sem a qual eu não poderia ter escrito essas linhas.

Aos membros da CoC-Licenciatura e da CCP-PSE que me acolheram enquanto representante discente e nas minhas demandas como aluno.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo apoio à pesquisa (processo 130330/2016-7 e 142223/2017-4).

Resumo

LERMES, R. da S. R. (2022). *Em defesa do ensino de psicologia na Educação Básica: uma proposta a partir do estudo de currículos secundaristas de países com alto índice de desenvolvimento humano* (Tese de Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

O ensino de psicologia na educação básica do Brasil não possui legislação nacional (tal como Parâmetros ou Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Base Nacional Comum Curricular e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Assim, a fim de fomentar a discussão sobre a inserção obrigatória da disciplina de psicologia na educação básica, nossa pesquisa buscou compreender qual a importância do oferecimento de ensino de psicologia para estudantes secundaristas, em formação propedêutica, através do estudo de currículos prescritos neste nível de escolaridade nos países com o maior IDH em seus respectivos continentes em 2014. Enfatizamos a análise do conteúdo, a estrutura do curso, a justificativa e o período de escolarização em que há o oferecimento da disciplina de psicologia lançando mão da proposta de análise qualitativa organizada por Sampieri, Collado e Lucio (2010) e da abordagem fenomenológica dos materiais estudados. Os principais resultados apontam que há o oferecimento de disciplina de psicologia no ensino secundário e que os países reconhecem, explicitamente, a legitimidade das respostas propostas pela ciência psicológica a diversos desafios próprios do cotidiano pessoal e social (intolerância, crime, pobreza, preconceito, violência, formação de identidade, carreira, saúde mental etc.), inegavelmente indissociáveis da vida de adolescentes e jovens. Houve durante o desenvolvimento da nossa pesquisa uma crise sanitária envolvendo a pandemia mundial de COVID19 que implicou no distanciamento social sistemático e institucional entre pessoas, além do aumento de casos de sofrimento e adoecimento psicológico entre jovens em idade escolar que, por sua vez, revelou uma faceta potencial do ensino de psicologia relacionada à promoção de saúde mental e ao caráter terapêutico desta disciplina. Como resultado da pesquisa, elaboramos um documento curricular com os conteúdos categorizados a fim de contribuir na construção de uma proposta de ensino de psicologia para o desenvolvimento da disciplina com estudantes na educação básica.

Palavras-chave: Psicologia, Educação escolar básica, Ensino, Currículos e programas, Ensino de psicologia.

Resumo

LERMES, R. da S. R. (2022). *In defense of teaching psychology in Basic Education: a proposal based on the study of secondary school curricula in countries with a high human development index* (Tese de Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

The teaching of psychology in basic education in Brazil does not have national legislation (such as Parâmetros ou Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Base Nacional Comum Curricular e Lei de Diretrizes and Bases da Educação Nacional). Thus, in order to promote the discussion about the mandatory inclusion of the discipline of psychology in basic education, our research sought to understand the importance of offering psychology teaching to secondary students, in propaedeutic training, through the study of prescribed curricula at this level of education. schooling in the countries with the highest HDI in their respective continents in 2014. We emphasize the analysis of the content, the structure of the course, the justification and the period of schooling in which the discipline of psychology is offered, making use of the proposal of qualitative analysis organized by Sampieri, Collado and Lucio (2010) and the phenomenological approach of the materials studied. The main results indicate that psychology is offered in secondary education and that countries explicitly recognize the legitimacy of the responses proposed by psychological science to various challenges of personal and social daily life (intolerance, crime, poverty, prejudice, violence, identity formation, career, mental health, etc.), undeniably inseparable from the lives of adolescents and young people. During the development of our research, there was a health crisis involving the global pandemic of COVID19, which resulted in systematic and institutional social distancing between people, in addition to the increase in cases of suffering and psychological illness among school-age young people, which, in turn, revealed a potential facet of psychology teaching related to the promotion of mental health and the therapeutic character of this discipline. As a result of the research, we prepared a curriculum document with categorized contents in order to contribute to the construction of a psychology teaching proposal for the development of the discipline with students in basic education.

Keywords: Psychology, Basic school education, Teaching, Curricula and programs, Psychology teaching.

Índice de figuras

Figura 1 - Mapa de taxa de inscrição líquida na educação primária (NER) e de crianças fora da escola. Retiramos a indicação de nomes de países pequenos a fim de tornar o mapa legível embora menor do que o original.	46
Figura 2 - Sistema educacional brasileiro com indicação do ISCED.....	48
Figura 3 - Ranking dos países de acordo com o investimento na educação primária, secundária e terciária.	59
Figura 4 - Distribuição da população de acordo com a matrícula em cada nível educacional	60
Figura 5 - Investimento anual por aluno das instituições educacionais do primário ao terciário	61
Figura 6 - Despesa do Governo Federal na Educação: 2004 a 2014 (R\$ Bilhões de 2014 e % do PIB)	62
Figura 7 - Diagrama para visão processual do currículo segundo Sacristán e Pèrez Gomes (1998).	66
Figura 8 - Ilustração hipotética de um sistema de forças na movimentação horizontal à direita de uma caixa em superfície plana com atrito, com resultante R (figura fora de escala).....	74
Figura 9 - Representação de um dipolo polarizado circularmente que nos permite visualizar um campo de vetores.	75
Figura 10 – Desempenho médio dos estudantes no ENEM 2019 divididos por dependência administrativa.....	81
Figura 11 - Desempenho médio dos estudantes no ENEM 2019 divididos por dependência administrativa - Redação	82
Figura 12 - Desempenho médio dos estudantes no ENEM 2019 divididos por dependência administrativa - Eixo Ciências Humanas e suas Tecnologias.....	82
Figura 13 - Desempenho médio dos estudantes no ENEM 2019 divididos por dependência administrativa - Eixo Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	83
Figura 14 - Desempenho médio dos estudantes no ENEM 2019 divididos por dependência administrativa - Eixo Matemática e suas Tecnologias	83

Figura 15 - Desempenho médio dos estudantes no ENEM 2019 divididos por dependência administrativa - Eixo Ciências da Natureza e suas Tecnologias	84
Figura 16 - As cinco macrocompetências e dezessete competências socioemocionais segundo o modelo do Instituto Ayrton Senna de educação socioemocional	100
Figura 17 - Sistema educacional australiano com indicação do ISCED	132
Figura 18 - Diagrama de Venn ilustrando o compartilhamento de conhecimentos sobre o fenômeno “comportamento” com outras ciências	135
Figura 19 - Sistema educacional estadunidense com indicação do ISCED.....	164
Figura 20 - Sistema educacional norueguês com indicação do ISCED (resumido)	195
Figura 21 - Sistema educacional norueguês com indicação do ISCED	196
Figura 22 - Sistema educacional singapurense com indicação do ISCED	213
Figura 23 - Estrutura para Competências do Século 21 e Resultados do Aluno (tradução nossa)	218

Índice de tabelas

Tabela 1 - Lista de assuntos do programa de estudos na cadeira “Psicologia e Moral”	51
Tabela 2 - Lista de decretos que compõem a Reforma Benjamin Constant (1890~1891).....	51
Tabela 3 - Lista de temas e autores constantes no livro “Psicologia no Ensino de 2o Grau – uma proposta emancipadora”.....	54
Tabela 4 - Proporção da despesa do Governo Federal na Função Educação: 2004 e 2014.	60
Tabela 5 - Desempenho de estudantes no ENEM 2019 divididos por dependência administrativa	84
Tabela 6 - Sistema educacional australiano detalhado por Estado/Território	132
Tabela 7 - Categorias descritivas – Austrália (Unidade 1)	145
Tabela 8 - Categorias descritivas – Austrália (Unidade 2)	150
Tabela 9 - Categorias descritivas – Austrália (Unidade 3)	155
Tabela 10 - Categorias descritivas – Austrália (Unidade 4).....	159
Tabela 11 – Categorias descritivas da categoria analítica Corpo e psicologia - Austrália	160
Tabela 12 – Categorias descritivas da categoria analítica Desenvolvimento humano - Austrália	161
Tabela 13 – Categorias descritivas da categoria analítica Psicologia como ciência - Austrália	161
Tabela 14 – Categorias descritivas da categoria analítica Psicologia e sociedade - Austrália	162
Tabela 15 – Categorias descritivas da categoria analítica Saúde mental - Austrália	162
Tabela 16 - Domínios e áreas padrões relacionados no currículo estadunidense ..	168
Tabela 17 - Domínio: Questionamento Científico.....	169
Tabela 18 - Categoria descritiva – EUA (Domínio Questionamento Científico).....	171

Tabela 19 - Domínio: Biopsicologia	172
Tabela 20 - Categorias descritivas – EUA (Biopsicologia).....	174
Tabela 21 - Domínio: Desenvolvimento e aprendizagem	175
Tabela 22 - Categorias descritivas – EUA (Desenvolvimento e aprendizagem).....	177
Tabela 23 - Domínio: Contexto Sociocultural.....	178
Tabela 24 - Categorias descritivas – EUA (Contexto sociocultural).....	180
Tabela 25 - Domínio: Cognição	181
Tabela 26 - Categorias descritivas – EUA (Cognição).....	183
Tabela 27 - Domínio: Variações Individuais.....	184
Tabela 28 - Categorias descritivas – EUA (Variações individuais)	187
Tabela 29 - Domínio: Aplicações da Ciência Psicológica	188
Tabela 30 - Categorias descritivas – EUA (Aplicações da Ciência Psicológica).....	191
Tabela 31 - Categorias descritivas - EUA.....	192
Tabela 32 – Categorias descritivas da categoria analítica Corpo e psicologia - EUA	193
Tabela 33 - Categorias descritivas da categoria analítica Desenvolvimento humano - EUA	193
Tabela 34 - Categorias descritivas da categoria analítica Psicologia como ciência - EUA	194
Tabela 35 - Categorias descritivas da categoria analítica Psicologia e sociedade - EUA	194
Tabela 36 - Categorias descritivas da categoria analítica Saúde mental - EUA.....	194
Tabela 37 - Temas nas disciplinas de psicologia 1 e 2.....	199
Tabela 38 - Sinopse dos temas nas disciplinas de psicologia 1 e 2	199
Tabela 39 - Categorias descritivas das sinopses dos temas nas disciplinas de psicologia 1 e 2.....	201
Tabela 40 - Temas e competências a serem desenvolvidas nos estudantes na disciplina psicologia 1	202
Tabela 41 - Temas e competências a serem desenvolvidas nos estudantes na disciplina psicologia 2	204
Tabela 42 - Categorias descritivas a partir de temas e competências a serem desenvolvidas nos estudantes na disciplina psicologia 1 e 2	205

Tabela 43 – Categorias descritivas da categoria analítica Corpo e psicologia - Noruega	207
Tabela 44 – Categorias descritivas da categoria analítica Desenvolvimento humano - Noruega	207
Tabela 45 – Categorias descritivas da categoria analítica Psicologia como ciência - Noruega	208
Tabela 46 – Categorias descritivas da categoria Psicologia e sociedade - Noruega	208
Tabela 47 – Categorias descritivas da categoria Saúde mental - Noruega.....	208
Tabela 48 - Categorias descritivas dos conteúdos previstos no domínio Self da disciplina CCE	225
Tabela 49 - Categorias descritivas dos conteúdos previstos no domínio Família da disciplina CCE	226
Tabela 50 - Categorias descritivas dos conteúdos previstos no domínio Escola da disciplina CCE	227
Tabela 51 - Categorias descritivas dos conteúdos previstos no domínio Comunidade da disciplina CCE	228
Tabela 52 - Categorias descritivas dos conteúdos previstos no domínio Mundo da disciplina CCE	230
Tabela 53 - Categorias descritivas da categoria analítica Desenvolvimento humano - Singapura	232
Tabela 54 - Categorias descritivas da categoria analítica Psicologia e sociedade - Singapura	232
Tabela 55 - Categorias descritivas da categoria analítica Saúde mental - Singapura	232
Tabela 56 - Categorias descritivas – Corpo e Psicologia	236
Tabela 57 - Categorias descritivas – Desenvolvimento humano.....	237
Tabela 58 - Categorias descritivas – Psicologia como ciência	237
Tabela 59 - Categorias descritivas – Psicologia e sociedade	238
Tabela 60 - Categorias descritivas – Saúde Mental	239

Tabela 61 - Lista parcial das bases tecnológicas do componente curricular "Práticas e competências sociais" (CPS, 2013, pp. 49 - 50)..... 242

Lista de Siglas

ABEP	Associação Brasileira do Ensino de Psicologia
APA	American Psychological Association
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CCE	Character and Citizenship Education
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPS	CPS
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECG	Education and Career Guidance
ETEC	Escola Técnica
EUA	Estados Unidos da América
FENPB	Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira
FMI	Fundo Monetário Internacional
GT	Grounded Theory Approach – Teoria baseada em dados
IBE	International Bureau of Education
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPUSP	Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo
ISCED	International Standard Classification of Education
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
NER	Net Enrolment Ratio
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN+	Parâmetros Curriculares Nacionais Complementares
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
POEP	Políticas e Organização do Ensino de Psicologia no Brasil
PPML	Psicologia e Processos de Motivação e Liderança

PSA	Departamento de Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento
PSC	Departamento de Psicologia Clínica
PSE	Departamento de Psicologia Experimental
RH	Recursos Humanos
SDG4	Sustainable Development Goal 4
SinPsi	Sindicato dos Psicólogos do Estado de São Paulo
SUS	Sistema Único de Saúde
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP	Universidade de São Paulo

Sumário

Apresentação	27	
O nascimento e crescimento do nosso projeto.....	27	
1	Introdução	29
1.1	A presença da psicologia na educação básica	29
1.2	“Direito ao conhecimento”, “aprender” e “aprender a aprender”	38
1.3	Sobre o ensino de psicologia	50
1.4	Sobre currículo	63
1.1.1	Proposta de análise de currículo por Sacristán e Pèrez.....	64
1.4.2	Proposta de análise de currículo por Libâneo	70
1.5	Construção do currículo: Um campo de forças	73
1.6	Sobre Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	86
1.6.1	Parte 1: O que discutíamos sobre a proposta de uma BNCC	86
1.6.2	Parte 2: A BNCC publicada	92
2	Objetivo Geral.....	113
2.1	Objetivo específico 1	113
2.2	Objetivo específico 2	113
2.3	Objetivo específico 3	113
3	Metodologia.....	115
4	Resultados	125
4.1	Austrália: Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (ACARA) - Psychological Science	127
4.1.1	Contexto educacional	127
4.1.2	Conteúdos curriculares.....	134
4.1.2.1	Unidade 1: O modelo biopsicossocial ao longo da vida	138
4.1.2.1.1	Descrição da unidade	138
4.1.2.1.2	Resultados de aprendizagem	139
4.1.2.1.3	Descrições de conteúdo	140
4.1.2.2	Unidade 2: psicologia social, emoção e diferenças individuais	145
4.1.2.2.1	Descrição da unidade	145
4.1.2.2.2	Resultados de aprendizagem	146
4.1.2.2.3	Descrições de conteúdo	147
4.1.2.3	Unidade 3: Sensação, percepção e cognição	150

4.1.2.3.1	Descrição da unidade	150
4.1.2.3.2	Resultados de aprendizagem	151
4.1.2.3.3	Descrições de conteúdo	152
4.1.2.4	Unidade 4: Neurociências e saúde mental e bem-estar	155
4.1.2.4.1	Descrição da unidade	155
4.1.2.4.2	Resultados de aprendizagem	156
4.1.2.4.3	Descrições de conteúdo	157
4.1.3	Resumo da caracterização do currículo	160
4.2	Estados Unidos: National Standards for High School Psychology Curricula	162
4.2.1	Contexto educacional	162
4.2.2	Conteúdos curriculares	169
4.2.2.1	Domínio Questionamento Científico.....	169
4.2.2.2	Domínio Biopsicologia	171
4.2.2.3	Domínio Desenvolvimento e aprendizagem.....	175
4.2.2.4	Domínio Contexto Sociocultural.....	178
4.2.2.5	Domínio Cognição	181
4.2.2.6	Domínio Variações Individuais.....	184
4.2.2.7	Domínio Aplicações da Ciência Psicológica.....	188
4.2.2.8	Apêndice	191
4.2.3	Resumo da caracterização do currículo	192
4.3	Noruega: <i>Læreplan i psykologi – programfag i utdanningsprogram for studiespesialisering</i>	195
4.3.1	Contexto educacional	195
4.3.2	Conteúdos curriculares	198
4.3.3	Resumo da caracterização do currículo	206
4.4	Singapura: <i>Character and Citizenship Education (CCE)</i>	209
4.4.2	Contexto educacional	209
4.4.3	Conteúdos curriculares	217
4.4.3.1	Educação de Caráter e Cidadania (<i>Character and Citizenship Education - CCE</i>)	217
4.4.3.1.1	Domínio: Si mesmo (Self)	223
4.4.3.1.2	Domínio: Família.....	225
4.4.3.1.3	Domínio: Escola.....	226
4.4.3.1.4	Domínio: Comunidade	227
4.4.3.1.5	Domínio: Nação	228
4.4.3.1.6	Domínio: Mundo.....	229
4.4.3.2	Orientações pedagógicas	230
4.4.4	Resumo da caracterização do currículo	231

4.5	Resumo geral dos currículos analisados	234
5	Discussão e considerações	240
6	Referências	257
7	Referências legislação.....	269
8	ANEXO: Conteúdos para ensino de Psicologia no Ensino médio	275

Apresentação

O nascimento e crescimento do nosso projeto

Essa pesquisa nasceu em uma conjuntura que envolveu diversas circunstâncias e pessoas. A primeira delas ocorreu quando eu era docente em uma escola técnica de São Paulo (ETEC) e, ao estudar o currículo proposto pela instituição para a disciplina “Psicologia e teorias de motivação e liderança”, me deparei com dois conteúdos que não estavam corretos: o primeiro atribuía à Skinner a enunciação da “Lei do efeito” (porém Thorndike o havia feito em anos anteriores) e outro conteúdo apresentava o estudo da psicologia da gestalt como subtópico de elementos da personalidade em psicanálise. Na ocasião, notifiquei o Laboratório de Currículos do Centro Paula Souza, porém sem resposta.

A segunda circunstância alongou-se durante alguns anos, precedendo essa pesquisa e continuou em seu início, quando participei como representante discente (graduando) e, posteriormente, como monitor da licenciatura (pós-graduando) na Comissão de Curso (CoC) da licenciatura em psicologia do IPUSP. Pude presenciar questionamentos dos professores da CoC referentes à licenciatura em psicologia no Brasil e atuação de seus egressos.

Em meio às atividades na CoC, conheci e estagiei no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), supervisionado pela professora Mirella Gualtieri, onde tive a oportunidade de realizar novas reflexões acerca da atividade de docência ainda que tivesse sido professor anteriormente (nesta ocasião era possível ser docente sendo apenas bacharel em psicologia).

Felizmente, tanto na licenciatura quanto na pós-graduação como estagiário do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE), conheci e acompanhei o professor e supervisor Lineu Norio Kohatsu que discutia com grande profundidade e compromisso a constituição de políticas de ensino de psicologia na educação básica brasileira. Durante essas atividades pude encontrar críticas e fundamentos teóricos e legais que,

posteriormente, forneceriam estrutura às discussões sobre ensino de psicologia desta pesquisa.

Tais questões e reflexões presentes nas circunstâncias que elenquei somaram-se àquela insatisfação inicial (e não respondida) acerca do conteúdo curricular para ensino de psicologia e resultou na pergunta: “o que ensinamos sobre psicologia para não psicólogos?”. Essa foi a versão inicial da nossa questão de pesquisa ainda que não desenvolvida exclusivamente por mim. Explico: certa vez, em uma aula com a saudosa professora Vera Stela Telles, ela disse que Karl Popper afirmou durante um congresso que ninguém poderia assumir a autoria de um novo questionamento ou ideia. Esse alguém poderia, no máximo, afirmar que agarrou essa ideia que pairava no ar.

Nesta perspectiva, é possível reconhecer que nossa questão de pesquisa se desenhou na coparticipação (ora voluntária, ora não) de muitas pessoas que viviam circunstâncias específicas e variadas. Resta-me expor gratidão a todas elas pela caminhada lado a lado e pelo desenvolvimento da NOSSA questão neste doutorado.

1 Introdução

*“...Cumpre-nos questionar:
pode-se confundir uma área do
conhecimento
com temas transversais? Têm eles o mesmo
status?
Certamente que não.”
(Soligo & Azzi, 2008).*

1.1 A presença da psicologia na educação básica

É possível reconhecer a presença de psicologias no ambiente escolar através de seus profissionais e/ou conteúdos. Citamos algumas conhecidas: ensino de psicologia, psicologia escolar, formação de professores, orientação vocacional, psicopedagogia, psicologia educacional e escolar. Em nosso trabalho focaremos na atuação do psicólogo licenciado como docente para ensino de psicologia na educação básica. Trata-se de uma circunscrição importantíssima pois este profissional poderá tratar em suas aulas sobre:

- “orientação vocacional”, porém, sem realizar a bateria de testes e entrevistas necessárias para entregar um relatório aos seus alunos;
- “testes psicológicos”, porém, sem aplicá-los aos seus alunos;
- “caráter terapêutico de diversas atividades”, porém não realizará atendimentos clínicos com seus alunos.

Sekkel e Machado (2007) afirmam que ao “psicólogo escolar cabe o trabalho de intervir no processo de produção das problemáticas do dia a dia escolar, relacionadas às questões do processo de subjetivação”, ao “psicólogo clínico cabe a função de realizar as ações pertinentes à saúde, isto é, relacionadas a demandas que se estabelecem na fronteira entre educação e saúde” e “ao professor [de psicologia] ... mediar a aprendizagem de conteúdos conceituais importantes para a formação de um sujeito”.

Em consonância com as autoras (Sekkel & Machado, 2007), destacamos, que ser docente de psicologia não pode ser confundido com as atividades do psicólogo

escolar, orientador vocacional ou psicólogo clínico (entre outros) ainda que possuam a mesma formação inicial (graduação em Psicologia) e possam ser representados pelas mesmas entidades de classe (Conselho Regional/Federal de Psicologia e Sindicato, por exemplo). Evidência importante desta diferenciação pode ser observada através dos impactos de políticas educacionais em cada atuação de psicólogos (licenciados ou não) no ambiente educacional. Por exemplo, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) não elencou a psicologia como disciplina, mas a incluiu em “programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica...” (Brasil, 1996). Em 2019 foi publicada a Lei federal número 13.935 na qual prevê-se que:

as redes públicas de educação básica contarão com serviços de psicologia e de serviço social para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais (Brasil, 2019).

“Serviços de psicologia” contemplam possibilidades de atuação para diversos psicólogos na educação básica (e isso é um ganho positivo para a profissão) porém não contemplam “ensino de psicologia”. Apesar da formação inicial ser a mesma entre os diferentes profissionais de psicologia, apenas aqueles que fazem licenciatura em psicologia podem lecionar em instituições de educação básica, diferenciando-os do orientador profissional, psicólogo clínico e outros. Assim, a ausência do ensino de psicologia na educação básica desconsidera, entre outros fatores, a existência de um conjunto numeroso de profissionais licenciados para ensino de psicologia formados desde os anos 1990 e o fato das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de graduação em Psicologia preverem, há mais de dez anos, oferta obrigatória de projeto de formação complementar para o professor de psicologia em todas as Instituições de Ensino Superior (IES) (Brasil, 2011). O artigo 13 prevê possibilidade de atuação na:

construção de políticas públicas de educação, na educação básica, no nível médio, no curso Normal, em cursos profissionalizantes e em cursos técnicos, na educação continuada, assim como em contextos de educação informal como abrigos, centros socioeducativos, instituições comunitárias e outros (Brasil, 2011).

A resolução 597 de 2018 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), corrobora a DCN de 2011 ao afirmar que o licenciado em psicologia poderá (Brasil, 2018a):

atuar no ensino e na construção e gestão de políticas públicas de educação, assim como para o sistema privado e o terceiro setor, na Educação Básica

(Ensino Fundamental II, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos), em cursos de Educação Profissional, Tecnológica e demais modalidades, na educação continuada, assim como em contextos de educação não formal e não escolar (Brasil, 2018a).

Assim, observamos que a legislação nacional sobre o tema favorece a formação de professores de psicologia para atuação em contexto de educação escolar (EE) e não escolar (ENE), promovendo ações de educação formal (EF), não formal (ENF) e informal (EI).

Há contribuições de Gadotti (2005) para a discussão sobre educação formal e educação não formal a fim de fomentar a luta pelo “direito de crianças à educação de qualidade”. Tal direito, no contexto brasileiro, estende-se da educação infantil ao ensino médio¹ e encontra-se em situação fragilizada em função, dentre outros motivos, de sua mercantilização sistemática. Esse processo de mercantilização discute a viabilidade de oferecimento da educação a partir das condições econômicas vigentes. Entendemos que a lógica dessa discussão deve ser outra: mobilizar o que for necessário na economia para viabilizar o seu oferecimento, na medida em que se trata de um direito fundamental.

Gadotti recupera a definição apresentada por La Belle (La Belle, 1986 *citado por* Gadotti, 2005) para educação não formal:

Toda atividade educacional organizada, sistemática, executada fora do quadro do sistema formal para oferecer tipos selecionados de ensino a determinados subgrupos da população (La Belle, 1986 *citado por* Gadotti, 2005).

E denuncia que definições acerca de ENF baseadas na sua (suposta) oposição à educação formal encerra o processo de reconhecimento da sua diversidade assim como empregam certa deslegitimação na medida em que é apresentado em oposição ao projeto hegemonicamente reconhecido e adotado por governos da maior parte dos países (como veremos no capítulo “Direito ao conhecimento”). A ENF, segundo

¹ “Idealmente” previsto para pessoas com idade de zero a três anos na creche, quatro e cinco anos na pré-escola, seis a catorze anos no ensino fundamental e de quinze a dezessete anos no ensino médio (Brasil, 1996)

Gadotti (2005), precisa ser reconhecida pelo que oferece e se caracteriza. Enquanto encontramos a EF organizando formal e majoritariamente a educação escolar através de objetivos claros e específicos, contando com a presença necessária de uma diretriz educacional centralizada (como o currículo) e “estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores dos ministérios da educação”, é possível reconhecer na ENF um caráter mais difuso, menos hierárquico e menos burocrático. Gadotti (2005) afirma ainda que:

Os programas de educação não-formal não precisam necessariamente seguir um sistema sequencial e hierárquico de “progressão”. Podem ter duração variável, e podem, ou não, conceder certificados de aprendizagem.

Encontramos tais características em conhecimentos transmitidos em Organizações Não-Governamentais, igrejas, sindicatos, partidos, associações de bairros (entre outras instituições incluindo a própria escola!) nas quais “a categoria espaço é tão importante como a categoria tempo” (GADOTTI, 2005) em que o espaço criado e a flexibilidade no tempo de realização corroboram as relações dinâmicas entre quem ensina e quem aprende.

É necessário pontuar a diferenciação destas educações de uma “Educação informal”, pois nesta, não há organização formal e estruturada e acontece de modo espontâneo entre seres humanos reunidos. Qualquer exemplo de atividade sendo ensinada e aprendida pode ser formalizada e institucionalizada (como aprender a falar, andar, cozinhar e brincar), então é importante reconhecermos as estruturas que caracterizam cada proposta e como cada atividade ocorre. Podemos observar, por exemplo, que a escola (espaço circunscrito e bem conhecido, tempo cronometrado, literalmente, em algumas instituições) ainda pode conter, além das atividades tradicionais de ensino em sala de aula com um docente ministrante e discentes ouvintes, atividades de ENF em grêmios estudantis discutindo financiamento público e privado na escola e atividades de Educação informal entre estudantes ensinando uns aos outros uma nova brincadeira ou música.

Mediante tal diversidade de contextos para o ensino de psicologia, encontramos atividades que desbravam um campo pouquíssimo explorado quando em comparação com ensino de conhecimentos tradicionais de línguas, matemática e ciências:

- Na EF há disciplinas de psicologia (com diferentes nomes como “Relações pessoais”, “Desenvolvimento pessoal” e “Psicologia e Processos de Motivação e Liderança”) em Escolas Técnicas Paulistas da Autarquia CPS (ETECs)
- Na ENF há cursos sobre gestão de pessoas, relacionamentos interpessoais, saúde mental² em tempos de pandemia de COVID19 oferecidos por empresas de coaching
- Na EI encontramos uma situação particularmente desafiadora: ao observar um leigo (em psicologia) ajudando outro leigo a lidar com um relacionamento conturbado, eventualmente observaremos a expressão de conteúdos que coincidem com as descobertas científicas visto que o fenômeno estudado é a experiência subjetiva humana.

Em todas essas atividades observamos “não psicólogos” atuando:

- No curso técnico de Recursos Humanos, a disciplina de “Psicologia e Processos de Motivação e Liderança” pode ser ministrada por profissionais com titulação em (São Paulo, 2021):
 - Administração
 - Administração ("EII" - Técnico com Formação Pedagógica)
 - Administração - Habilitação em Administração da Informação
 - Administração - Habilitação em Administração Geral e de Empresas
 - Administração - Habilitação em Administração Rural
 - Administração - Habilitação em Empresas Rurais e Cooperativas

² Gostaríamos de fazer um apontamento importante: mesmo reconhecendo que “mente” não é um constructo do qual todas as psicologias lançam mão, utilizaremos a expressão “saúde mental” para nos referir às condições de saúde psicológica das pessoas. Essa expressão é largamente utilizada no Brasil e está presente, inclusive, em políticas públicas de saúde. Assim, não partimos do princípio de que “mente” é um constructo inquestionável, mas prezaremos pela abrangência da expressão a fim de tornar o texto mais acessível.

- Administração - Habilitação em Gestão de(em) Sistemas de Informação
- Administração - Habilitação em Marketing
- Administração - Habilitação em Recursos Humanos
- Administração de Empresas
- Administração de Empresas e Negócios
- Administração de(em) Recursos Humanos
- Administração Geral
- Ciências Administrativas
- Psicologia
- Psicologia (LP³)
- Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos
- Tecnologia em Gestão Empresarial
- Tecnologia em Recursos Humanos
- Profissionais sem formação acadêmica e que atuam como coaching discutem saúde mental com seus clientes/estudantes
- Leigos difundem conhecimentos coincidentes com as descobertas científicas da ciência psicológica.

Como é possível observamos tais situações e não incorreremos no erro de trivializar o conhecimento científico produzido pela psicologia? Como um professor de psicologia pode diferenciar-se das demais pessoas exemplificadas acima? Podemos mencionar imediatamente a precisão do conhecimento oferecido, domínio sobre consulta a fontes confiáveis de informação científica, técnica fundamentada para exercício didático entre outros aspectos próprios do exercício profissional enquanto portador de titulação de Licenciatura plena e de Psicólogo. No demais, poderemos encontrar coincidências ou transmissão de conteúdos de uma cartilha, porém, nenhuma dessas possibilidades oferecem condições para garantir a entrega de educação de qualidade para todos como preconizado em nossa constituição federal:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
VII - garantia de padrão de qualidade.

³ LP significa Licenciatura Plena

A atuação deste “professor profissional” na educação formal não precisa acontecer, necessariamente através da educação escolar. Historicamente a educação formal e educação escolar foram quase sinônimos, porém, conseguimos reconhecer na escola atividades de Educação formal, não formal e informal. Da mesma forma, conseguimos reconhecê-las na ENE que pode adotar a estrutura pedagógica formal, mas, nem por isso, torna-se escola e pode contar com o professor de psicologia (como visto na DCN).

Severo (2015) destaca que a ENE não foi alvo do interesse acadêmico, mas que esta prática é muito abrangente e encontram terreno fértil para expansão na medida em que Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) têm se tornado mais acessíveis às instituições e, até mesmo, a pessoas físicas que empreendem neste campo educacional em um contexto plural social, político e econômico em função da globalização. Severo afirma ainda que ENE se relaciona com:

Conceitos correntes no campo da pedagogia que expressam um significado ampliado para a formação humana com base em processos de ensino e aprendizagem diversificados, complexos, dinâmicos e interconectados em espaços e tempos distintos da instituição escolar, a exemplo do conceito de educação permanente, educação ao longo da vida, educação integral, educação social etc.

Assim, é possível afirmar que a formalidade tipicamente atribuída à prática escolarizada de educação não pode ser transposta sem reflexões e reformulações, visto que o espaço escolar corrobora sua proposta pedagógica. A título de exemplo, podemos analisar possibilidades de interpretação para o “espelho de classe” (do qual muitos leitores deste trabalho talvez ainda se lembrem) que se tratava de uma folha quadriculada (quadrados de aproximadamente 4 cm²) que representavam as carteiras organizadas em fileiras nas quais os alunos deveriam se sentar. Nesta folha, o professor poderia anotar o nome (ou número de identificação) dos alunos de acordo com a distribuição nas respectivas carteiras.

É possível tomar esta prática como simples ferramenta para organizar os alunos na sala de aula. Pode ser interpretado também como uma atividade didática para ensinar disciplina ao aluno. Propomos também que é possível interpretar tal

instrumento, considerando sua aplicação em uma instituição específica que busca garantir sua estrutura hierárquica como pilar educacional (ou de exercício de poder), como a representação da autoridade inequívoca atribuída ao professor através da determinação física de onde cada estudante deveria sentar-se. Tal autoridade também se revela em que, neste projeto de escola (normalmente associada à “escola tradicional”), o professor é o único que pode ficar em pé na sala de aula, que pode falar sem necessidade de autorização e não é obrigatório uso de uniforme. Este mesmo professor é quem pode autorizar os estudantes a ficarem em pé, a falarem ou até mesmo se o estudante poderá, ou não, ir ao banheiro. Assim, reconhecemos nesta organização física e hierárquica da sala de aula, através do espelho de classe, as dinâmicas cotidianas entre professores e alunos, elementos de um projeto social de educação escolar específico em que o professor detém autoridade e iluminação (conhecimento) a serem transmitidos aos sem luzes (alunos).

Reconhecer que há a possibilidade de existência de projetos sociais de educação tão autoritários e opressores quanto o descrito anteriormente, nos permite, também, reconhecer o valor de projetos sociais e propostas pedagógicas que possuem outros focos (como a Escola da Ponte⁴) que fomentam autonomia moral e intelectual de seus estudantes através de práticas tais como rodas de conversa, assembleia de estudantes e grupos de responsabilidade corroborando suas ideias de uma “escola sem paredes” em sua arquitetura. A Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente Campos Salles levou às últimas consequências e derrubou, literalmente, suas paredes (Silva, 2019).

Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) de Cursos de Formação de Professores de Psicologia preveem essa atuação expandida como podemos observar no Programa de Formação de Professores da USP (PFPUSP):

Uma sociedade que aspire a ser genuinamente democrática não pode ater-se a uma visão restrita e meramente técnica de formação de professores. Ela deve estimar – e verdadeiramente fomentar – a relevância fundamental do pensamento crítico em todas as esferas que dizem respeito à vida cultural. Ela precisa, de forma especial, conceber seus professores não simplesmente como agentes profissionalmente equipados para desempenhar seu papel com eficiência em face de qualquer meta que lhes for exteriormente estabelecida. Ao contrário, deve concebê-los como homens e mulheres livres

⁴ Visto que nosso foco não é discutir essa riquíssima proposta pedagógica, recomendamos a leitura de Paier (2008) para aprofundamento.

com uma dedicação especial aos valores intelectuais e ao cultivo da capacidade crítica dos jovens (USP, 2004).

PPP da formação em licenciatura do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP) cita, explicitamente, que o curso pretende formar profissionais preparados para atuar em diferentes atividades que envolvam a interface entre a Psicologia e a Educação tanto como professor de Psicologia na Educação Básica quanto educador em projetos sociais, em universidades e em outras instituições problematizando, inclusive, “*a função social do professor de psicologia para estudantes no mundo contemporâneo*” (Comissão Coordenadora de Curso de Licenciatura do IPUSP, 2016). Parte dos estágios curriculares já foram desenvolvidos em cursinhos populares, projetos de extensão⁵ e formação de nível técnico.

Assim, observamos que a possibilidade de atuação do professor de psicologia é bastante ampla. Partilhamos do entendimento que não há maior escalonamento de valor social entre EF, ENF, EI ou ainda entre a EE ou ENE. Porém, ao fazer um exercício hipotético em que houvesse disciplina de psicologia obrigatória na educação básica pública brasileira, não seria difícil de concluir que a empregabilidade, a possibilidade de difusão de conhecimento e alcance à formação de base seriam mais expressivos na modalidade de educação escolar pois os professores de psicologia possuiriam oportunidade de trabalho em escolas de, praticamente, todas as cidades brasileiras oferecendo conhecimentos de psicologia para estudantes em “formação básica”. Mediante tal possibilidade, optamos em nosso trabalho pelo estudo e construção de uma proposta de ensino de psicologia para a educação formal e escolar da Educação Básica brasileira.

O sistema formal e escolar possui abrangência mundial (como veremos no próximo capítulo) e com a renovação anual do corpo discente e obrigatoriedade do sistema básico de educação, o campo de trabalho torna-se perene. A atuação na educação básica possui um impacto muito grande na sociedade pois observamos que

⁵ IPUSP. (2019). *I Jornada de Licenciatura: professor de psicologia, para quê?*, São Paulo, SP, de 09/10/2019 a 09/11/2019. Recuperado de: <https://www.ip.usp.br/site/evento/i-jornada-de-licenciatura-professor-de-psicologia-para-que/>. Acesso em: 10 jul. 2022.

crianças adaptadas filogeneticamente para sobreviver na floresta (ou seja, seus corpos foram selecionados durante a evolução para pular, correr, caçar, colher, descalços e com poucas vestimentas) sendo docilizadas a ponto de permanecerem sentadas por três ou quatro horas ininterruptas ouvindo um monólogo sobre algo que não escolheram e, quando adultas, permanecem sentadas por oito ou dez horas, ao lado de um telefone e computador, dentro de um cubículo realizando ações sem valor adaptativo na floresta para a qual foram selecionadas geneticamente por milênios. Essa potência conhecida da educação de base convoca-nos ao envolvimento com a construção de políticas educacionais, primando por valores já previstos em nossa formação: “promover inclusão, autonomia, criticidade, ética, observando ainda a problematização dos fenômenos em estudo e suas implicações psicossociais de forma crítica” (Brasil, 2018a).

Porém se faz necessária, para essa incursão, a compreensão sobre o campo em que adentramos. Precisamos conhecer disputas políticas sobre acesso à educação que duram milênios desde a Grécia antiga e culminam, no início do século XXI, na adoção hegemônica do modelo de educação formal e escolar no mundo. Tal compreensão das pressões políticas preexistentes à luta pela inserção da psicologia como disciplina no sistema educacional escolarizado brasileiro, possibilitará uma discussão política, porém, menos inocente e frágil. Então, faremos a retomada da constituição deste modelo e das disputas que marcaram sua história (especialmente no século XX). Não nos propomos a esgotar o tema “história da educação escolarizada” e nem se trata do aspecto central do nosso trabalho, porém, é imprescindível o conhecimento de alguns fatores chaves que nos deem suporte para compreender a conjuntura atual e caminhos possíveis para atuação do professor de psicologia.

1.2 “Direito ao conhecimento”, “aprender” e “aprender a aprender”

Começaremos nossa retomada da constituição do sistema educacional a partir da obra de Manacorda (1992) na qual encontramos indícios de práticas similares à educação escolarizada contemporânea (sistema organizado, com a presença de um profissional que transmite o conhecimento a um leigo e com espaço e tempo controlados) desde o Egito antigo, no qual o acesso à informação era para classes

dominantes e seu objetivo era formação para a vida política e para a o exercício do poder.

Na Grécia antiga, Aristóteles defendeu uma proposta diferente daquela praticada no Egito em que o Estado deveria cuidar da educação de todos naquilo que fosse de interesse público:

E na medida em que o fim de todo o estado é um, é manifesto que a educação também deve ser necessariamente uma e a mesma para todos e que a superintendência deste deve ser pública e não em linhas privadas, na forma como atualmente cada homem supervisiona a educação de seus próprios filhos, ensinando-os em particular e qualquer ramo especial de conhecimento que ele considere adequado. Mas questões de interesse público devem estar sob supervisão pública.⁶ (Aristóteles, 1932, p. 635, tradução nossa).

Boto (2003) aponta em seus estudos sobre história e filosofia da educação que houve diversas práticas educacionais e que a cultura escolar moderna, como projeto político e pedagógico, se configurou somente no início da Idade Moderna, através da organização dos primeiros colégios e subsequente institucionalização do tempo e do espaço como vemos nas salas de aula do século XXI. Mesmo mediante mudanças efetivas no modo de educar (desde a preceptorial até a figura do professor em sala de aula), disputas sobre qual público deveria ter acesso à educação, quais ensinamentos a serem transmitidos e de quem seria a responsabilidade (pública, privada ou eclesiástica) atravessam séculos. Tal debate revela-se tão crítico e basal a ponto do direito ao ensino e educação aparecer diretamente relacionado à propagação do respeito aos direitos e liberdades universais na promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) em 1948:

§1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.

§2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos

⁶ A tradução foi realizada a partir da versão em inglês. O texto original em grego pode ser consultado em Aristóteles (1932, p.634, VIII, 1337 a 19-26).

raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (UNESCO, 1998).

Na primeira metade do século XX do Brasil, destaca-se o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (Azevedo, 1932) que marca a crítica a uma escola tradicional que estava instalada a partir de uma “concepção burguesa, [que] vinha mantendo o indivíduo na sua autonomia isolada e estéril, resultante da doutrina do individualismo libertário” e, alinhado ao espírito do tempo que fomentou a escrita posterior da DUDH, defende uma “educação nova” que se:

Funda sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social, tem seu ideal condicionado pela vida social atual, mas profundamente humano, de solidariedade, de serviço social e cooperação (UNESCO, 1998).

Tal Manifesto influenciou a produção da LDB de 1962 (não implementada em função do golpe militar de 1964) e reconheceu a contribuição da psicologia à educação a partir de suas bases científicas. Dentre os signatários do Manifesto, destacamos Lourenço Filho que foi responsável pela aproximação entre psicologia e educação no projeto de educação conhecido como Escola Nova. Em sua formação para vir a ser professor, frequentou a Escola Normal Primária de Pirassununga e adquiriu seu diploma de professor na Escola Normal da Praça da República onde recebeu 3 grandes influências: Oscar Thompson (diretor), Clemente Quaglio (professor) e Ugo Pizzoli, através dos quais tomou contato com: (i) a implantação de ideias e métodos da ciência em princípios de organização de um sistema público de ensino, (ii) a adoção de métodos psicofísicos em ambiente de laboratório como base da educação científica e (iii) a observação positiva e mensuração das conexões entre o mundo físico e psíquico, respectivamente (Sganderla & Carvalho, 2008). Profissionalmente, ocupou posições de destaque na administração pública como:

- Reformas na educação nos estados do Ceará (1922) e São Paulo (1930);
- Diretor Geral de Instrução Pública do Ceará, de São Paulo, do Instituto de Educação do Distrito Federal (1932) e dos Arquivos do Instituto de Educação (1933);
- Presidente da Associação Brasileira de Educação-Nacional (1934);
- Diretor e organizador do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1938);

- Docência em cursos de formação de professores na Escola Normal de São Paulo e de Piracicaba;
- Publicação de diversos livros;
- Prefácio e tradução de obras amplamente utilizadas na formação de professores.

Lourenço Filho e a Escola Nova influenciaram o início do processo de democratização de acesso à escola no Brasil no século XX e assim como reformas educacionais subsequentes enfatizando a emancipação e desenvolvimento das potencialidades subjetivas do educando. O “Manifesto dos pioneiros da educação” afirma em seu primeiro parágrafo que a primazia hierárquica na reconstrução nacional está na educação, que sequer elementos de caráter econômico devem tomar lugar nessa primazia (Azevedo, 1932).

Para exemplificar tal influência da Escola Nova, podemos citar as experiências de educação libertária desenvolvidas por João Penteadó⁷ nas escolas que dirigiu⁸ e objetivou o desenvolvimento completo e emancipação total do homem. Uma de suas grandes contribuições foi a noção de que o trabalhador deveria ter o direito de acessar o conhecimento das artes e das ciências de modo que sua inteligência viesse a permitir-lhe a emancipação. O grupo de colaboradores (fossem funcionários docentes ou não docentes) da escola era heterogêneo do ponto de vista político⁹, composto por livres pensadores que buscavam a “secularização da sociedade, a laicidade do ensino, a educação científica, democrática e igualitária” (Moraes, Calsavara & Martins, 2012). O financiamento das escolas contava com diversas origens, mas todas relacionadas ao movimento operário e sindical, de modo que quando o movimento se

⁷ João de Camargo Penteadó (1887 - 1965) foi um educador-escritor e importante anarquista atuante no movimento operário paulista no início do século XX (Santos, 2009).

⁸ A Escola Moderna nº 1 existiu de 1912 a 1919 (fechada pelo governo paulistano que alegou ser a escola um lugar de corrupção do operário com ideias anarquistas) e a Escola Nova de 1920 a 1923 (ambas dirigidas por João Penteadó). Há sinais de que houve continuidade de uma pela outra (Moraes et al., 2012, p. 997 e 1005).

⁹ Liberais, anticlericais, republicanos, socialistas, maçons, embora houvesse hegemonia de anarquistas no grupo.

fortalecia, as escolas também eram diretamente beneficiadas e quando da fragilização do movimento, menos recursos eram disponibilizados para as escolas. Nos fins de semana aconteciam conferências para discutir pedagogia racionalista (prática comum no movimento) com o objetivo pedagógico¹⁰ de contribuir para a formação crítica dos trabalhadores e de suas famílias. Os temas eram sobre a questão operária, economia, a situação da mulher, as condições de trabalho ou comportamentos. Há relatos de aulas ao ar livre com a perspectiva de vencer a passividade gerada durante a aprendizagem em salas de aula tradicionais.

A proposta escolanovista e os movimentos sociais organizados venceram diversas disputas no campo político e conseguiram registrar o direito universal à educação na Constituição Federal brasileira ao dizer que “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação. . . .” (Brasil, 1988, Art. 6º) e na LDB a educação como direito social universal:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1996).

O direito à educação tem sido fomentado por campanhas que afirmam e promovem ações para que toda e cada criança usufrua o direito de aprender (UNICEF, 2010). Oliveira (2008) também abordou o direito a aprender problematizando que há movimento político favorável ao direito a aprender pautado nas exigências técnicas e cognitivas relacionadas a um mercado de trabalho como condição de empregabilidade. Para esta autora, aprender não deve estar exclusivamente a serviço do mercado de trabalho, mas contemplando, sobretudo, o aprender que amplia a liberdade humana.

Michael Young foi um pesquisador que defendia o direito a aprender, mas em 2013 reformulou sua perspectiva destacando que o currículo escolar não deve partir do direito do aluno **a aprender**, mas do direito do aluno **ao conhecimento**¹¹ (Young, 2013). Assim, aprender não é o suficiente, pois o conhecimento pode ser limitado,

¹⁰ Podemos assumir também caráter político entre os objetivos apesar dos autores mencionarem apenas caráter pedagógico dado que a relação de temas apresentados atende alguns pontos da agenda política anarquista e do operariado paulista de sua época.

¹¹ Embora suas reflexões tenham sido desenvolvidas sobre o currículo da *elementary school*, apropriamo-nos de tais reflexões para o contexto do ensino da psicologia.

proporcionando ao aprendiz uma formação aquém do que o livre acesso ao conhecimento poderia proporcionar.

Essa mudança de postura de Young nos possibilita realizar uma discussão muito importante: qual o impacto em focarmos o processo educacional no aprendizado ou no ensino? No direito a aprender, atribuímos ao aluno a maior parte da responsabilidade à semelhança de uma Educação Centrada no Aluno¹² em que há controle ativo sobre o conteúdo e o processo da aprendizagem de modo a priorizar as necessidades, capacidades e interesses dos estudantes (Schweisfurth, 2013); por outro lado, em uma abordagem que priorize o ensino de conteúdos, transfere ao docente a maior parte da responsabilidade. Ao afirmarmos que “maior parte da responsabilidade” é de um ou outro lado no processo educacional, temos em mente que não se trata de absoluta autonomia do aluno nem de exclusiva atribuição do professor pois não é possível assumir um cotidiano escolar com professores e alunos genéricos, assépticos, sem nomes e histórias que influenciem tal processo de ensino e aprendizagem¹³.

Em meio à essa disputa, Gadotti (2005) destaca que o conhecimento:

serve primeiramente para nos conhecer melhor, a nós mesmos e todas as nossas circunstâncias. Serve para conhecer o mundo. Serve para adquirirmos as habilidades e as competências do mundo do trabalho; serve para tomar parte nas decisões da vida em geral, social, política, econômica. Serve para compreender o passado e projetar o futuro. Finalmente, serve para nos comunicar, para comunicar o que conhecemos, para conhecer melhor o que já conhecemos e para continuar aprendendo (Gadotti, 2005).

E tal conhecimento precisa ser oferecido na escola pois através da universalização do acesso à escola, devemos oportunizar não só o acesso e a permanência na mesma, mas devemos assumir que “o direito à educação implica o direito de aprender” (Gadotti, 2005). Uma educação que prima por tais valores precisa problematizar o presente e o futuro de modo que um sujeito possa mais do que resistir

¹² A expressão original é “*Learner-Centred Education*” (LCE)

¹³ Há estudiosos na área de educação afirmando que há processo de ensino-aprendizagem, sem possibilidade de separação.

às pressões sociais, que possa discuti-las e possa elaborar ações e soluções. Gadotti (2005) descreve o direito à educação a partir de 4 elementos:

- **Historicidade.** Há materialidade na história que constitui o direito à educação de modo que podemos tornar concreta a percepção deste direito quando observamos quem precisa aprender.
- **Superar a noção de serviço.** Ao mercantilizar a educação, como mencionado anteriormente em nosso texto, a rentabilidade deste “serviço” (ao invés de prioritariamente “direito”) é o guia para seu oferecimento. Quando aplicado às instituições públicas que não objetivam lucro, essa lógica se revela na precarização daquilo que é oferecido a fim de “otimizar as finanças”.
- **Não reduzir o direito à educação apenas à escola.** Mais do que o “direito a fazer matrícula”, é necessário garantir condições para que haja resultados de qualidade e pertinência cultural e social.
- **É um direito que tem um sujeito.** Mais uma vez as pessoas ocupam o protagonismo e sem elas não há direito. Assim, realizar tal direito é materializar condições dignas aos estudantes e aos profissionais que trabalham neste campo.

Uma terceira abordagem propõe que não basta disponibilizar conhecimento ou proporcionar condições de aprendizagem. É necessário viabilizar que os estudantes possam “aprender a aprender” e continuar de modo autônomo o processo de aprendizagem mesmo depois de egresso do sistema escolar. Há um “embaixador” desta abordagem: UNESCO. A partir do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI realizado em 1999 e produzido por Delors et al. (2001) foi realizada uma campanha que considerava quatro aprendizagens fundamentais para caracterizar o direito à educação:

- **aprender a conhecer** (ou “aprender a aprender”): adquirir os instrumentos da compreensão;
- **aprender a fazer:** viabilizar a ação sobre o meio envolvente;
- **aprender a viver juntos:** participação e cooperação com os outros em todas as atividades humanas;
- **aprender a ser:** Integração das outras três aprendizagens

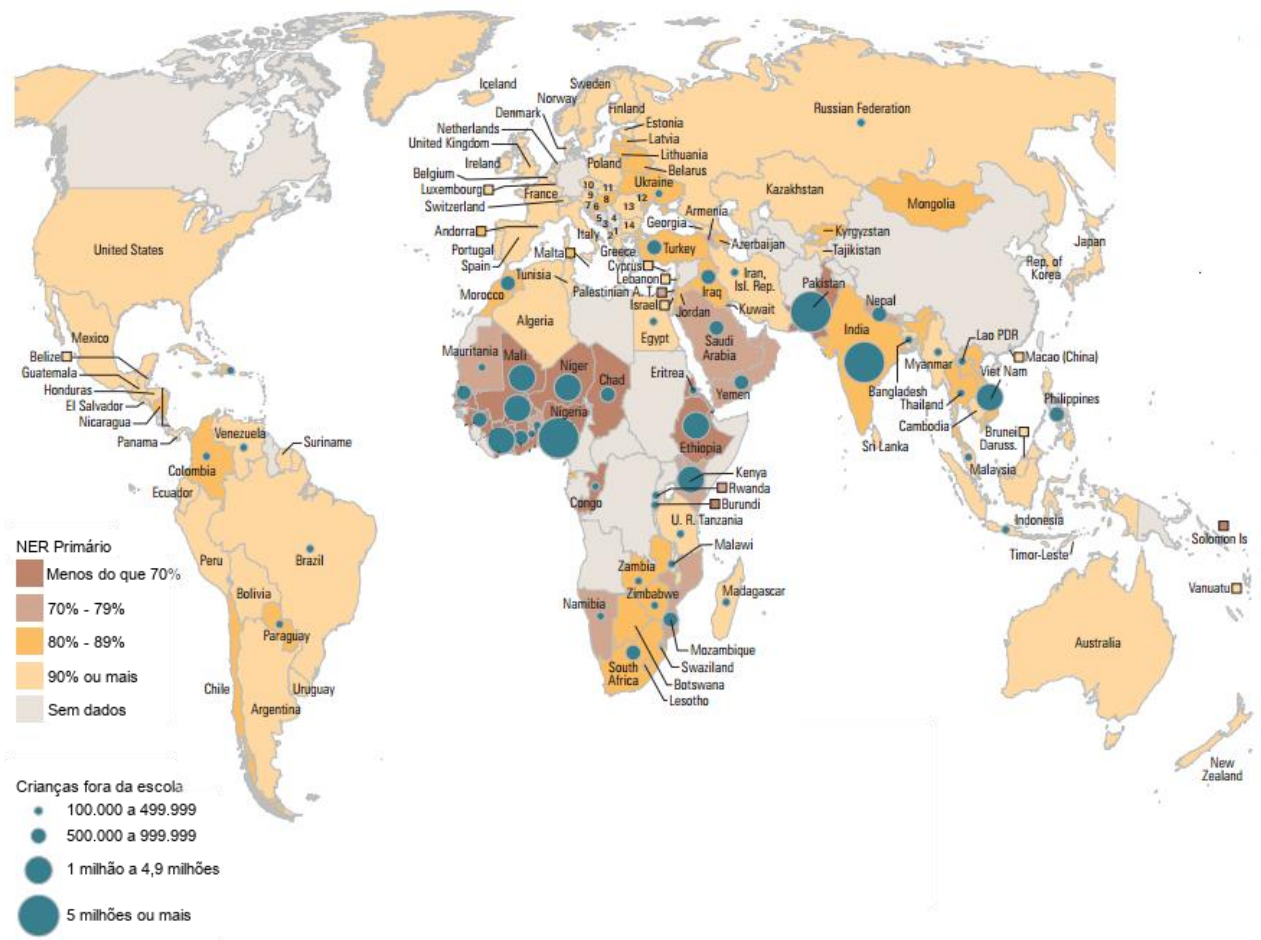
Esta abordagem foi amplamente difundida pela UNESCO e alcançou muitos profissionais da educação.

Professores de psicologia precisam ter clareza destas propostas para compreender em qual contexto educacional a ação acontecerá. Ainda que apenas o ato de ensinar esteja ao alcance, notamos que o “direito à educação” é do estudante e estar sensíveis às suas necessidades, potencialidades e limitações, implica em reformular práticas e estratégias, lançando mão de todo arcabouço que possui, a fim de realizar um projeto de educação. Caso contrário, o professor pode incorrer na culpabilização sistemática do estudante pelo “seu fracasso escolar” (mais adiante discutiremos fracasso escolar e “estudante universal”).

Seja pelo direito a aprender, seja pelo direito ao conhecimento, é incontestável a adesão de muitos países à prática de educação escolarizada. Podemos observar, na Figura 1, um mapa mundial com a taxa líquida de matrículas na educação primária¹⁴ (*net enrolment ratio* – NER) em diversos países bem como a quantidade estimada de crianças em idade escolar que estão fora da escola a partir de dados levantados pela UNESCO (2007). Em 2015, a UNESCO (2015a) apontou que a taxa líquida de matrículas na escola primária entre 1999 e 2015 aumentou de 84% da população em idade recomendada para 93%.

¹⁴ O estudo apresenta dados apenas da educação primária. Vale ressaltar que há ensino secundário e terciário e que, no Brasil, correspondem ao ensino fundamental, ensino médio e ensino superior, respectivamente.

Figura 1 - Mapa de taxa de inscrição líquida na educação primária (NER) e de crianças fora da escola. Retiramos a indicação de nomes de países pequenos a fim de tornar o mapa legível embora menor do que o original.



Fonte: UNESCO (2007, editado pelo autor)

Ao analisar a Figura 1 observamos que a educação escolarizada possui hoje abrangência mundial e destacamos que as Américas, a Europa, a Ásia e a Oceania apresentam NER acima de 80% enquanto a África apresenta NER inferiores a 70%. Há interesse político em promover a educação escolarizada no continente africano, evidenciado através de projetos internacionais como o *Education for all* desenvolvido pela UNESCO. Baker (2014) apresenta sua análise desta abrangência e afirma que nos últimos 150 anos ocorreu expansão da educação em massa e a visão de mundo científica¹⁵ foi adotada como base, pautada na racionalidade, apresentando a laicidade como um dos pilares fundamentais. Esses dados são relevantes pois a

¹⁵ *Weltanschauung* científica

UNESCO possui um grande número de países signatários, oferece um serviço incomum de compilação de dados de vários países e possui grande influência em muitos destes mesmos países que adotam as campanhas de alfabetização e organizam suas políticas educacionais a partir desses dados.

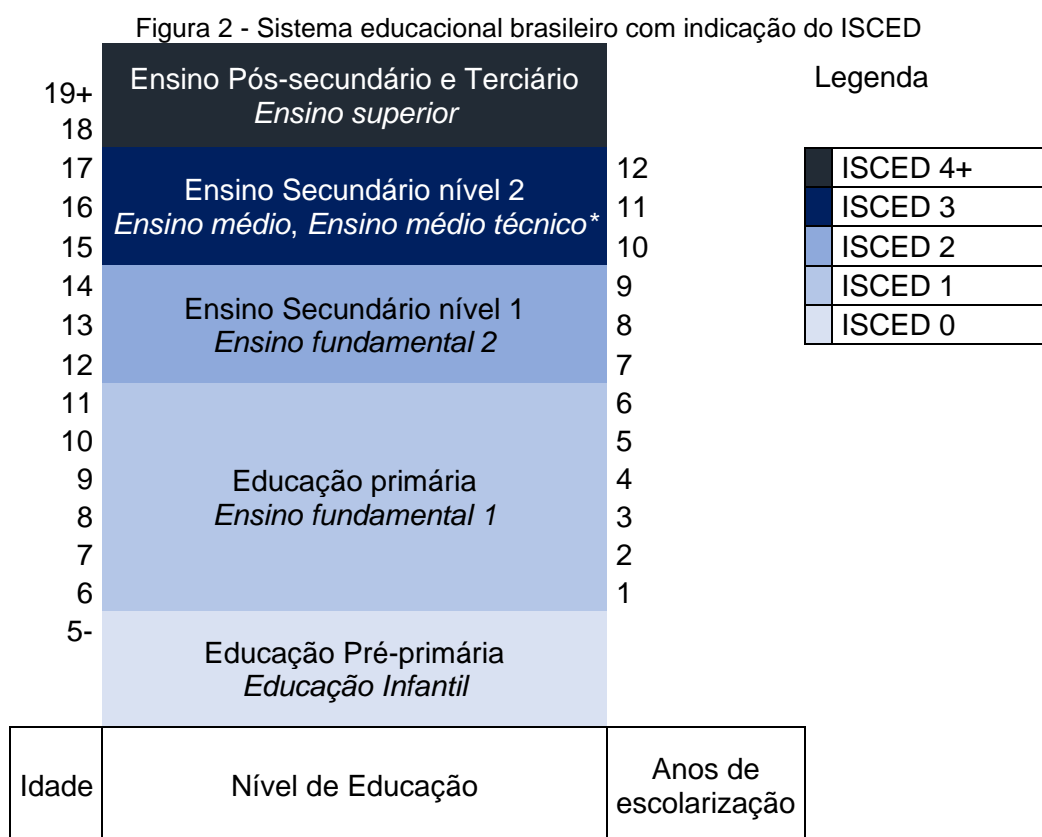
Para realizar tais estudos sobre educação escolarizada em âmbito global, a UNESCO adota a Classificação Internacional de Educação (*International Standard Classification of Education* – ISCED), a qual classifica os níveis educacionais da seguinte forma (UNESCO, 2015b):

- a) **Educação pré-primária** (ISCED nível 0), contempla crianças com idade mínima de 3 anos – no Brasil, corresponde à creche e à pré-escola;
- b) **Educação primária** (ISCED 1), proporciona aos alunos uma educação básica sólida em leitura, escrita, matemática e conhecimentos básicos em história, geografia, ciências naturais, ciências sociais, artes e música – no Brasil, corresponde ao Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano ou equivalente;
- c) **Ensino secundário** (ISCED 2 e 3):
 1. Primeiro nível do ensino secundário (ISCED 2) – no Brasil, corresponde ao Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano ou equivalente,
 2. Segundo nível do ensino secundário (ISCED 3) – no Brasil, corresponde ao Ensino Médio;
- d) **Ensino pós-secundário e não terciário** (ISCED 4): Geralmente, os programas neste nível são projetados para a entrada direta no mercado de trabalho (UNESCO, 2011a)¹⁶.

¹⁶ No relatório conciso da UNESCO (2015b) não há informação sobre a equivalência entre o sistema educacional brasileiro e o ISCED 4. Porém, pela descrição deste nível (UNESCO, 2011a), podemos atribuir à educação profissional técnica de nível médio como apresentado no artigo 39 da LDB.

- e) **Ensino terciário ou superior** (ISCED 5, 6, 7 e 8): Aqui encontramos diversas divisões¹⁷ do ensino superior desde a formação em ciclos curtos (ISCED 5) até o doutorado (ISCED 8).

Podemos observar, a título de ilustração, a aplicação desta nomenclatura no sistema educacional brasileiro na Figura 2:



Fonte: Brasil (1996)

Parte dos estudos da UNESCO sobre o processo de educação escolarizada é realizada pelo Escritório Internacional de Educação¹⁸ (IBE-UNESCO), organização privada e não governamental. O IBE se apresenta como um centro global de excelência em currículo realizando estudos, levantamentos e projetos a serviço de novas compreensões dos Estados Membros acerca de questões curriculares. O escritório foi criado em 1925 na Suíça pelos educadores Edouard Claparède, Pierre Bovet e Adolphe Ferrière a fim de discutir e promover a cooperação internacional em

¹⁷ Não apresentaremos a descrição detalhada de cada classificação entre ISCED 5 e ISCED 8 pois escapam ao escopo deste trabalho.

¹⁸ *International Bureau of Education* (IBE)

educação (UNESCO, 2017a), permitindo a associação de membros de outros países desde 1929. Jean Piaget¹⁹ foi o diretor do IBE por 40 anos. Apenas em 1969 o IBE passou a ser parte integrante da UNESCO, ainda mantendo autonomia funcional e intelectual. Atualmente seu conselho é composto por doze representantes de Estados Membros designados pela Conferência Geral da UNESCO com mandato de quatro anos. O papel do conselho é aprovar o projeto de programa e orçamento bienal do IBE para submissão à Conferência Geral e, internamente eleger o comitê de direção composto por seis pessoas (um presidente e cinco vice-presidentes) que representam os cinco grupos regionais da UNESCO localizados na (i) África, (ii) Ásia e o Pacífico, (iii) Europa, (iv) Estados Árabes e (v) América do Norte, América Latina e Caribe.

O trabalho do IBE ganhou contornos diferentes através dos anos e atualmente seu objetivo é viabilizar aos países membros a capacidade de “conceber, desenvolver e implementar currículos que garantam a equidade, a qualidade, a relevância do desenvolvimento e a eficiência dos recursos dos sistemas de educação e aprendizagem”, através da implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4²⁰ (SDG4): “garantir uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”.

Observamos, então que há hegemonia mundial da educação escolarizada e, até mesmo, certo juízo de que este é o modo de educação mais legítimo. Entendemos que educação é um processo para toda a vida mesmo quando não escolarizada. Porém, dada a abrangência e influência dessa modalidade, **optamos por estudar a inserção da psicologia como disciplina ministrada por psicólogos licenciados.** Não fizemos tal escolha por aderir à ideia de que a educação escolarizada é a melhor modalidade de educação. Nossa opção baseia-se na necessidade da presença dos conhecimentos produzidos pela ciência psicológica em uma modalidade de educação onde há uma lacuna muito grande. Tal necessidade ficará mais evidente no decorrer

¹⁹ Era professor de psicologia da Universidade de Gênova na ocasião da fundação do IBE

²⁰ *Sustainable Development Goal 4 (SDG4).* Recuperado de: http://www.un.org/sustainabledevelopment/wp-content/uploads/2017/02/ENGLISH_Why_it_Matters_Goal_4_QualityEducation.pdf

deste trabalho e quando apresentarmos as justificativas de outros países que também se aplicam à realidade brasileira.

Então, antes de prosseguirmos com a nossa proposta, discutiremos no próximo capítulo como a psicologia esteve inserida na educação escolarizada brasileira a fim de explicitar algumas dinâmicas que marcaram nossa história e procurar reconhecer, na atual conjuntura, possíveis ameaças.

1.3 Sobre o ensino de psicologia

A presença da psicologia na educação brasileira data desde o fim do século XIX e passou por diversas alterações desde então. Aqui, apresentaremos um breve histórico de sua inserção e, a partir de uma perspectiva de “campo de forças”, apontaremos como a pressão mercadológica, o moralismo, as descobertas da psicologia sobre aprendizagem e desenvolvimento, dentre outras “forças”, tiveram influência neste processo, de modo que a formação para o trabalho veio a se sobrepôr à formação propedêutica, alterando a inserção da disciplina de psicologia no Ensino Médio nos anos de 1984 a 2006.

Há registros do ensino de conceitos historicamente estudados na psicologia – pensamento, aprendizagem e princípios da moral – muito antes da criação dos cursos de nível superior de Psicologia no Brasil²¹ e da regulamentação da profissão em 1962. As escolas normais (a partir de 1835) apresentavam em seus currículos conteúdos relacionados ao desenvolvimento de capacidades cognitivas e de cunho moral como podem ser observados na Tabela 1 ao descrever os tópicos trabalhados na 6ª cadeira (psychologia e moral) da primeira série da Escola Normal de São Paulo em 1893:

²¹ O primeiro curso de psicologia em ensino superior foi criado na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) em 1953, seguido pela PUC-RS, USP, PUCMinas e Unicap em 1953, 1957, 1959 e 1961, respectivamente (CFP, 2015).

Tabela 1 - Lista de assuntos do programa de estudos na cadeira "Psicologia e Moral"

Atividade física.	Os movimentos.
A sensibilidade física.	A inteligência.
Os sentidos.	A vontade.
A consciência e a percepção exterior.	A liberdade.
A memória.	O hábito.
A imaginação.	Sentimento religioso.
A abstração.	Sentimentos sociais e patrióticos.
A generalização.	Conclusões da Psicologia.
O raciocínio.	Sensações internas e externas.
O juízo.	A sensibilidade moral.
Os princípios reguladores da razão.	Os hábitos corporais.
Sentimentos da família.	Os instintos
Sentimentos da verdade, do belo e do bom.	As necessidades e os apetites.
	O prazer e a dor.

Fonte: (MASSIMI, 1993, p. 263)

Há na literatura referências de que em 1890, a Reforma Benjamin Constant teria inaugurado a disciplina "psicologia e lógica" (Mrech, 2007; Pereira & Neto, 2003), porém, dentre os decretos que compõem a reforma, não há menção a tal disciplina (Tabela 2):

Tabela 2 - Lista de decretos que compõem a Reforma Benjamin Constant (1890-1891)

Decreto nº 337 A – 05/05/1890	Decreto nº 981 – 8/11/1890
Decreto nº 407 – 17/05/1890	Decreto nº 982 – 8/11/1890
Decreto nº 408 – 17/05/1890	Decreto nº 983 – 8/11/1890
Decreto nº 540 A – 01/07/1890	Decreto nº 1036 A – 14/11/1890
Decreto nº 667 – 16/08/1890	Decreto nº 1073 – 22/11/1890
Decreto nº 668 – 18/08/1890	Decreto nº 1075 – 22/11/1890
Decreto nº 856 – 13/10/1890	Decreto nº 1232 G – 02/01/1891
Decreto nº 859 – 13/10/1890	Decreto nº 1232 H – 02/01/1891
Decreto nº 934 – 24/10/1890	Decreto nº 1258 – 10/01/1891
Decreto nº 980 – 8/11/1890	Decreto nº 1270 – 10/01/1891

A primeira referência legal que encontramos é a Lei nº 88 de 1892 do Estado de São Paulo que introduziu a matéria "psychologia" em suas escolas normais. Na década de 1940 houve a reforma Capanema em âmbito federal e destacamos o

Decreto-Lei 8.530 (02 de janeiro de 1946), pois torna obrigatório o ensino de psicologia nas escolas normais através da disciplina “Psicologia e Pedagogia” ministrada no quarto ano do ensino secundário.

Ao longo dos séculos XIX e XX a psicologia passou a apresentar caráter acadêmico, e em alguns casos científico, através de pesquisadores como Thorndike, Wundt, Freud, Skinner, Lacan, Piaget e Vygotsky, estudando entre outros assuntos: como o sujeito desenvolve o pensamento, as habilidades e a linguagem, como ele interage socialmente e o impacto que o ambiente provoca nestes processos. Conceitos como “Condicionamento Operante” (psicólogos comportamentalistas), “aparelho psíquico” (psicanalistas) e “zona proximal de desenvolvimento” (Vygotsky) são exemplos das contribuições teóricas. Na segunda metade do século XX a psicologia é regulamentada como profissão no Brasil (1962) fortalecendo este campo do saber e sua atuação profissional, inclusive no ambiente escolar, fosse através do psicólogo escolar ou do docente em psicologia.

Ao revogar o caráter de habilitação profissional no Ensino Médio (chamado até então de 2º grau) da Lei 5.692 de 1971, promulgada no governo militar, encontramos nessa reforma elementos que dialogam com as demandas sociais em torno de emancipação do ser humano pela educação, como um ser complexo e com potencialidades que não estão associadas exclusivamente às demandas mercadológicas²². Neste bojo social a psicologia desponta como área do saber que contribuiria significativamente para expansão das possibilidades de aprendizado através de seus conhecimentos científicos.

A ineficácia da realização dos direitos sociais para a maior parcela da população (Arnesen, 2010) criou ao longo do século XX muitas tensões evidenciadas em greves, movimentos sindicais cada vez mais fortes, protestos culturais e após o segundo período ditatorial presenciamos uma mobilização social intensa em torno da

²² Há diversas discussões sobre “trabalho como princípio formativo” em pesquisas sobre educação. Nosso entendimento é que este “trabalho” não se resume às oportunidades de emprego em empresas/indústrias urbanas ou rurais, logo, o sistema educacional que tome o trabalho como princípio educativo, não deve resumir-se à produção de mão de obra para empresas/indústrias urbanas ou rurais. Esse projeto deve, sim, oferecer aos estudantes conhecimentos e oportunidades que os ajudem a reconhecer a potência de transformação da natureza operada pelo homem. Há trabalho que não opera transformação da natureza (tal como trabalhos intelectuais de pesquisa e reflexão) mas que também compõe as possibilidades deste como princípio formativo.

elaboração de uma constituinte com participação popular massiva. Deste momento também decorre a reforma educacional de 1982 (Lei 7.044) que afirma no artigo 1:

O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária **ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização**, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania (Brasil, 1982, grifo nosso).

A partir de decisões como esta, muitos profissionais no Brasil viram na psicologia a oportunidade de contribuição no processo de formação do aluno já na Educação Básica. A Inclusão da psicologia enquanto disciplina foi marcada por, ao menos, duas frentes de trabalho: uma relativa à organização de políticas públicas e outra à elaboração do conteúdo programático da disciplina em si. Ambas ocorreram durante aproximadamente 20 anos (1984~2006) sendo iniciadas por entidades como a Associação Brasileira do Ensino de Psicologia (ABEP), o Conselho Federal de Psicologia (CFP), o Sindicato dos Psicólogos do Estado de São Paulo (SinPsi) e o Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira (FENPB).

Entre 1984 e 1985 o Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (CRP-SP) e a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) realizaram uma sequência de encontros para discutir a inserção da psicologia como disciplina no Ensino Médio e possíveis currículos (Leite, 1986) que implicaram na realização de um curso chamado “Psicólogo – Docente no Ensino de 2º Grau”, no anfiteatro da CENP, na cidade de São Paulo. Ao fim deste curso, diversos textos foram produzidos e reunidos em uma publicação chamada “Psicologia no Ensino de 2º Grau – uma proposta emancipadora” (CRP-SP & SinPsi, 1986). Segundo Leite (2007), o objetivo destes encontros não era criar e propor um programa curricular fechado. Os professores de psicologia poderiam incluir outros temas em suas aulas, mas havia como pressuposto neste programa curricular a ênfase no exercício da cidadania pelos jovens em uma perspectiva crítica e transformadora.

Este programa, segundo Soligo (2010), é referência até os dias atuais para o ensino de psicologia e implicou na abertura de diversos concursos para professor de psicologia até meados de 1990. Oliveira (1986) apresenta resumidamente suas temáticas em uma lista de autores (Tabela 3):

Tabela 3 - Lista de temas e autores constantes no livro “Psicologia no Ensino de 2o Grau – uma proposta emancipadora”.

Tema	Autores
Caracterização da psicologia e a questão da neutralidade científica	Joel Martins
Comportamentos aprendidos e herdados	Oswaldo Frota Pessoa e Cesar Ades
Conceitos de normal e anormal em psicologia	Antonio Armindo Camillo
Motivação humana	Emma Otta
Alienação	Alberto Abib Anderj
Comunicação	Fúlvia Rosemberg
Emoção e afetividade	Solange Nogueira Buono
Agressividade	Sérgio Antonio da Silva Leite
Trabalho e profissão	Silvio Duarte Bock
Adolescência	Fermínio Fernandes Sisto

Fonte: Oliveira (1986)

No Estado de São Paulo, é criado um documento considerado importante para o ensino de psicologia na escola, no cenário estadual paulista, chamado de “Proposta curricular de psicologia para ensino de segundo grau” (São Paulo, 1992). Em sua segunda edição consta na “apresentação aos professores” a afirmação de que “a educação escolar deve propiciar o domínio de competências que permitam a plena participação do indivíduo, enquanto cidadão, nas múltiplas e complexas atividades exigidas na vida moderna”. Apresenta, portanto, grande ênfase no exercício de cidadania e de desenvolvimento das potencialidades humanas como um todo.

Frigotto e Ciavatta (2003) desenvolveram estudos sobre a dinâmica político-educacional da década de 1990 e apontaram que a política brasileira se subordinou às políticas internacionais por meio do Banco Mundial, do Fundo Monetário Internacional (FMI) entre outras influências externas, assim como por influências internas através de intelectuais e governantes (Cunha, 2002 *citado por* Frigotto & Ciavatta, 2003). A implicação de tais influências afetou diretamente o campo da Educação, pois, frente à proposta de Estado Mínimo, o governo brasileiro estruturou sua “progressiva desresponsabilização. . . perante a estrutura de financiamento da educação, focando-se em avaliações e responsabilizando a sociedade civil pelas ações das quais se retira” (Pandita-Pereira, 2011, p. 28).

Foi nesse contexto de insatisfação e críticas²³ que aconteceu a aprovação da LDB (Brasil, 1996) sob muita disputa política e manifestação de entidades sociais. A psicologia aparece então como tema transversal na Educação Infantil e não é elencada como disciplina eletiva possível em nenhuma etapa educacional:

Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil,1996).

Segundo Leite (2007), o SinPsi e o CRP distanciaram-se da discussão de ensino de psicologia no Ensino Médio por razões que, na ocasião da publicação de seu trabalho, ainda “[precisavam] ser melhor analisadas”. Souza e colaboradores (2014) apontaram que houve duas tendências das práticas políticas na rede pública de educação: (i) retirada do psicólogo escolar do sistema educacional (como foi, por exemplo, o caso dos municípios de São Paulo e Campinas) e (ii) retirada dos psicólogos da escola e formação de equipes de trabalho nas secretarias municipais e estaduais de educação (caso dos municípios de Guarulhos e São Bernardo do Campo, no estado de São Paulo).

Para Souza et al. (2014), a busca pela autonomia do trabalho do psicólogo escolar em relação à escola e às críticas apresentadas pelos psicólogos às práticas escolares (como o trabalho sobre “fracasso escolar” de Patto (1987)) foram fatores fundamentais para a retirada do psicólogo escolar do cenário escolar. Não devemos confundir o psicólogo escolar com o docente psicólogo, porém, o impacto de um grupo influencia a imagem do outro.

No ano de 2007 a psicologia é retirada da matriz de disciplinas eletivas e transformada em tema transversal, ou seja, prevê-se a partir daí que as demais disciplinas possam abordar temas relativos ao desenvolvimento psicológico. Tal estratégia atende à expectativa de superar o modelo disciplinar e desarticulado presente no Ensino Médio. Porém, como dizem Soligo e Azzi (2008) não se pode

²³ Para maiores detalhes das disputas políticas e sociais que aconteceram na década de 1990 com relação a educação recomendamos a leitura de Brzezinski (1998).

confundir uma área do conhecimento com temas transversais. Essa confusão pode ser exemplificada como a redução da primeira à segunda que se encontra em publicação do Ministério da Educação (MEC):

muitas vezes – e particularmente nas DCNEM²⁴ – se pensa que os “conhecimentos” da Sociologia possam ser tratados pelas outras disciplinas de modo “interdisciplinar”. Isso pode constituir um equívoco. Em parte, esse equívoco se deve a uma tendência de reduzir um conhecimento a outro, fato já denunciado por Durkheim tanto em relação à redução do fenômeno biológico ao físico-químico como em relação à redução do fenômeno social ao psicológico:

‘[...] existe entre a Psicologia e a Sociologia a mesma solução de continuidade que entre a Biologia e as Ciências Físico-Químicas. Por conseguinte, todas as vezes que um fenômeno social está explicado diretamente por um fenômeno psíquico, pode-se estar certo de que a explicação é falsa’. (Brasil, 2006, grifo no original).

Assim, podemos nos perguntar por que motivos e com que forma e conteúdo a psicologia pode ser inserida como disciplina no Ensino Médio. Apresentamos, como exemplo, a proposta curricular para ensino de psicologia na *high school* estadunidense elaborada pela *American Psychological Association* (APA):

Por que aprender sobre psicologia no Ensino Médio?

A maioria dos problemas desafiadores da sociedade – incluindo crime, pobreza, preconceito, violência e sustentabilidade ambiental – está relacionada a atitudes, valores e comportamentos humanos. A ciência psicológica, em colaboração com outros campos científicos, trata do nosso entendimento destes problemas e suas soluções. Considerando que a psicologia tem o potencial de beneficiar a sociedade e melhorar as vidas das pessoas, uma introdução à ciência psicológica merece ser incluída no currículo do Ensino Médio. Os estudantes podem aplicar em sua vida cotidiana os conhecimentos adquiridos em um curso introdutório de psicologia (APA, 2011, tradução nossa).

Essa proposição defende a potência da ciência psicológica em compreender e lidar com aspectos e acontecimentos cotidianos. Professores formados em psicologia podem trabalhar esses temas junto aos alunos secundaristas com conteúdos específicos de psicologia que podem ajudá-los a lidarem com as situações sociais e pessoais mencionadas. Ainda assim é necessário nos perguntar sobre os sentidos e os interesses políticos de se ensinar conteúdos acadêmicos e científicos da psicologia para estudantes da Educação Básica, bem como analisar o seu impacto em uma

²⁴ Diretrizes Curriculares do Ensino Médio

proposta de formação escolar que possui interesses ora expressos na lei, ora subjacentes a essa.

Sensível a essa demanda, Erundina (2007) propôs o projeto de Lei nº 105/2007²⁵ que altera dispositivos do art. 36 da LDB com o texto “Serão incluídas Filosofia, Sociologia e Psicologia, de conhecimento necessário ao exercício da cidadania, como disciplinas obrigatórias durante o Ensino Médio”. As justificativas para a volta da psicologia retomam experiências do cotidiano do estudante:

- Orientação vocacional para a escolha do curso universitário para prestar vestibular;
- Problemas relacionados à violência doméstica e estrutura familiar;
- Dúvidas sobre sexualidade;
- Limites comportamentais e de sentimento;
- Discussões abordando aspectos concernentes aos sentimentos, valores morais e cidadania;
- Consciência do desenvolvimento do adolescente.

Os motivos para a não aprovação deste projeto de lei precisam de estudo amplo e com diversas áreas do conhecimento pois são complexos e diversos (política, economia, articulação entre profissionais de psicologia etc.). A fim de iniciar esse estudo e sem a pretensão de esgotá-lo, propomos analisar o fator econômico, pois oferecer disciplina de psicologia na educação básica implicará ou na redução da carga horária de outras disciplinas ou no aumento de custo para o Estado (no caso da educação pública), visto que os estudantes ficarão mais tempo na escola com mais

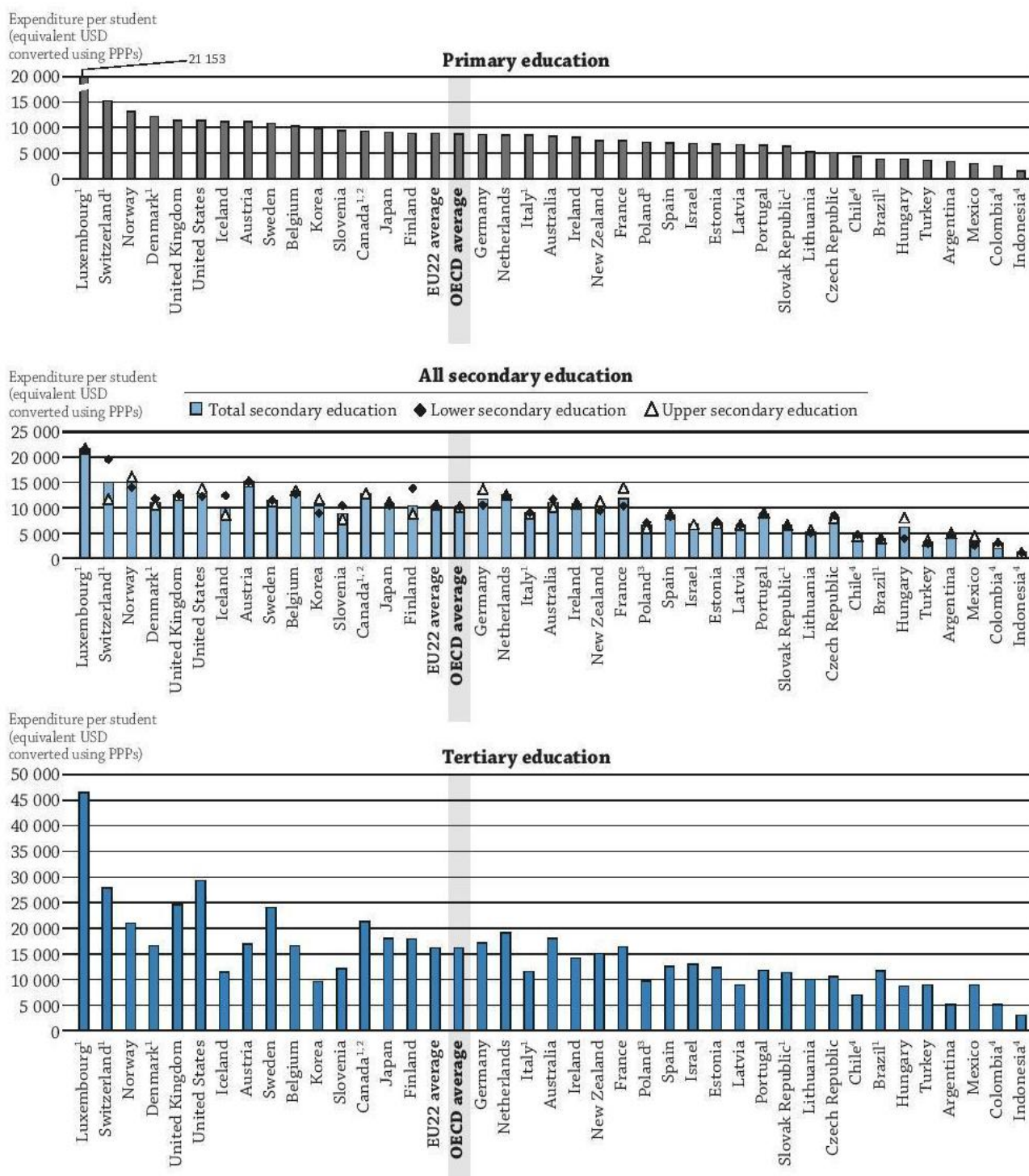
²⁵ Em 26 de Fevereiro de 2019, consta no site da câmara dos deputados que “devido o desarquivamento desta proposição em requerimento anterior, foi declarada prejudicada a solicitação de desarquivamento constante do REQ-566/2019”. Recuperado de: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=340480>.

O documento mais recente publicado sobre esta matéria aponta que o projeto de lei 105/2007 foi rejeitado pelo relator pois não “observa as determinações constantes da Súmula de Recomendações aos Relatores da Comissão de Educação e Cultura nº 1/2001 – CEC, revalidada em 25 de abril de 2007, que sistematiza critérios para análise de algumas iniciativas” (COIMBRA, 2017).

um professor. Além disso, os dados de investimento em educação estão disponíveis em relatórios do próprio governo e podem ser comparados com outros países.

Infelizmente ainda vivemos um cenário de grande precariedade do investimento em educação no Brasil criando condições de trabalho pouco atraentes para psicólogos licenciados. Ao considerarmos o estudo da OCDE (2017) sobre investimento em educação, constatamos que o Brasil figura entre as piores posições no ranking (Figura 3), mesmo apresentando um dos dez maiores Produtos Internos Brutos (PIBs) do mundo entre 2010 e 2020 (FMI, 2020):

Figura 3 - Ranking dos países de acordo com o investimento na educação primária, secundária e terciária.



Fonte: OECD (2017)

Um fator agravante para a atuação na educação básica é a mudança no perfil de investimento no qual a educação terciária foi proporcionalmente beneficiada em detrimento da educação básica entre 2004 e 2014 como aponta Mendes (2015) (Tabela 4):

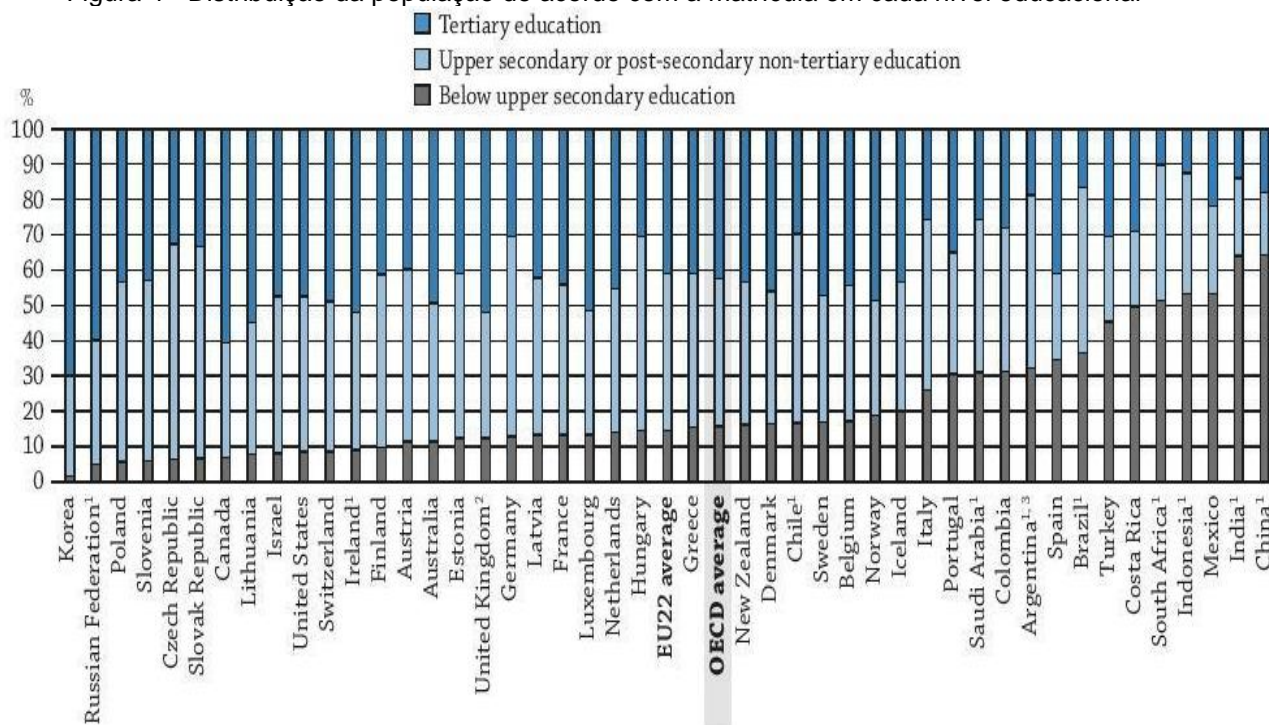
Tabela 4 - Proporção da despesa do Governo Federal na Função Educação: 2004 e 2014.

	2004	2014
Educação superior e profissional	55%	63%
Educação Básica	45%	37%

Fonte: Mendes (2015)

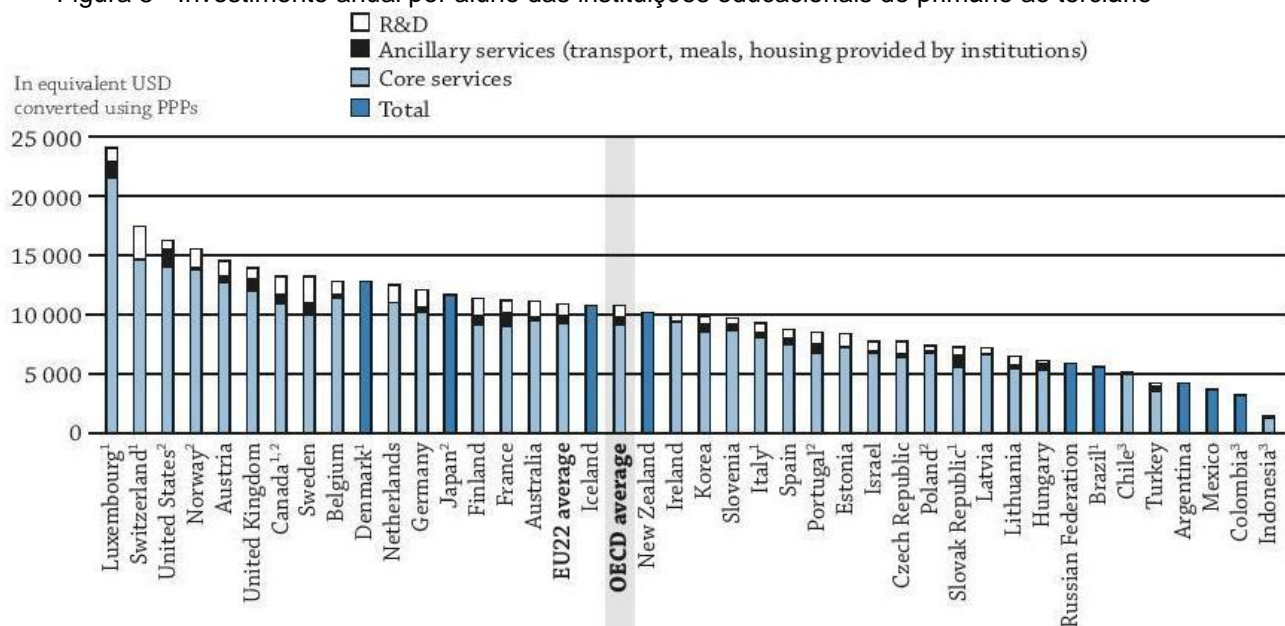
Observamos que apenas uma pequena parte da população (em torno de 15%) (Figura 4) usufruiu desse redirecionamento de investimento para o ensino terciário enquanto os demais sofrem com o pouco investimento na Educação Básica (Figura 5):

Figura 4 - Distribuição da população de acordo com a matrícula em cada nível educacional



Fonte: OECD (2017)

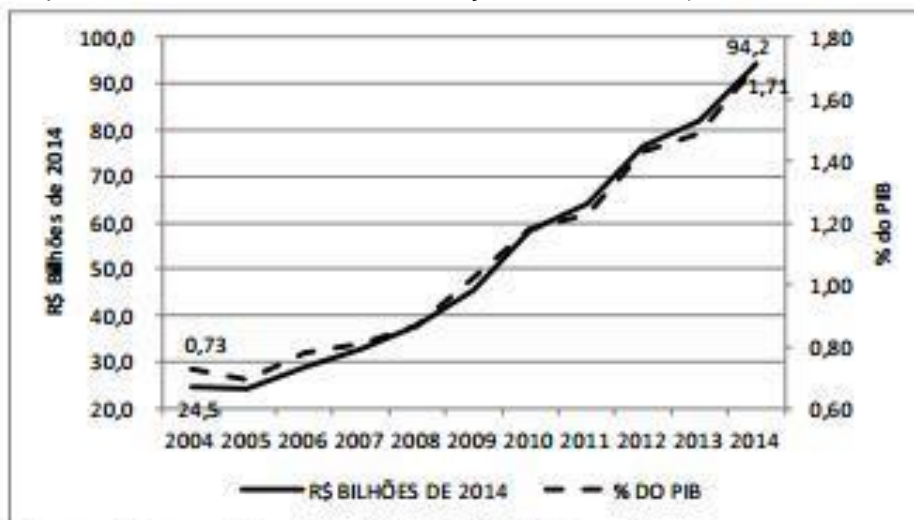
Figura 5 - Investimento anual por aluno das instituições educacionais do primário ao terciário



Fonte: OECD (2017)

Mesmo considerando os dados da Figura 6 sobre o investimento em educação, Mendes (2015) afirma que “talvez seja por isso que estejamos testemunhando a contradição entre um governo que gasta cada vez mais em educação (e em outras políticas públicas) e uma população cada vez mais insatisfeita com os serviços que recebe”. Mesmo gastando mais, o investimento se mostra insuficiente para grande parte da população brasileira.

Figura 6 - Despesa do Governo Federal na Educação: 2004 a 2014 (R\$ Bilhões de 2014 e % do PIB)



Fontes: Sistema Siga Brasil e IBGE. Elaborado pelo autor.

Notas: (1) Deflator IPCA junho a julho. (2) PIB de 2014 estimado em R\$ 5.175 bilhões.

Fonte: Mendes (2015)

Mesmo com este cenário de precarização, entendemos que a educação é um direito fundamental (como preconizado em nossa Constituição Federal de 1988 e na Carta de Declaração dos Direitos Humanos) e que não se realiza apenas com financiamento, ainda que conte com ele, mas se realiza também com projetos educacionais que fomentem formação crítica para atuação autônoma do cidadão. Entendemos que a psicologia pode contribuir não apenas em formação de professores (licenciaturas) ou cursos profissionalizantes, mas também em contato direto com estudantes da educação básica propedêutica.

Percebemos, então, que para discutir e defender a presença do ensino de psicologia na educação básica é necessário compreender como o campo da educação se constituiu, sua diversidade e principais tendências. Ao tomarmos em conta tal conhecimento, podemos começar a desenhar respostas para as perguntas: quais contribuições podemos oferecer a partir dos conhecimentos produzidos pela ciência psicológica aos estudantes? Como podemos ser relevantes no processo de formação? Ainda que tais perguntas não sejam exclusivas para docentes de psicologia, sem dúvida são importantes a serem respondidas. No decorrer de nossa tese sinalizaremos nossas expectativas de respostas e, ao final, apresentaremos uma proposta. Assumindo que há diversas modalidades de propostas, nossa contribuição

será uma proposta curricular. Na próxima seção apresentaremos a discussão sobre o campo de estudos de currículos e o porquê de nossa escolha por essa modalidade.

1.4 Sobre currículo

As práticas educacionais escolarizadas de um país ou de uma sociedade podem ser analisadas através de diversas ferramentas e materiais tais como estatísticas de matrícula, taxas de evasão, infraestrutura, desempenho em avaliações externas por órgãos multilaterais (OCDE, UNESCO, FMI etc.) entre outros. Entretanto, consideramos o currículo²⁶ um material especialmente interessante para isto, pois (i) é uma das formas de se organizar o conhecimento a ser transmitido no ambiente escolar, (ii) traduz, geralmente, políticas educacionais de um determinado tempo e espaço e (iii) está disponível para ampla consulta. Nele, pode constar conteúdo a ser desenvolvido, métodos de ensino e avaliação, justificativas para a presença de determinada disciplina ou do seu caráter interdisciplinar. O currículo pode ser, inclusive, uma área de disputa política atravessada por diversos interesses, como veremos a seguir e há teóricos de currículo que discutem sua concepção e tecnologias associadas à sua construção.

Silva (1999) levanta indagações que revelam a complexidade possível ao teorizar sobre o currículo: o que é uma teoria do currículo? Onde começa e como se desenvolve a história das teorias do currículo? Quais são as principais teorias do currículo? O que distingue as teorias tradicionais das teorias críticas do currículo? E estas das pós-críticas? Segundo o autor, há questões que toda teoria do currículo enfrenta: qual conhecimento deve ser ensinado? O que alunos ou alunas devem ser ou que identidades construir? Com base em quais relações de poder serão essas perguntas respondidas? Todas essas questões são trabalhadas em sua obra abordando desde o modelo tradicional de currículo àquele proposto em teorias críticas

²⁶ Trata-se de um termo polissêmico e de grande disputa entre pesquisadores da área. Etimologicamente, currículo deriva de curriculum que por sua vez possui a mesma raiz que *currere*, do latim que significa “corrida”, “caminho que se percorre”.

e pós-críticas, jamais afirmando que uma única teoria ou 'tendência' pode, sozinha, esgotar toda compreensão sobre este artefato cultural complexo que é o currículo.

Durante nossa pesquisa, mostrou-se relevante considerar três aspectos da constituição de currículo:

- Não se trata de um documento único, mas sim um processo dado que o papel impresso e assinado é apenas uma das etapas dentre discussão, planejamento, aprovação, revisão e publicação.
- Diferentes propostas, possuem diferentes incisividades, ou seja, encontramos desde um currículo aberto, organizado por projetos e diretrizes, até o caráter ultra prescritivo do ensino apostilado de grandes franquias de ensino. Entre estes polos há um gradiente a ser considerado.
- Na medida em que a educação e, por conseguinte, o currículo são campo de disputas sociopolítico-econômicas, o documento publicado atende a quais interesses?

Certamente esses três aspectos não esgotam a discussão, mas gostaríamos de apresentar nossa contribuição para o campo a partir destes. Para tanto, lançaremos mão de dois trabalhos que atendem às nossas perguntas e expandem nosso horizonte:

- Proposta de Sacristán e Pèrez (1998): seus estudos apontam para compreensão processual de construção do currículo, colocando em destaque cada etapa desta construção, mas sem relevar a totalidade do currículo;
- Proposta de Libâneo (2016): em sua pesquisa apresenta a existência de, pelo menos, dois modelos que um currículo pode possuir: (i) caráter instrumental e (ii) de convívio e acolhimento social.

1.1.1 Proposta de análise de currículo por Sacristán e Pèrez

É muito comum associarmos a palavra currículo a um documento impresso listando conteúdos de dado curso ou disciplina (muito semelhante a um "Conteúdo programático") Porém a construção de um currículo passa por diversas instâncias a

exemplo da revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de graduação em Psicologia em 2018, na qual houve um processo de construção com caráter amplo, democrático e participativo, com o envolvimento direto do CFP, da ABEP e da Federação Nacional dos Psicólogos - FENAPSI (CFP, 2018). Esta revisão envolveu profissionais da psicologia, professores e estudantes de todo o território nacional, que trabalharam conjuntamente em reuniões locais, regionais e nacional, e discussão na plenária da Comissão Intersetorial de Recursos Humanos e Relações de Trabalho do Conselho Nacional de Saúde (CIRHRT/CNS). Essa é a descrição do processo de revisão das DCNs:

O Encontro Nacional do Ano da Formação em Psicologia, ocorrido no dia 5 de maio, reuniu formadoras e formadores, psicólogas e psicólogos, trabalhadoras e trabalhadores e estudantes da Psicologia para discutir as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Psicologia. A etapa nacional ocorreu após 118 reuniões preparatórias e cinco encontros regionais.

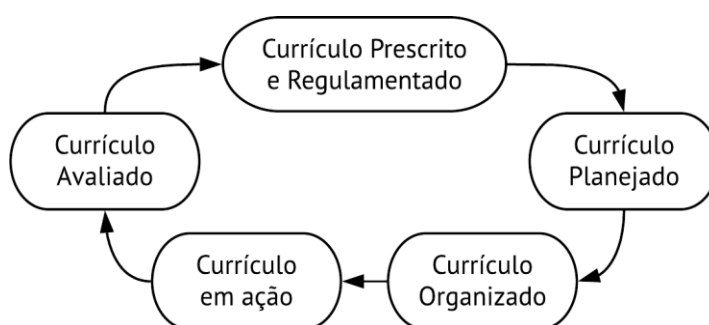
Trinta e três propostas foram aprovadas. A partir delas, foi redigida uma minuta que foi submetida à consulta nacional, por meio dos canais das entidades nacionais coordenadoras do processo de discussão – o Conselho Federal de Psicologia (CFP), a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP) e a Federação Nacional dos Psicólogos (FENAPSI) (CFP, 2018).

Observamos que a prática de reuniões, discussões, diversidade de atores e instituições é possível mesmo na produção de um documento de âmbito nacional de um país continental, tal como o Brasil costuma ser referenciado. Mais do que possível, tal prática corrobora os princípios fundantes e orientadores de uma formação que contempla o caráter híbrido e plural da Psicologia crítica, reflexiva, ética e transformadora apontando uma diversidade de possibilidades tanto no que se refere às suas bases epistemológicas e metodológicas, quanto às suas áreas de atuação. Esse compromisso está explícito no art. 4º Resolução nº 597 (Brasil, 2018a) e implicitamente poderíamos encontrar em outros trechos. Nosso foco não é a análise completa dessa resolução. Nosso objetivo é indicar ao leitor como a forma de construção de um documento curricular e seus conteúdos dialogam entre si. Posteriormente aprofundaremos essa discussão (especialmente na discussão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e competências socioemocionais).

Voltando à discussão da concepção da produção curricular não se resumir à um documento impresso, publicado e assinado, encontramos na proposta de

Sacristán e Pèrez Gomes (1998) uma visão processual dessa produção (Figura 7), sendo concebida em cinco planos: (i) o currículo prescrito e regulamentado, (ii) o currículo planejado para professores e alunos, (iii) o currículo organizado no contexto de uma escola, (iv) o currículo em ação e (v) o currículo avaliado. Tais planos em processo podem ser representados ciclicamente em que ao começarmos por um currículo prescrito e regulamentado, voltamos neste após o currículo avaliado, de forma a realizar a revisão e alterações necessárias no plano inicial.

Figura 7 - Diagrama para visão processual do currículo segundo Sacristán e Pèrez Gomes (1998).



Fonte: Sacristán e Pèrez Gomes (1998).

Resumidamente, cada etapa consiste em:

- Currículo prescrito e regulamentado: encontramos os documentos curriculares publicados representando políticas públicas educacionais, tais como parâmetros curriculares nacionais.
- Currículo planejado: encontramos os livros-texto e guias didáticos, produzidos a partir do currículo prescrito e regulamentado, finalizados e disponíveis para serem usados por docentes ou discentes.
- Currículo organizado: encontramos as programações ou planos realizados na escola através dos quais o currículo planejado é organizado para aplicação. A diferença entre esses dois últimos está em que o livro texto pode não ser utilizado, logo, o currículo planejado não vem a ser currículo organizado.
- Currículo em ação (também chamado de “currículo real”): encontramos as tarefas de aprendizagem que ocorrem no cotidiano das aulas, no contato entre o professor e o aluno, contribuindo para

o processo educacional, colocando em prática o currículo organizado.

- Currículo avaliado: é aquele em que os professores apresentam seus exames ou avaliações, quais são os conhecimentos exigidos e qual o critério de avaliação.

Essas etapas são realizadas dentro de um contexto sociocultural datado, de modo que os atravessamentos são notáveis. No início do século XX, por exemplo, uma abordagem higienista é identificável em diversas produções curriculares brasileiras e no fim desse mesmo século encontramos produções que estavam alinhadas com o ideal democrático presente na sociedade brasileira representada em sua Constituição Federal de 1988. Assim, a produção curricular está inerentemente marcada pela sociedade que a concebe e seus respectivos valores.

Sacristán (1995) aponta a necessidade de que haja um diálogo intencional entre currículo e a sociedade marcada pela diversidade cultural. Construir um currículo que atenda a essa diversidade (currículo multicultural) não significa apenas incorporar essa ou aquela minoria, mas efetivamente adotar a perspectiva de uma educação para a diversidade. Para que sejam contempladas as características e necessidades dos diversos grupos que compõem determinada sociedade é necessário um contexto democrático de construção e tomadas de decisão sobre os conteúdos do ensino, de forma que todos sejam e se sintam representados. Caso esse currículo multicultural fosse resultado apenas dos conteúdos, afirma Sacristán (1995), seria fácil a resolução, bastando elencar assuntos e inseri-los no programa curricular. Opondo-se a essa aparente “facilidade”, em seu texto Sacristán nos ajuda a explorar peculiaridades e desafios a respeito do que seria um currículo multicultural. Tal proposta está em consonância com nosso entendimento de que, sendo a psicologia um campo vasto e plural epistemologicamente, o currículo para ensino de psicologia(s) pode ser tão diverso quanto se faz necessário diante a experiência humana sobre a qual, tal ciência se debruça.

Em nossa pesquisa escolhemos utilizar os currículos prescritos e regulamentados, mas não podemos nos isentar de uma discussão importante: documentos curriculares impressos não são, necessariamente, executados nas salas

de aula. Ao concebermos uma política educacional expressa em um documento curricular, é importante que a dimensão cultural esteja presente nas prescrições curriculares, uma vez que estes documentos legitimam determinada perspectiva. Ao retomar currículo como *currere*, é bastante natural chamar de “currículo em ação” ou “currículo real” aquele caminho percorrido no cotidiano escolar, estando ele alinhado ou não ao currículo prescrito. Um currículo prescrito produzido à revelia do cotidiano escolar e social pode encontrar resistência da comunidade escolar para sua implementação. Apesar de não conseguirmos encontrar nenhuma pesquisa específica, citamos como exemplo professores que continuam utilizando cartilhas de alfabetização como “Caminho Suave” (Bianca Alves De Lima) mesmo após publicação do decreto 9.765/2020 (Brasil, 2019) que prioriza a abordagem fonética para alfabetização em seu Plano Nacional de Alfabetização (PNA):

IV - ênfase no ensino de seis componentes essenciais para a alfabetização:

- a) consciência fonêmica;
- b) instrução fônica sistemática;
- c) fluência em leitura oral;
- d) desenvolvimento de vocabulário;
- e) compreensão de textos; e
- f) produção de escrita (Brasil, 2019).

Percebe-se, então, que é muito mais desafiador alterar o currículo em ação porque se trata de analisar a cultura vivida nos processos escolares, que incluem os valores, as crenças, a linguagem e os discursos dos professores e as relações sociais estabelecidas nos espaços de aprendizagem. Modificar esses processos internos exige uma mudança profunda, que não acontece isolada de mudanças na sociedade como um todo. Sacristán (1995) traz uma reflexão interessante sobre a influência do que ele chamou de “currículo externo”, uma vez que a mídia e as manifestações de cultura cotidiana na literatura, imprensa, TV etc. são cheias de estereótipos culturais, representações e valorização de quem seja o “outro” ou os outros grupos sociais. Essa influência cotidiana provavelmente tem um peso relevante nas “aprendizagens sociais” do indivíduo, servindo a certa ponderação dos limites da educação escolar. Assim como serve ao fortalecimento da importância de se considerar que uma “educação multicultural” seja formulada a partir de frentes diversas para além da escola. Por outro lado, endossa a importância do conhecimento escolar vinculado ao contexto social de forma a depurá-lo, diante de perspectivas culturais mais inclusivas.

Nesse contexto, Sacristán (1995) alerta para a necessidade da modificação do currículo através da discussão do currículo vigente, uma vez que este contempla apenas uma parcela do conhecimento presente na sociedade. A partir dessa discussão, será possível a elaboração de um currículo que atenda as demandas e a diversidade cultural existente, primando pela valorização das diferentes culturas e não apenas a tolerância com relação à cultura não dominante. A psicologia encontra aqui uma oportunidade incrível para compartilhar seus conhecimentos no processo de educação escolarizada. Certamente que outras ciências podem contribuir com tal contexto multicultural, porém há especificidades em cada área do conhecimento de modo que não podemos tomar uma pela outra e, ainda menos, tomar o tema em substituição da área de conhecimento. Não é porque o professor de português trabalha um texto sobre “história do Brasil colonial” que poderemos prescindir do professor de história, assim como podemos discutir sexualidade em biologia ou formação social em geografia sem prescindir das contribuições do professor de psicologia.

A fim de compreender a diversidade de camadas incorporadas na discussão de um currículo multicultural, podemos destacar tanto a composição da comunidade local por diferentes grupos étnicos com culturas distintas, quanto reconhecer que “toda cultura é em si mesma plural” (Sacristán, 1995, p. 96). Nesse sentido, destaca-se a necessidade de sensibilizar as pessoas para algumas condições do currículo dominante e problematizar como este: (i) pode vir a reduzir à subcultura²⁷ aquela cultura (ou conhecimento) produzida por classes sociais classificadas como em situação de vulnerabilidade (jovens da periferia, vida rural, minorias políticas, cultura popular); e (ii) pode enviesar a abordagem de temas-problemas como racismo, xenofobia, machismo, desemprego, subemprego, desigualdades, consumismo, entre outros, ressaltando que o multiculturalismo tem a pretensão de abordar os pontos comuns e os de fricção entre culturas e subculturas.

²⁷ Subcultura não está sendo utilizada apenas para indicar “subdivisões”, mas denuncia a desvalorização de conhecimentos não reconhecidos pelo grupo dominante.

Precisamos recuperar ainda a tensão expressa no texto de Sacristán (1995) sobre a potencial homogeneização intrínseca à intencionalidade da escola, com o apagamento das identidades. Fazendo a apropriação dessa potência homogeneizadora da escola, podemos afirmar que, possivelmente, seja ela mesma que esteja posta por argumento junto aos simpatizantes do “Programa escola sem partido”²⁸, visto “estudantes... [*formarem*], em sala de aula, uma audiência cativa” (Kicis, 2019). Há que se acrescentar que só é possível a elaboração de projetos deste cunho (com influência imediata sobre o currículo prescrito) porque a escola é um lugar de disputas, de conflitos de ideias, e tentar retirar as divergências sob argumento de que a diversidade de ideias pode existir sem apologia às mesmas é paradoxal, pois é necessário ter certa postura apologética para defender tal projeto. Assim, ficam evidentes mais elementos do currículo externo: receio de pais sobre quais orientações seus filhos podem vir a receber na escola, organização política de grupos sociais não governamentais para discutir e elaborar projetos que afetam o currículo na escola, pressão midiática (como citado anteriormente) em prol ou contrária a esse projeto, entre outros.

1.4.2 Proposta de análise de currículo por Libâneo

Por fim, uma vez que compreendemos o currículo como processo, precisamos, agora, refletir sobre a representatividade de um documento curricular. Na medida em que a educação é um campo de disputa política e que a construção de documentos relativos a demandas por direitos sociais não é determinada única e exclusivamente por métodos científicos, é possível refletir sobre quais interesses e grupos são atendidos quando analisamos os documentos publicados.

Lançamos mão da proposta de Libâneo (2016) que afirma ser possível reconhecer, pelo menos, dois modelos adotados na maioria dos estados brasileiros:

²⁸ O “programa escola sem partido” é um projeto de lei (Kicis, 2019) que tem por objetivo combater “a doutrinação política e ideológica em sala de aula” pois “compromete gravemente a liberdade política do estudante” prevendo, paradoxalmente, que “ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, [*o professor*] apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito da matéria” mas “não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes... dentro da sala de aula”. Ou seja, um estudante poderá exercer sua liberdade política desde que ele não discuta questões políticas, socioculturais e econômicas a partir de perspectivas diferentes das principais versões correntes.

o "instrumental" e o "de convívio e acolhimento social". Essa proposta não esgota as possibilidades de caracterização de modelos de currículos adotados, mas revela pressões sociais que influenciam suas respectivas construções e influenciam, tanto diretamente quanto indiretamente, o desenvolvimento dos cursos oferecidos (logo, influenciam disciplinas de psicologia).

O currículo instrumental ou de resultados imediatos pode ser caracterizado como aquele que desenvolve com os alunos os conteúdos mínimos necessários ao trabalho e emprego, apresentando formulação de "metas de competências, repasse de conteúdos apostilados, mecanização das aprendizagens, treinamento para responder testes", de modo que as características psicológicas, sociais e culturais dos alunos não são contempladas nem suas práticas socioculturais cotidianas. O autor (Libâneo, 2016) aponta que este tipo de currículo está associado a uma escola "centrada em conhecimentos práticos, em habilidades e maneiras de fazer [*que visam*] à empregabilidade precária para os que vivem somente do trabalho".

Já o currículo de convívio e acolhimento social pode ser caracterizado pelo "forte apelo à inclusão social e ao atendimento da diversidade social" (Libâneo, 2016), favorecendo o desenvolvimento de uma cidadania baseada na solidariedade e na contenção de conflitos sociais. Libâneo recupera Nóvoa (2009, p. 61) para sintetizar a existência de uma escola a duas velocidades: (i) escola como centro de acolhimento social para os pobres, com forte retórica na cidadania, e (ii) escola do conhecimento e da aprendizagem para os ricos.

Essa proposta nos apresenta uma leitura dicotômica entre "ricos e pobres", mas precisamos considerar que se trata de uma resposta contundente a uma situação extrema de abismo social entre pobres e ricos. Encontramos esse abismo em estudos apresentados no fórum econômico mundial. O Banco Credit Suisse (2016, p.104) apresenta em seu relatório um dado significativo:

Para estar entre a metade mais rica do mundo em meados de 2016... um adulto precisa de apenas US \$ 2.220 em ativos, depois que as dívidas forem subtraídas. No entanto, uma pessoa precisa de pelo menos US \$ 71.560 para pertencer aos 10% principais dos detentores de riqueza global e US \$ 744.400 para ser um membro dos 1% principais. Em conjunto, a metade inferior da população global possui menos de 1% da riqueza total. Em nítido contraste, o decil mais rico detém 89% da riqueza do mundo, e o percentil

superior sozinho é responsável por 50% dos ativos globais (Credit Suisse, 2016).

Apenas 1% da população mundial possui mais da metade da riqueza mundial (Credit Suisse, 2016). Já a metade mais pobre da população mundial possui menos de 1% da riqueza mundial. Quando observamos o quadro brasileiro nesta mesma publicação, encontramos que 72,9% da população possuía riqueza abaixo de \$10.000,00 dólares²⁹ (Credit Suisse, 2016, p.106).

Algumas pessoas poderiam assumir, a partir destes dados, que 99% da população mundial “falhou” em adquirir riqueza. Nesta mesma linha de pensamento, tais pessoas poderiam assumir que 72,9% da população brasileira falhou em adquirir, ao longo da vida, riqueza maior do que um carro popular 0Km. Mas também é possível, com outra linha de pensamento, questionar se a explicação meritocrática é suficiente para justificar tal abismo e que a influência da classe dominante sobre políticas sociais seja determinante (ainda que não exclusivamente) para tal configuração social de distribuição de riquezas. Por exemplo, a Lei Estadual RJ 4.892/2006 permite que filé mignon, alcatra, picanha e *baby beef* sejam isentos de impostos, ou ainda decisões semelhantes a essa tomada pelo Superior Tribunal Federal (STF) de que embarcações e aeronaves não devam pagar o Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores (IPVA) pois não circulam em rodovias (STF, 2007). Tal influência revela-se proeminentemente nestes assuntos, mas, de modo mais discreto, talvez não seja coincidência que a escola disponível aos mais pobres nas periferias tem focado em formação de mão de obra operacional ou, ainda, para fomento de solidariedade e contenção de conflitos sociais.

Há receitas públicas vinculadas que são destinadas para a educação que, por sua vez, compõe grande parcela das contas governamentais (ainda que muito menor que a dívida pública federal (Brasil, 2020) que consumirá R\$ 1,603 trilhões do orçamento previsto de R\$ 3,963 trilhões). Ainda assim docentes e demais profissionais em escolas públicas sentem-se desmotivados e desvalorizados. Então não se trata apenas de receitas. Outros motivos podem estar relacionados com a desmobilização escolar para grande parte da população brasileira. Neste trabalho não

²⁹ A cotação do dólar em relação ao real esteve entre 1:3 e 1:4, de modo que essa riqueza em 2016 girava entre R\$ 30.000,00 e R\$ 40.000,00 reais, preço de um carro popular 0km.

será possível nos alongar nessa discussão sem perder o foco da nossa questão. Entretanto, entendemos que é uma questão complexa, não reduzida a essa dicotomia ricos/pobres, porém marcada por disputas entre quem busca direitos e quem pode financiá-los. Tais disputas afetam políticas públicas em educação, entre outras. Logo, defensores do retorno da psicologia como disciplina prevista pela LDB (tais como educação física, arte, sociologia e filosofia), precisam considerar esse contexto, caso contrário, sua postura ingênua pode fragilizar seu trabalho e dificultar enormemente o sucesso deste esforço.

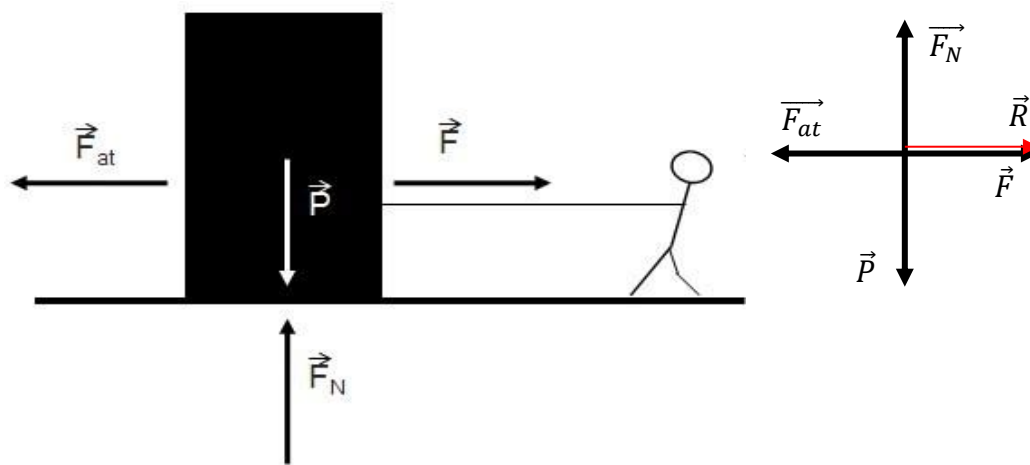
1.5 Construção do currículo: Um campo de forças

Na medida em que a construção de um currículo acontece no âmbito educacional, inevitavelmente herda as disputas que estão presentes neste campo. O sistema educacional no Brasil é laico e forças externas àquelas científicas influenciam suas dinâmicas e projetos. Tais forças, dado o modo de construção do sistema educacional no Brasil, possuem principalmente caráter político³⁰ (por vezes político-partidário). O cenário político democrático, por sua vez, pode ser concebido, dentre outras leituras, como um campo de forças (como na Física) na medida em que é formado por interesses e influências diversas.

Para exemplificar essa concepção, propomos em nosso trabalho um exercício abstrato que considere uma pessoa puxando uma caixa em um plano horizontal e a descrição das forças envolvidas é: a pessoa que puxa a caixa exerce a força \vec{F} sobre a caixa que, por sua vez está sujeita a resistência da força de atrito (\vec{F}_{at}) e com presença da gravidade (Forças peso (\vec{P}) e normal (\vec{F}_N)), conforme a Figura 8.

³⁰ Não excluimos com essa articulação a possibilidade da política possuir um caráter científico, mas assumimos que nem todo exercício político é iminentemente científico: por exemplo, a influência de determinados grupos que, a título de “preservação da família”, inibem a inserção das discussões acerca de transgeneridade no sistema educacional. Há aqui exercício e articulação políticos determinando rumos da legislação educacional, porém lançando mão de argumentos prioritariamente de uma *Weltanschauung* religiosa ao invés da científica.

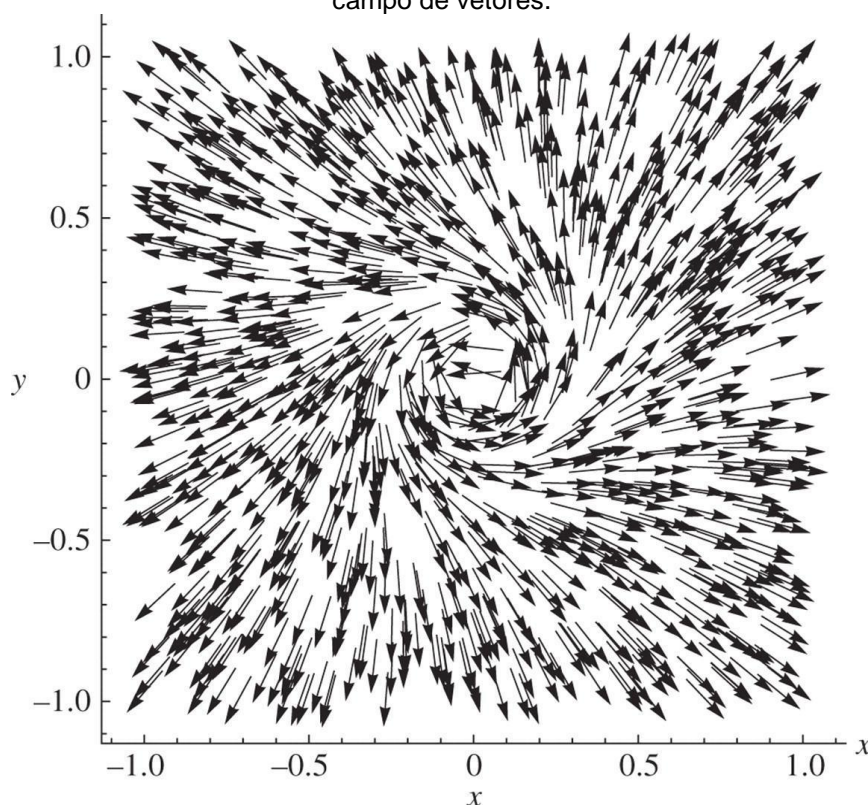
Figura 8 - Ilustração hipotética de um sistema de forças na movimentação horizontal à direita de uma caixa em superfície plana com atrito, com resultante \vec{R} (figura fora de escala).



Assim, sendo a caixa o “currículo”, as forças de atrito, peso, normal e tração seriam as pressões exercidas na sociedade e no congresso, o valor do material didático, novas descobertas científicas entre tantas outras forças que podem levar essa caixa para várias direções e sentidos. Porém, se trata de uma apropriação metafórica e com limitações, visto que as forças que compõem a disputa política em torno do currículo são muito mais numerosas, com diversas intensidades, sentidos e direções, não podendo ser reduzidas a uma resultante \vec{R} . A Figura 9, por sua vez, nos permite uma metáfora do campo de forças que caracteriza a disputa política mais adequada: cada vetor pode representar uma instituição, uma política, uma pessoa, um grupo social, uma tradição etc. e podem possuir ou não a mesma intensidade, potencializando ou mitigando uns aos outros. Ainda assim, diferentemente do fenômeno físico, a resultante do fenômeno social será plural, com contradições, amálgamas e hibridismos, porém, com grande chance de evidenciar pensamentos hegemônicos³¹ tais como “estudante universal”, “formação para o trabalho”, “pedagogia das competências”, “Direitos humanos universais”, entre outros.

³¹ Por hegemonia dizemos da prevalência da ideologia de um grupo independentemente de sua proporção numérica.

Figura 9 - Representação de um dipolo polarizado circularmente que nos permite visualizar um campo de vetores.



Fonte: Berry (2011). Recuperado em julho 2022 de:
<http://rspa.royalsocietypublishing.org/content/early/2011/03/12/rspa.2011.0081>

Essa concepção de campo de disputa de forças pode ser encontrada na obra de Foucault (1995) em que há discussão sobre as relações de poder³². Aqui recuperamos sua compreensão de que tais disputas são uma série de ações sobre ações. As partes que agem, o fazem reconhecendo-se mutuamente como sujeitos de ação e assim abrindo um campo de respostas, reações e efeitos de todas as partes. Deleuze (1988, p. 78) dá especial destaque para o paralelo entre relações de forças e relações de poder, afirmando, a partir de sua leitura de Foucault, que esse campo de forças não é, necessariamente, repressivo visto que dentre as ações possíveis podemos elencar: incitação, indução, desvio, facilitação, ampliação ou limitação etc.

³² Tais discussões de Foucault versam principalmente sobre o direito e a formação do Estado. Aqui nos apropriamos de sua leitura sobre estes temas para discutir dinâmicas políticas na constituição do currículo, visto este ser um recorte do trabalho do Estado através de diversas entidades (secretarias de educação, ministério da educação, ONGs, encontros nacionais de educação etc.).

Assim, neste campo de forças, propomos colocar em destaque dois vetores relacionados a produção de currículos (dentre os vários possíveis): um vetor de formação para o trabalho e um vetor de formação cidadã emancipadora. Destacamos esses dois vetores pois, como discutiremos à frente em nosso texto, a psicologia esteve presente na história educacional brasileira dos séculos XIX e XX a serviço de uma política higienista e doutrinadora, de modo que diversas discussões recentes no campo da psicologia versaram sobre desenvolvimento da autonomia do humano, fortalecimento de identidades, subjugação e resistência de minorias (Escola de Frankfurt, psicologia social, psicologia comunitária entre outros) em resposta a essa história.

Pode-se observar a presença destes dois vetores tanto na Constituição Federal Brasileira de 1988 quanto na LDB. Na Constituição Federal encontramos no artigo 205:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o **exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho** (Brasil, 1988, grifo nosso).

Na LDB lemos no artigo 1º do parágrafo 2º que “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (Brasil, 1996) e no artigo 2º “A educação... tem por finalidade... seu preparo para o **exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho**” (idem).

No Brasil, observamos a aplicação dessa qualificação para o trabalho, por exemplo, nos Planos de Curso das Escolas Técnicas (ETECs) produzidos pelo Centro Paula Souza (CPS)³³. Encontramos no plano de curso de Técnico em Recursos Humanos, como primeiro objetivo, “formar profissionais com competências e habilidades em Recursos Humanos que lhes possibilitem enfrentar os desafios relativos às transformações sociais e no mundo do trabalho”. Algumas competências gerais listadas no documento são (CPS, 2013):

³³ O CPS é uma autarquia do Estado de São Paulo responsável pelas Escolas Técnicas (Etecs) e Faculdades de Tecnologia (Fatecs) estaduais.

- Interpretar as diretrizes do planejamento estratégico, tático e do plano diretor aplicáveis à gestão de Recursos Humanos;
- Interpretar resultados de estudos de mercado, econômicos ou tecnológicos, utilizando-os nos sistemas e subsistemas de gestão de Recursos Humanos;
- Utilizar os instrumentos de planejamento, bem como executar, controlar e avaliar os procedimentos dos sistemas e subsistemas na gestão de Recursos Humanos;
- Operacionalizar as informações por meio de sistemas informatizados;
- Comunicar-se utilizando a terminologia técnica da área de gestão de Recursos Humanos;
- Acompanhar os procedimentos de desempenho individual e coletivo, bem como controle de agregação de valores relacionados ao ciclo de gestão de pessoal;
- Coordenar a rotina administrativa no que tange à gestão de Recursos Humanos e seus processos;
- Comunicar-se nos diversos contextos profissionais em língua portuguesa, espanhola e inglesa, utilizando terminologia própria;
- Investir no próprio desenvolvimento, mantendo-se permanentemente atualizado, com plena capacidade de adaptações às mudanças; (CPS, 2013)

As competências sociais esperadas ao fim do curso são:

- Identificar desempenho socioprofissional.
- Aplicar traquejo social.
- Atuar na manutenção da construção da imagem organizacional.
- Expressar-se com comportamento adequado para o convívio social. (CPS, 2013)

E as competências pessoais previstas estão listadas por módulo na tabela 4:

Tabela 4 – Competências pessoais previstas em cada módulo do curso de Técnico em RH

Módulo I	Módulo II	Módulo III
Possuir empatia.	Demonstrar empatia.	Apresentar soluções.
Agir com dinamismo.	Cultivar a ética.	Agir com tolerância.
Demonstrar flexibilidade.	Manter-se dinâmico.	Buscar aprimoramento profissional.
Trabalhar em equipe.	Buscar autodesenvolvimento.	Demonstrar facilidade de comunicação verbal e escrita.
Ter capacidade de planejamento e organização.	Demonstrar iniciativa.	Agir com ética profissional.
Demonstrar iniciativa.	Demonstrar capacidade de participação.	Tomar iniciativa.
Agir com liderança.	Demonstrar capacidade de crítica.	Atuar com flexibilidade.
Analisar criticamente.		Evidenciar comprometimento.
Agir de forma proativa.		Agir com eficiência e eficácia

Fonte: (CPS, 2013)

A produção de documentos curriculares no CPS ocorre no Laboratório de Currículos que reúne, a cada três anos, uma comissão mista que visita empresas e busca conhecer suas demandas acerca da formação de profissionais. Tais demandas são avaliadas e encaminhadas para o Laboratório de Currículos (CPS, 2015) e este propõe componentes curriculares levando em consideração as observações colhidas durante as visitas. Este procedimento não é apresentado nem disponibilizado ao docente, ou seja, o acesso é restrito ao trabalho final, ao currículo prescrito.

Tal proposta de documento curricular é apoiada pelo Banco Mundial que produziu um relatório sobre a educação brasileira:

Apesar do recente aumento das matrículas no ensino técnico nos níveis médio e pós-médio, a proporção de alunos brasileiros matriculados no ensino técnico no nível médio ainda é baixa pelos padrões internacionais. Entre 2007 e 2011, as matrículas no ensino técnico (no nível médio) no Brasil aumentaram 60% – de 780.000 para 1.250.000 alunos (INEP 2013). No entanto, em 2011, o ensino técnico ainda era responsável por apenas 14,2% do total de matrículas no Ensino Médio (cerca de oito milhões de alunos), como mostra a Figura 2.2 (OCDE 2011). Esse número permanece muito inferior às taxas de matrícula em educação técnica de países como França, Alemanha, Portugal e Espanha, onde as matrículas no ensino técnico chegam a cerca de 40% do número total de alunos matriculados no nível médio. A média da OCDE é de 46%. **Há também algumas evidências de que a escassez de competências possa estar prejudicando as empresas mais inovadoras** (Silva, Almeida & Strokova, 2015, grifo nosso).

Esse texto não diz diretamente sobre a necessidade (a partir da análise do Banco Mundial) de aumentar a quantidade de vagas de ensino técnico, mas há, entrelinhas, tal pressão por meio da comparação com países de primeiro mundo ao comparar as porcentagens com países como França e Alemanha. Destacamos o trecho que aponta para a necessidade de “melhor formação” para atender essa demanda por competências **para que** empresas mais inovadoras parem de ser prejudicadas.

Empresas exigem conhecimentos específicos e reconhecidos por elas quando contratam um profissional. Por exemplo, uma metalúrgica só poderá contratar um torneiro mecânico que possua formação em tornearia mecânica, um hospital só pode contratar um médico que possua formação em medicina, uma padaria só poderá contratar um padeiro que possua conhecimento para a produção de pães. Apesar de óbvias (senão redundantes), tais demandas apontam para conhecimentos que **PODEM** estar na formação do estudante, mas dentro desta perspectiva de formação para o trabalho, **DEVEM** estar na formação do estudante. Deixando de ser uma possibilidade para ser uma exigência, será que observamos a redução da potência que o conhecimento viabiliza ao ser humano ao caráter empregatício?

Perrenoud (1999) aponta que os projetos educacionais de inúmeros países (tais como Québec, França e Bélgica) na década de 1990 orientaram-se em função de "bases de competências" associadas às principais etapas da escolaridade. Ele denuncia que “a maioria dos conhecimentos acumulados na escola permanece inútil na vida cotidiana, não porque careça de pertinência, mas porque os alunos não

treinaram para utilizá-los em situações concretas”. Então, uma escolarização efetiva deveria proporcionar formação tal que o egresso possa lidar com situações cotidianas. Em Le Boterf, Perrenoud (1999) encontra apoio:

Possuir conhecimentos ou capacidades não significa ser competente. Pode-se conhecer técnicas ou regras de gestão contábil e não saber aplicá-las no momento oportuno. Pode-se conhecer o direito comercial e redigir contratos mal escritos.

Todos os dias, a experiência mostra que pessoas que possuem conhecimentos ou capacidades não sabem mobilizá-los de modo pertinente e no momento oportuno, em uma situação de trabalho. A atualização daquilo que se sabe em um contexto singular (marcado por relações de trabalho, por uma cultura institucional, por eventualidades, imposições temporais, recursos...) é reveladora da "passagem" à competência. Esta realiza-se na ação (Le Boterf, 1994, tradução nossa).

Perrenoud (1999) entende que o papel da escola precisa ser revisto pois “o acúmulo de saberes descontextualizados não serve”, exceto a uma minoria que lançará mão de parte destes saberes disciplinares:

O piloto ampliará seus conhecimentos geográficos e tecnológicos; a enfermeira, seus conhecimentos biológicos; o técnico, seus conhecimentos físicos; a laboratorista, seus conhecimentos químicos; o guia, seus conhecimentos históricos; o administrador, seus conhecimentos comerciais etc. Da mesma maneira, professores e pesquisadores desenvolverão conhecimentos na disciplina que escolheram ensinar ou desenvolver. As línguas e as matemáticas serão úteis em inúmeras profissões (Perrenoud, 1999).

Na compreensão de Perrenoud (1999), a abordagem educacional através das competências proporcionará ao egresso ferramentas para dominar a vida e compreender o mundo. Defende ainda que a formação focada em competências mobiliza saberes (e que não há competências sem saberes) e, dessa forma, “harmoniza” o debate sobre a presença de transmissão de conteúdos e desenvolvimento de competências (Perrenoud, 1999).

Já Ramos (2002) afirma que:

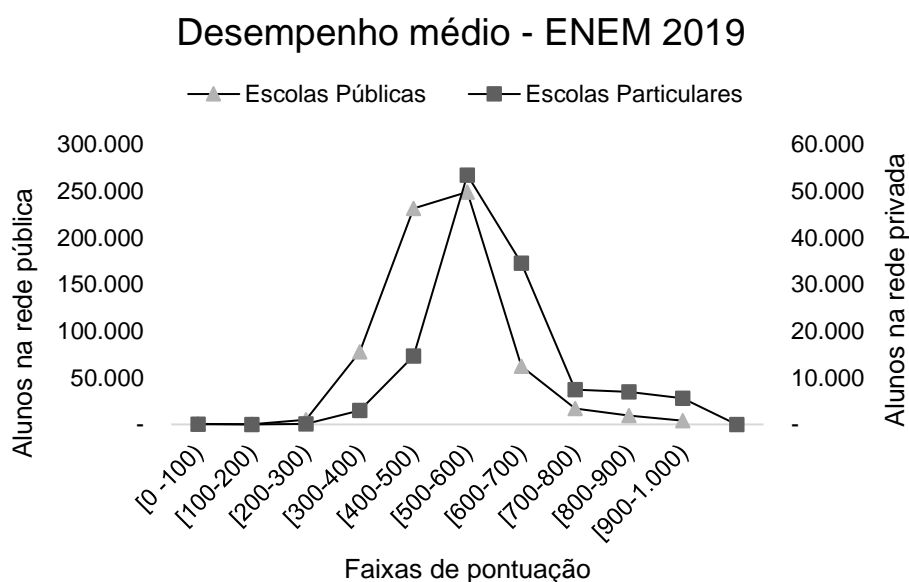
Um currículo baseado em competência parte da análise do processo de trabalho, da qual se constrói uma matriz referencial a ser transposta pedagogicamente para uma organização modular, adotando-se uma abordagem metodológica baseada em projetos ou resolução de problemas (Ramos, 2002).

A proposta pedagógica para formação de técnicos nas ETECs é bastante uniforme e, segundo Pandita-Pereira (2016), “funda-se na pedagogia das competências, e termina por deslocar a função da educação vinculada à formação do

sujeito para a adequação de sua subjetividade a um mercado de trabalho instável e fluido”.

Há, então, um conflito estabelecido (e destacado por Perrenoud (1999)) no qual há defensores de que a missão da escola é primeiramente instruir e transmitir conhecimentos e aqueles que defendem uma escola que prepara para o mundo baseados em uma pedagogia das competências. Gostaríamos de apontar que ambos estão ameaçados pois, ao analisarmos os dados de desempenho escolar em exames padronizados, nenhuma das duas propostas implica no aprendizado sólido dos conteúdos mínimos previstos em documentos curriculares nacionais que compõem a ementa do ENEM (Figura 10):

Figura 10 – Desempenho médio dos estudantes no ENEM 2019 divididos por dependência administrativa³⁴



Na Figura 10 apresentamos os dados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) realizado em 2019. Esses dados foram tratados a partir da Sinopse Estatística do Exame Nacional do Ensino Médio (INEP, 2019) e revelam que estudantes da rede pública de ensino possuem médias menores do que estudantes

³⁴ Uma vez que muitos estudantes não informaram sua origem escolar nos questionários socioeconômicos, de modo que conseguimos analisar apenas uma parcela daqueles que realizaram o exame.

da rede privada de ensino nas notas superiores a 500 pontos. Essa é a média geral, mas também se repete, em maior ou menor grau em cada eixo (Figuras 11 a 15):

Figura 11 - Desempenho médio dos estudantes no ENEM 2019 divididos por dependência administrativa - Redação

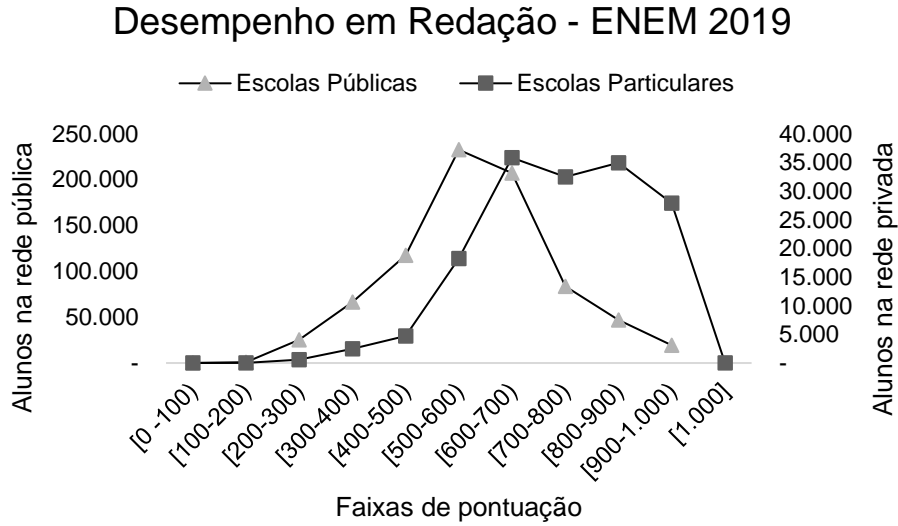


Figura 12 - Desempenho médio dos estudantes no ENEM 2019 divididos por dependência administrativa - Eixo Ciências Humanas e suas Tecnologias

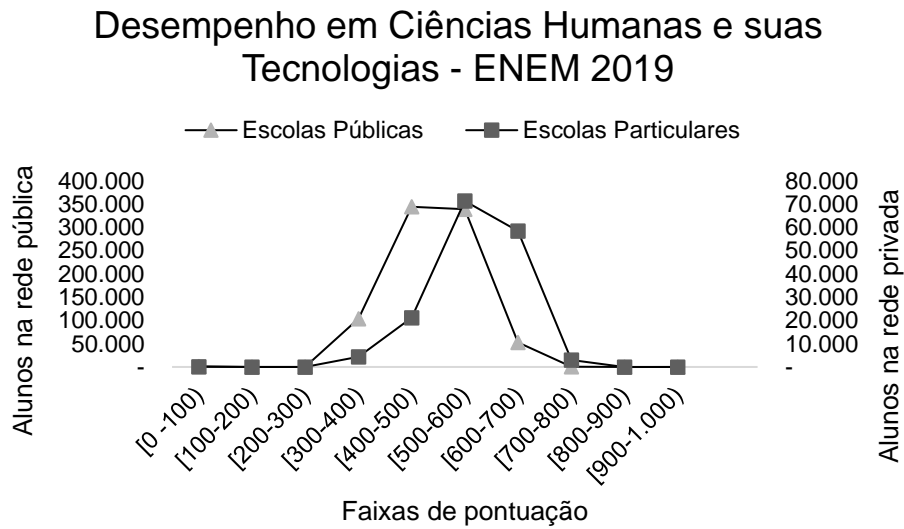


Figura 13 - Desempenho médio dos estudantes no ENEM 2019 divididos por dependência administrativa - Eixo Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

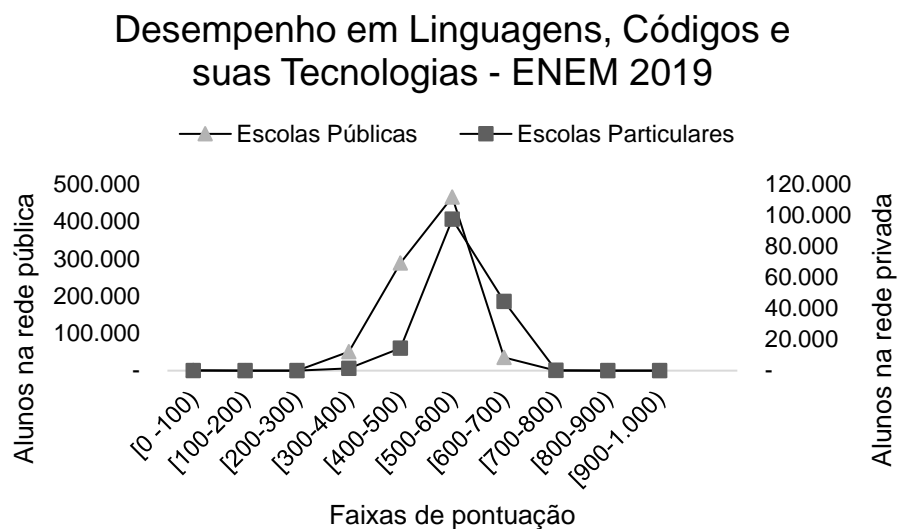


Figura 14 - Desempenho médio dos estudantes no ENEM 2019 divididos por dependência administrativa - Eixo Matemática e suas Tecnologias

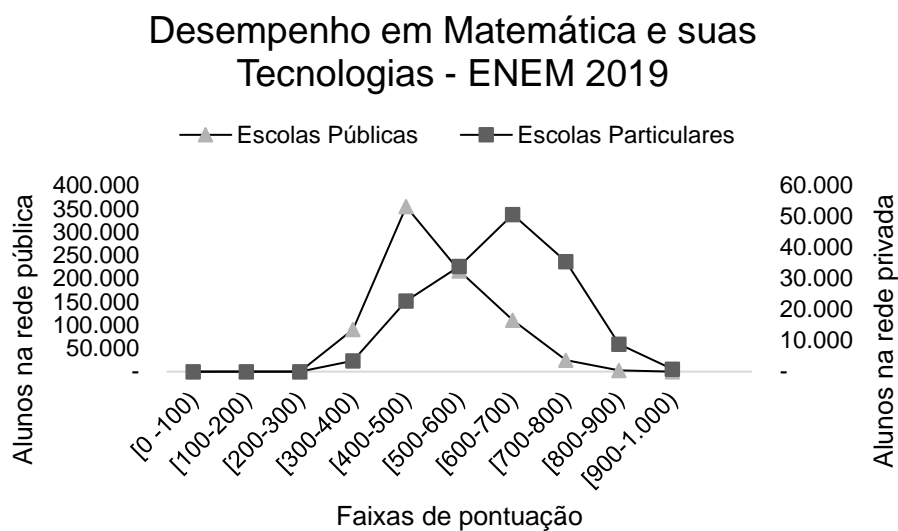
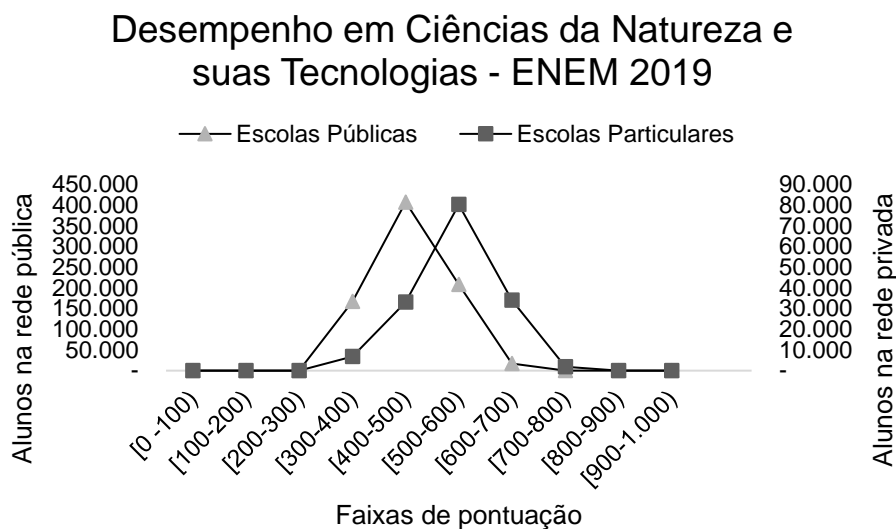


Figura 15 - Desempenho médio dos estudantes no ENEM 2019 divididos por dependência administrativa - Eixo Ciências da Natureza e suas Tecnologias



Apontamos que tanto a pedagogia das competências quanto uma visão tradicional da escola como transmissora de saberes sofrem com o fato de que os saberes não estão sendo aprendidos. A Tabela 5 possui os dados que produziram a Figura 10:

Tabela 5 - Desempenho de estudantes no ENEM 2019 divididos por dependência administrativa

Faixas de pontuação	Rede Particular	Rede Pública	Proporção de estudantes oriundos da Rede Pública
[0 -100)	31	423	0,06%
[100-200)	4	188	0,03%
[200-300)	119	5.061	0,77%
[300-400)	3.017	77.684	11,83%
[400-500)	14.699	231.614	35,27%
[500-600)	53.494	249.234	37,95%
[600-700)	34.601	62.334	9,49%
[700-800)	7.491	16.934	2,58%
[800-900)	7.002	9.403	1,43%
[900-1.000)	5.586	3.874	0,59%

Fonte: INEP (2019)

Esses dados dão margem para concluirmos que, se todos os estudantes aqui contabilizados estivessem tentando obter certificado de conclusão do Ensino Médio

através do ENEM (prática possível no Brasil desde 2014), entre 12,69% e 47,96%³⁵ não conseguiriam, pois pontuariam menos que o necessário para isso! O INEP publicou a Portaria nº 179 em 28 de abril de 2014 estabelecendo os critérios para obter o certificado de conclusão do Ensino Médio através do ENEM:

- I - indicar a pretensão de utilizar os resultados de desempenho no exame para fins de certificação de conclusão do Ensino Médio, no ato da inscrição, bem como a Instituição Certificadora;
- II - possuir no mínimo 18 (dezoito) anos completos na data da primeira prova de cada edição do exame;
- III - **atingir o mínimo de 450** (quatrocentos e cinquenta) pontos em cada uma das áreas de conhecimento do exame;
- IV - **atingir o mínimo de 500** (quinhentos) pontos na redação (INEP, 2014, grifo nosso)

É um índice muito grande de estudantes perto e abaixo da nota de corte para ser considerado apto a conseguir o certificado de conclusão. Os dados acima são de estudantes que frequentaram a escola. Nosso sistema educacional na rede pública ainda é marcado por condições precárias de ensino de saberes por diversos motivos diferentes (financiamento insuficiente, profissionais desmotivados, materiais e técnicas defasadas etc.), e contribuem para um aprendizado limitado como mostram as pontuações no ENEM.

Devemos, neste momento, esclarecer que “aprendizagem precária” pode dizer respeito à dificuldades subjetivas (TDAH, visão ruim, transtornos do espectro autista, etc) porém devemos ser cautelosos em sustentar essa tese pois os números são suficientemente grandes para inferirmos o caráter estrutural desta aprendizagem precária, escapando absolutamente ao sujeito que está “assujeitado” à uma ordem e projeto social de educação. Patto (1987) discutiu o fracasso escolar como sintoma de um sistema educacional falho e ganhou repercussão nacional e histórica dada a relevância de suas análises. Em nosso trabalho consideramos as falhas estruturais como os fatores determinantes para números tão negativos e pela retirada da

³⁵ O intervalo [400 – 500] dá margem para incluir os 35,27% de [400 – 450] ou de [450 – 500]. Se as categorias fossem a cada 50 pontos, teríamos maior precisão.

psicologia como disciplina da educação básica³⁶, porém, não anteciparemos tal discussão.

Neste momento, gostaríamos de apresentar a proposta de currículo nacional aprovado pelo governo federal durante o andamento de nossa pesquisa. Muitas críticas foram realizadas anteriormente e após sua aprovação. Ainda assim, houve grande expectativa de que a psicologia poderia voltar para a escola por meio de disciplinas ou projetos a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

1.6 Sobre Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

O início de nossa pesquisa deu-se em 2015 durante a elaboração do projeto de pesquisa. Entre sua concepção e sua defesa, em 2022 o Brasil passou por um movimento muito relevante: a produção de uma base curricular comum nacional. Elaboramos grande parte do texto deste capítulo antes da aprovação da BNCC – como veio a ser conhecida – e gostaríamos de compartilhar com o leitor este capítulo em duas partes: a escrita original e a nova redação após a publicação. Nosso objetivo é mostrar, na primeira parte, o caráter visceral das nossas expectativas acerca do que acontecia durante os anos de 2016 e 2017 pré-aprovação da BNCC (fizemos apenas revisões da estrutura do texto, mas não alteramos seu conteúdo).

Na segunda parte discutiremos o documento publicado, espaços que não encontramos para o docente de psicologia e a apropriação que o Instituto Ayrton Senna (IAS) fez da BNCC estabelecendo paralelos entre a Base e sua proposta de Competências socioemocionais.

1.6.1 Parte 1: O que discutíamos sobre a proposta de uma BNCC

Uma vez que compreendemos o conhecimento como um direito universal e que o currículo é uma ferramenta de síntese do conhecimento a ser transmitido nos sistemas educacionais, podemos problematizar se uma base nacional curricular traz contribuições favoráveis ou desfavoráveis para esses sistemas. Essa questão é

³⁶ Por motivos similares, entendemos que disciplinas de filosofia e sociologia estiveram em estado perene de ameaça a serem retiradas.

relevante no Brasil por dois motivos: (i) há um eixo central definido pelo MEC para todos os entes federativos no que tange aos processos educativos nas escolas e (ii) desde 2010 há um movimento político organizado buscando a produção e aprovação de uma BNCC.

A influência do MEC está presente em diversos momentos da história recente do Brasil. Vejamos a linha do tempo elaborada pelo MEC (Brasil, 2016a):

- 1988: Constituição da República Federativa do Brasil que “serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.
- 1996: A LDB é promulgada e regulamenta uma base nacional curricular para a Educação Básica e cada sistema de ensino e estabelecimento escolar deverá oferecer uma parte diversificada, buscando atender características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.
- 1997: São publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano. Seu objetivo é auxiliar as equipes escolares no processo educativo e no desenvolvimento do currículo.
- 1998: São publicados os PCNs para o Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano. Segundo o MEC, “a intenção é ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade”.
- 2000: São publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). Seus objetivos são (i) difundir os princípios da reforma curricular e (ii) orientar o professor na busca de novas abordagens e metodologias.
- 2008: Entre 2008 e 2010 realizou-se o Programa “Currículo em Movimento” de modo a contribuir com a qualidade da Educação Básica através do desenvolvimento do currículo da Educação Infantil,

do Ensino Fundamental e Ensino Médio envolvendo a participação do Conselho Nacional de Educação (CNE).

De acordo com essa linha do tempo (que contempla apenas aspectos da base curricular nacional), podemos observar quantas intervenções a União realiza no sistema educacional. Alinhado a essa atuação do governo, o movimento de base nacional curricular se apresenta como solução para viabilizar o direito de acesso ao conhecimento e formação mínimos dos estudantes. Alguns pesquisadores têm questionado sua necessidade, tendo em vista que o acesso ao conhecimento passa por questões que extrapolam a existência de um documento normatizador e tocam as condições materiais e humanas do ensino no Brasil. Para além dessa multidimensionalidade do acesso à informação, o fato de se discutir uma base nacional curricular levanta questões que merecem atenção presentes tanto em posições favoráveis quanto contrárias à sua existência. É necessária uma base nacional curricular? Quais são as possíveis consequências? Quem decide sobre ela e quais são os critérios de seleção dos conteúdos?

Uma das críticas à existência de uma base nacional curricular é o fato dela lidar com uma concepção de estudante universal, que teria características e necessidades comuns. É possível pensar nesse cidadão comum no Brasil, com escolas em condições tão desiguais? Macedo (2014), acredita que a normatividade curricular venha a ser um instrumento de apagamento das diferenças e subjetividades que deveriam ter expressão garantida na escola. A autora critica ainda que a discussão do documento tem pressuposto disciplinar organizado em quatro áreas do conhecimento, as quais não foram colocadas para discussão (Macedo, 2014, p. 901), e reforça o caráter arbitrário de qualquer seleção curricular que seja proposta. A BNCC busca “[tornar] **claro para todo mundo quais são os elementos fundamentais que precisam ser ensinados** nas Áreas de Conhecimento: na Matemática, nas Linguagens e nas Ciências da Natureza e Humanas” (Brasil, 2016a, grifo nosso), porém não prevê as dificuldades no oferecimento da parte diversificada tanto por falta de condições estruturais quanto por um processo de homogeneização no processo formativo de estudantes que busque atender a demandas “universais”.

Portanto, há duas visões polarizadas entre a prescrição de conhecimentos que atendam às demandas de um sujeito universal e a abertura necessária para garantir a expressão subjetiva e a valorização da produção local de conhecimento. Nesse

sentido, Galian (2016) defende que discutir o conhecimento específico das disciplinas escolares não significa, necessariamente, menosprezar outros conhecimentos, então se faz necessário considerar o que a sociedade já construiu e vem discutindo sobre os conhecimentos fundamentais para a compreensão do mundo para além da experiência cotidiana. Caso contrário corre-se o risco de iniciarmos um processo de “invenção de uma tradição”, como sugere a definição do conceito de equidade em que a “Base Nacional Comum Curricular **tem como objetivo estabelecer os conhecimentos e habilidades essenciais** que todos os estudantes brasileiros devem aprender” (Brasil, 2016a, grifo nosso).

Pode-se entender que não há consenso quanto ao que deve ser ensinado, apesar da existência de diretrizes, parâmetros e referenciais no Brasil. Tais documentos apresentam limitações e são passíveis de críticas, porém não se pode ignorar que são fruto de produção conjunta em diversas esferas políticas e acadêmicas. Assim, Galian (2016) afirma que não é possível admitir a suposta inauguralidade da “Base Nacional Comum Curricular”. Adicionalmente, aponta que é preciso moderação no posicionamento contrário à formulação de uma BNC para evitar o silenciamento das discussões sobre quais conhecimentos seriam essenciais, sem efetivamente oferecer outro caminho para uma política ampla de acesso ao conhecimento.

Todas estas considerações são especialmente pertinentes quando se pretende analisar a presença de disciplinas de psicologia nos currículos da educação primária e ensino secundário, pois o seu retorno através de políticas educacionais federais ou no âmbito paulista, necessariamente se fará no contexto de existência de uma base nacional curricular.

Em meio a tais discussões, a proposição da base nacional curricular, de qualquer forma, serviu para reacender os debates sobre quais conhecimentos são essenciais para o currículo. Essenciais para quê? Com quais objetivos? Sobre tal “essencialidade” ainda jazem divergências (sem achar que o consenso seja de fato possível) e se apresenta uma questão anterior: qual a função da escola? Uma vez que consigamos definir para que a escola serve, poderemos entender quais os conhecimentos essenciais, e poderosos, na proposta de Young (2013), que podem

viabilizar a formação necessária para o aluno cumprir o papel social esperado quando for egresso do sistema educacional.

Galian (2016) apresenta como função da escola o papel de viabilizar ao aluno a compreensão do mundo em que se vive para além dos limites do que se conhece a partir da experiência cotidiana. Toda e qualquer seleção de conteúdo, nesta perspectiva, será necessariamente temporária, na medida em que a bagagem de conhecimento do corpo discente muda a cada geração, assim como a compreensão do mundo a partir da experiência cotidiana. Para exemplificar essa temporalidade dos currículos, podemos recuperar dois trechos dos PCNs que dialogam com a ciência psicológica. O primeiro (Brasil, 1998) destaca que, apesar da similaridade com os demais animais, o ser humano possui capacidades únicas relacionadas ao seu cérebro. Diversas pesquisas têm sido realizadas há décadas e teorias criadas acerca dos comportamentos, emoções, formação de hábitos e outras questões subjetivas. Apesar das imprecisões no texto (associar inequivocamente cérebro à mente, afirmar a voluntariedade intrínseca dos atos humanos e sua capacidade de decisão sobre as próprias ações, por exemplo) percebe-se uma preocupação e empenho em levar ao Ensino Fundamental II tais discussões não apenas da teoria psicológica, mas de situações cotidianas relacionadas à vida do ser humano (conflitos, gravidez indesejada, uso abusivo de drogas lícitas e ilícitas, doença, saúde, entre outros).

No documento complementar do PCNEM, o PCN+ (Brasil, 2002), observamos o segundo trecho em que o conhecimento psicológico é abordado. Este se refere à formação de identidade, questões de autoestima, estudo sobre organização familiar, cultura alimentar (e seus distúrbios), questões da identidade nacional diante da globalização cultural. O texto ainda destaca que “o que vale para uma escola metropolitana pode não valer para uma cidade do interior” (Brasil, 2002), indicando que a questão geográfica tem implicações na abordagem de tais assuntos.

Não negamos que alguns conhecimentos completam séculos ou ainda milênios de existência (como no caso da astronomia), mas, adicionalmente ao argumento da temporalidade do conhecimento em um currículo multicultural, podemos retomar Popper (1972) e sua proposição de que apenas é possível reconhecer como

conhecimento científico aquele que é refutável, falseável³⁷. O autor afirma que não basta repetir um experimento inúmeras vezes e atingir o mesmo resultado para garantir a veracidade e infalibilidade do conhecimento produzido. Um conhecimento como esse não seria científico a seu ver. Assim, se a falseabilidade ou refutabilidade é condição *sine qua non* para definir o conhecimento científico (Popper, 1972), um currículo em escola laica pautado no conhecimento científico é um currículo inerentemente predisposto a mudanças e qualquer versão de um currículo é temporal.

Outro aspecto que podemos discutir sobre a consolidação da BNCC está relacionado a certo tipo de gerenciamento educacional que lança mão de avaliações externas às escolas como importante instrumento de gestão, pois “dão condições aos gestores das redes escolares de propor ações mais bem fundamentadas para enfrentar os problemas da qualidade do ensino” (Barreto, 2013). Com um currículo comum, as avaliações apresentariam com maior clareza aquilo que é esperado dos alunos em cada fase de aprendizagem. No entanto, problematizam-se os objetivos das avaliações externas, os quais, em sua maioria, visam à avaliação dos sistemas de ensino e não a avaliação da aprendizagem individual dos alunos. Essa problematização é essencial e contribui para a utilização de seus resultados de forma não equivocada e nem distorcida pelas escolas na interpretação desses dados, o que, segundo Barreto (2013), é uma atividade complexa. Contudo, as avaliações em larga escala não devem ser a única fonte de informações para a reorientação dos currículos. Esse processo deve contar com a participação dos professores, garantindo maior comprometimento com a implementação dos currículos “e com os resultados” (Barreto, 2013). Alinhada a essa crítica do caráter gerencial da BNCC, Galian (2016) aponta que o professor é alvo de certo intervencionismo de modo a ter suas ações controladas a fim de garantir melhor desempenho dos alunos. Com isso, outras consequências podem ser previstas quanto à legitimação de ações que busquem controlar a prática docente, como a atuação de “tradutores” da BNCC, que se

³⁷ Tal proposta de Popper não foi direcionada à temática curricular, mas nossos currículos têm como base o conhecimento científico, tornando possível a apropriação da leitura de Popper.

responsabilizarão pela produção de materiais, pela formação continuada de professores, pelas assessorias às secretarias de educação de estados e municípios.

Apesar dos problemas suscitados pela BNCC, é preciso admitir que um de seus maiores méritos é levantar a discussão, que é de extrema necessidade. Não se pode discordar da urgência dessa discussão, todavia é preciso que ela receba a importância e o cuidado que realmente merece. Como afirma Galian (2016),

Se quisermos, mesmo, falar em 'patamar de igualdade para todos', temos que rejeitar esse recorrente artifício de construir uma ideia de transformação total atrelada a um documento que, pelo próprio tempo conferido para a sua discussão - exíguo -, não estabelece suas bases nos discursos e práticas que encontram sentido na escola (Galian, 2016).

Antes de compreendermos quais as possíveis inserções da psicologia enquanto disciplina na Educação Básica no bojo de discussões da BNCC ou de qualquer composição curricular na Educação Básica, cabe apresentar que antes da promulgação da Constituição de 1988, os profissionais psicólogos docentes já se organizavam enquanto categoria na tentativa de constituir currículos para o ensino de psicologia na Educação Básica.

1.6.2 Parte 2: A BNCC publicada

A BNCC para a Educação Básica³⁸ (exceto Ensino Médio) foi publicada em 2017 (Brasil, 2017) e o complemento BNCC para Ensino Médio³⁹ foi publicada em 2018 (Brasil, 2018b). A definição oficial da BNCC é que se trata de um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar e orientam sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares.

As “aprendizagens essenciais” são definidas como conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes,

³⁸ O Ministério da Educação criou a uma página com todos os links de calendários, pareceres e anexos da BNCC: Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>

³⁹ O Ministério da Educação criou a seguinte página com todos os links de calendários, pareceres e anexos <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc-etapa-ensino-medio>

valores e a capacidade de os mobilizar, articular e integrar, expressando-se em competências que viabilizarão o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (Brasil, 2017). Sem receio de redundância, a publicação oficial repete essa informação nos artigos 2º e 3º. A fim de dialogar com outros documentos importantes, reserva espaço para afirmar que “a expressão ‘competências e habilidades’ deve ser considerada como equivalente à expressão ‘direitos e objetivos de aprendizagem’” presente na Lei do Plano Nacional de Educação (PNE).

Assim, é possível identificar a redução da palavra “competências” àquilo que atende “direitos e objetivos da aprendizagem de preparação para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”. Não é difícil afirmar que exercício da cidadania e qualificação para o trabalho são mutáveis ao longo do tempo e do espaço, mas essa proposta de educação não prepara vanguardas, não prepara revoluções, prepara, sim, “mais do mesmo” na medida em que preparação para exercício da cidadania e para o trabalho apenas mantém o *status quo*. Tal redução não é característica de outras abordagens que viabilizam preparação para a cidadania e trabalho por meio de condições para pensamento livre, criativo e crítico.

Porém, não podemos considerar que tais definições e ideias expressas na BNCC sejam inequívocas e definitivas. Elas são uma fase bastante avançada da discussão sobre a necessidade da existência de uma base nacional curricular. Um grande defensor, e inclusive presidente da Comissão Bicameral da Base no Conselho Nacional de Educação (CNE) responsável pela realização das etapas de construção de uma base nacional curricular, Cesar Callegari⁴⁰, apresentava o argumento de que as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução nº 4/2010), as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (Parecer CNE/CEB nº 20/2009 e Resolução nº 5/2009), as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução nº

⁴⁰ Sociólogo, diretor da Faculdade Sesi de Educação, presidente do Instituto Brasileiro de Sociologia Aplicada e conselheiro da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Foi secretário de Educação Básica do MEC (2012), secretário de Educação do Município de São Paulo (2013-2014) e diretor de operações do Serviço Social da Indústria (Sesi-SP, 2010-2011).

7/2010) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB nº 4/2011 e Resolução nº 2/2012) foram tomadas pelas instituições e “tudo aquilo que deveria ser consequência se faz essência, e o que deveria ser produto acaba sendo produtor de orientações (precárias) no dia a dia das escolas brasileiras” (Callegari, 2015).

A crítica de Callegari (2015) versa sobre os documentos que passaram de uma “diretriz curricular” (como definido por Batista et al (2015)) para ser um currículo fechado e altamente prescritivo (e, na sua avaliação, precário). Para ele, ainda os Parâmetros Curriculares (PCN) de 1997 “são muito genéricos e incapazes de exercer um papel de organizador do Sistema Nacional de Educação” (Callegari, 2015).

Tal leitura encontrou apoio de diversos grupos e buscou-se, então, a produção de uma “Base Curricular Nacional Comum (BCNC) definidora dos direitos e objetivos de aprendizagem das crianças, jovens e adultos” (Callegari, 2015). Com esse documento seria possível nortear, de modo integrado, formação de professores e a produção de livros e de materiais didáticos para a educação básica. Com isso será possível estabelecer parâmetros para avaliações que monitorem a aprendizagem e apontem a concretização, ou não, do direito à aprendizagem e do ensino como dever (Callegari, 2015). A partir daí será possível defender que os brasileiros passaram a ter acesso à educação de qualidade prevista na Constituição Federal de 1988. Porém, como discutido anteriormente, uma produção curricular revela seu contexto e ideias subjacentes. Na BNCC encontramos a seguinte assunção sobre o papel do Ensino médio:

O Ensino Médio deve atender às necessidades de formação geral indispensáveis ao exercício da cidadania e construir “aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea”, Para atingir essa finalidade, **é necessário, em primeiro lugar, assumir a firme convicção de que todos os estudantes podem aprender e alcançar seus objetivos, independentemente de suas características pessoais, seus percursos e suas histórias** (Brasil, 2017, grifo nosso).

O papel do Ensino médio na Educação Básica é alvo de diversas disputas concernentes ao caráter propedêutico e/ou profissionalizante. Porém, a afirmação de que qualquer estudante pode aprender e alcançar seus objetivos “**independentemente de suas características pessoais, seus percursos e suas histórias**” é o franco apagamento das mazelas sociais que afligem grande parte dos estudantes do Brasil, tais como pobreza, racismo, pouco capital social em sua família,

necessidade de começar a trabalhar cedo para ajudar o sustento da família, dentre tantas outras e que, inexoravelmente, afetam a experiência de aprendizagem.

Uma compositora sergipana chamada Bia (Ferreira, 2018) compôs os seguintes versos:

Experimenta nascer preto na favela, pra você ver
 O que rola com preto e pobre não aparece na TV
 Opressão, humilhação, preconceito
 A gente sabe como termina quando começa desse jeito
 Desde pequena fazendo o corre pra ajudar os pais
 Cuida de criança, limpa a casa, outras coisas mais
 Deu meio-dia, toma banho, vai pra escola a pé
 Não tem dinheiro pro busão
 Sua mãe usou mais cedo pra correr comprar o pão
 O tempo foi passando e ela foi crescendo
 Agora lá na rua ela é a preta do suvaco fedorento
 Que alisa o cabelo pra se sentir aceita
 Mas não adianta nada, todo mundo a rejeita
 Agora ela cresceu, quer muito estudar
 Termina a escola, a apostila, ainda tem vestibular
 E a boca seca, seca, nem um cuspe
 Vai pagar a faculdade, porque preto e pobre não vai pra USP
 Foi o que disse a professora que ensinava lá na escola
 Que todos são iguais e que cota é esmola
 Cansada de esmolas e sem o dim da faculdade
 Ela ainda acorda cedo e limpa três apartamentos no centro da cidade
 Experimenta nascer preto, pobre na comunidade
Cê vai ver como são diferentes as oportunidades (Ferreira, 2018, grifo nosso).

As oportunidades de estudo oferecidas não são as mesmas (faltam em algumas escolas docentes, infraestrutura e papel higiênico), a bagagem histórica e a saúde dos estudantes não são a mesma entre eles. Logo, como podemos afirmar que todos os estudantes aprenderão e atingirão seus objetivos? Certamente que apenas podemos afirmar se possuímos, como recomendado, “firme convicção” (Brasil, 2017) pois não há nenhum conhecimento científico que sustente a tese de que “todos os estudantes podem aprender e alcançar seus objetivos”, **principalmente, desconsiderando** “suas características pessoais, seus percursos e suas histórias”.

Fato é que não podemos investir menos em grupos estudantis marcados por trajetórias turbulentas pelos motivos mencionados acima. Há um estudo sobre profecia autorrealizadora (*self-fulfilling prophecy*) de Rosenthal e Jacobson (1968) em que, após a aplicação do teste TOGA de Flanagan em um grupo de crianças em idade

escolar, os pesquisadores informaram aos professores os nomes dos alunos (lista 1) que haviam conseguido altos *scores*, porém a lista era falsa e os alunos não possuíam notas muito diferentes dos demais. No final daquele mesmo ano, reaplicaram este teste e notaram aumento significativo dos *scores* entre os estudantes da lista 1 em relação aos demais alunos. Os autores (Rosenthal & Jacobson, 1968) chamaram esse fenômeno de profecia autorrealizadora em que as expectativas das professoras as levaram a maior investimento junto aos alunos da lista 1 em relação aos demais ou, ainda, o desinvestimento aos demais em relação aos alunos da lista 1⁴¹. Mediante a possibilidade deste fenômeno se repetir em nossas escolas, é necessário cuidado redobrado, pois poderemos estabelecer profecias de fracassos e sermos nós, os professores, responsáveis pela limitação da aprendizagem.

Porém, tal qual o cuidado em não vitimizar essa população por vezes categorizada como “de vulnerabilidade social” em diversos estudos acadêmicos e serviços de assistência social, precisamos nos esforçar em não invisibilizar tais condições sociais. Essas são mais estruturais do que subjetivas e possuem grande impacto na experiência subjetiva.

Bourdieu (2007) apresenta a seguinte afirmação que dialoga com este processo de invisibilização das mazelas sociais em prol da manutenção do *status quo* através da educação:

Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando a todos os educandos, por mais desiguais que eles sejam de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. A igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou, melhor dizendo, exigida (Bourdieu, 2007).

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) afirma que “políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais”. Mesmo em se tratando da Área das Necessidades Educativas Especiais,

⁴¹ Há críticas ao experimento relativas ao método de aplicação do teste, tamanho da população, caracterização da população, mas diversas replicações foram realizadas mostrando a validade desta descoberta (Rosenthal, 1980).

o princípio é geral. As diferenças e situações individuais são inerentes a uma sociedade diversa e globalizada, de modo que isso não pode ser apagado.

Apresentamos anteriormente uma crítica à noção de “estudante universal” indiferenciado nas políticas públicas e em sala de aula. Essa assunção enunciada na BNCC (2017) para, viabilizar um projeto de educação para o ensino médio, está consonante à concepção de estudante universal. Assim, faz-se necessária muita cautela ao buscar compreender quais espaços estão construídos em que licenciados em psicologia poderão atuar.

Talvez essa discussão tenha causado mobilização junto aos órgãos que conduziram a redação final da BNCC. Dizemos “talvez” pois não há documentação oficial que justifique uma mudança discreta, mas profundamente relacionada a tudo que apresentamos até aqui. Abaixo, transcrevemos um trecho do complemento da BNCC para ensino médio em que aquela “firme convicção” que ignora a trajetória do estudante da primeira BNCC (Brasil, 2017), é reescrita alinhada com o reconhecimento das diferenças que, eventualmente, podem desestimular tanto o estudante quanto os profissionais da educação:

Para cumprir essas finalidades, a escola que acolhe as juventudes tem de garantir o prosseguimento dos estudos a todos aqueles que assim o desejarem, promovendo a educação integral dos estudantes no que concerne aos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais (LDB, Art. 35-A, § 7º), por meio **da firme convicção na capacidade que todos os estudantes têm de aprender e de alcançar objetivos que, à primeira vista, podem parecer além das suas possibilidades** (Brasil, 2018b, grifo nosso).

A BNCC apresenta como uma competência geral da educação básica a valorização da diversidade de saberes e vivências culturais e apropriação de conhecimentos e experiências que possibilitem o estudante entender as “relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida”, destacando que a liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade façam parte deste exercício. Assume, ainda, que há “juventudes” e a escola precisa reconhecer essa diversidade a fim de conceder protagonismo aos jovens relativamente ao “seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem” (Brasil, 2018b),

promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos.

O projeto de vida a que se refere, aponta para estudo, trabalho e escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos. Ao discutir a preparação básica para o trabalho e a cidadania, a BNCC (2017) ressalva que não se trata da:

profissionalização precoce ou precária dos jovens ou o atendimento das necessidades imediatas do mercado de trabalho. Ao contrário, supõe o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível, criando possibilidades para viabilizar seu projeto de vida e continuar aprendendo, de modo a ser capazes de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores. (Brasil, 2017)

As competências para esse projeto de vida são criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros. Porém, estas também são as competências para o empreendedorismo entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade.

Percebemos muitos conflitos dentro desta proposta que enuncia uma abordagem para a liberdade e atuação crítica, mas, ao mesmo tempo, reduzindo toda a experiência possível através da educação à formação para o trabalho por meio de competências. E a “formação para” fica associada ao fomento de um projeto de vida. Identificamos aqui a adoção formal da pedagogia das competências discutida por Perrenoud (1999).

Notadamente, a pedagogia das competências na BNCC vem articulada com educação integral dos estudantes no que concerne aos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. Aspectos físicos são conhecidos de longa data, desde a experimentação livre e amadurecimento dos corpos em atividades lúdicas até a contenção e disciplinarização que consegue fazer crianças, filogeneticamente preparadas para sobreviver na floresta, ficarem sentadas de duas a quatro horas ininterruptamente assistindo a um monólogo (comportamento bem pouco adaptativo na floresta). Aspectos cognitivos também são foco na educação escolar no qual o desenvolvimento do raciocínio lógico e do conhecimento da linguagem são parte do processo de aprendizagem. E o que significa educar socioemocionalmente um

estudante? A BNCC utiliza essa expressão apenas duas vezes e não apresenta explicações.

Observaremos nos resultados de nosso estudo que outros países também lançam mão da educação socioemocional. Assim, faz-se importante apresentar ao menos uma proposta que organiza esse tipo de conhecimento a fim de viabilizar nossa discussão sobre o processo educativo em disciplinas de psicologia que intencionem desenvolver competências socioemocionais.

Para tal, escolhemos o material produzido pelo Instituto Ayrton Senna pois, no contexto brasileiro, oferece cursos relacionados a essa temática de forma gratuita e em modalidade de ensino à distância (EAD), aumentando sua abrangência territorial. Há, também, parcerias relevantes com secretarias de educação estaduais de diversos estados (SC, CE, MS, RJ e SP⁴²) e outros órgãos como Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos dirigentes municipais de educação (UNDIME)⁴³.

O modelo proposto pelo Instituto Ayrton Senna defende a construção de práticas que permitam aos alunos desenvolverem competências socioemocionais. Estas são divididas em cinco macrocompetências e dezessete competências socioemocionais (Instituto Ayrton Senna, 2022):

⁴² Ver <https://www.sed.ms.gov.br/voltaaonovo/>
<https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/como-atuamos.html#Iniciativas>
<https://www.ced.seduc.ce.gov.br/ambiente-de-apoio-a-formacao-docente/cursos-em-parceria/competencias-socioemocionais/>
<https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/conteudos/parceria-entre-estado-de-sao-paulo-e-instituto-ayrton-senna-levara-educacao-integral-ao-ensino-fundamental.html>

⁴³ Ver <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/meu-educador-meu-idolo/materialdeeducacao/educacao-integral-um-poderoso-instrumento-de-desenvolvimento-humano.html>

Figura 16 - As cinco macrocompetências e dezessete competências socioemocionais segundo o modelo do Instituto Ayrton Senna de educação socioemocional



Fonte: Instituto Ayrton Senna (2022)

As definições destas competências foram apresentadas no módulo “Conhecendo as Competências Socioemocionais” do curso “Competências Socioemocionais na Escola” oferecido em 2020⁴⁴ e os conteúdos parciais podem ser consultados na “Estante do Educador”⁴⁵.

A **Macrocompetência Abertura ao novo** está associada:

- à curiosidade para conhecer o que existe com profundidade;
- ao interesse por novidades;
- à vontade de criar e expressar-se utilizando diferentes linguagens.

⁴⁴ A inscrição pode ser realizada gratuitamente, quando há oferecimento, através do site <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/espaco-educador.html>

⁴⁵ Ver <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/conteudos/estante-do-educador.html>

As competências que a compõem são:

- Curiosidade para aprender (motivação para pesquisar e procurar respostas);
- Imaginação criativa (imaginação e criação de algo a partir da memória);
- Interesse artístico (produção, valorização e apreciação de produções artísticas diversas).

O IAS afirma que tais competências são “o motor do aprendizado e ajuda a explorar mais e melhor o mundo”.

A **Macrocompetência Amabilidade** está relacionada à capacidade de reconhecer “o melhor das outras pessoas, tratando-as bem e de forma respeitosa”. Entendem que as relações sociais se tornam “mais positivas” sob argumento de que as pessoas vêm a ser mais capazes de compreender umas às outras, estimulando o afeto, a escuta e a solidariedade. As competências relacionadas são:

- Empatia: é a capacidade de se colocar no lugar de outra pessoa, conhecida ou não, oferecendo ajuda e prestando assistência de acordo com as necessidades dela;
- Respeito: é a capacidade de aceitar, compreender, acolher sentimento, desejos, direitos, crenças e tradições alheias. Estimula a boa convivência e aumenta as chances de que os outros nos tratem da mesma maneira;
- Confiança: A percepção de que pessoas próximas ao sujeito são fundamentais para crescimento próprio, seja através da “confiança nas boas intenções dos outros”, seja quando se pratica o “perdão mediante algum equívoco alheio”.

A **Macrocompetência Engajamento com os outros** auxilia a manifestação daquilo que está no âmbito do pensamento através da ação “com vitalidade”, viabilizando a comunicação com outras pessoas e o estabelecimento de conexões com elas. Ou seja, essa competência versa sobre o interesse por interações sociais e

de um movimento para construir “relações positivas com os outros”. As competências relacionadas são:

- **Iniciativa social:** trata-se da habilidade de aproximar-se dos outros e relacionar-se com eles. Envolve “iniciar, manter e apreciar o contato social”;
- **Assertividade:** associa-se à capacidade de afirmar as próprias ideias e vontades de forma respeitosa, determinada e adequada ao contexto;
- **Entusiasmo:** trata-se do envolvimento com as situações do dia a dia e com os outros de forma positiva, alegre e afirmativa.

A **Macrocompetência Resiliência Emocional** está relacionada a “manter a calma, a lidar melhor com os eventos que nos estressam e a ver o lado positivo das coisas” e as competências relacionadas são:

- **Tolerância ao estresse:** apresentam como a habilidade em administrar “sentimentos desagradáveis” e encontrar formas de lidar com eles de forma “mais construtiva”. Afirmam que estresse e ansiedade fazem parte da vida e, muitas vezes, não podemos evitá-los, mas podemos aprender formas “mais saudáveis de enfrentar adversidades”. Ao agir dessa forma, estimam a diminuição da preocupação excessiva e aumento da capacidade em resolver os problemas;
- **Tolerância à frustração:** apresentam como a habilidade em desenvolver estratégias eficazes para “regular” sentimentos de raiva e irritação, mantendo a “tranquilidade, o equilíbrio e a serenidade diante das frustrações”. Afirmam que isso evita o “mau humor, as perturbações e as instabilidades”;
- **Autoconfiança:** apresentam como a habilidade em “sentir-se bem com quem somos e com a vida que vivemos, mantendo expectativas otimistas sobre o futuro”. Afirmam que quem acredita no próprio potencial para realizar alguma tarefa ou vencer algum desafio tem uma espécie de “voz interior” que encoraja e diz “sim, eu posso”, impulsionando a pessoa a seguir em frente.

Especialmente neste trecho lança mão de exemplos para tornar o conhecimento que se anuncia mais acessível. Por exemplo, ao identificar que um estudante está ansioso de forma a paralisá-lo antes de uma prova, recomendam que o professor o convide para uma conversa acolhedora, pois um bom clima é construído para que o estudante compartilhe o que o está preocupando e que faça um exercício de respiração antes da prova começar. Na mesma temática sugere que uma professora proponha, uma vez por semana, um exercício de relaxamento e reflexão em sala de aula para que os alunos aprendam formas de lidar com o estresse e a ansiedade.

Com relação à autoconfiança, hipotetiza-se uma situação em que um professor percebe uma de suas alunas que não acredita no próprio potencial, pois demonstra insegurança e apresenta falas depreciativas sobre si mesma. Recomenda ao professor pedir à estudante exemplos de quando se sentiu autoconfiante, para “ela se sentir encorajada” e professor complementa “dizendo o que admira na postura da aluna como estudante”. Em outra situação, uma professora faz uma atividade com seus alunos e propõe que eles criem frases e imagens para fortalecer a autoconfiança. O material fica exposto no mural da sala de aula e é usado para decorar a escola.

Para trabalhar a competência relativa à resiliência, exemplifica uma professora, que ao conduzir uma conversa com os representantes de sala do ano, percebe a discussão “ficando acalorada”. Recomenda-se à professora que ajude os alunos a lidar com o sentimento de raiva, listando os principais aspectos de concordância e aqueles de discordância entre eles. Além disso, ela deve fazer “combinados com o grupo sobre como podem conduzir a conversa de forma equilibrada para resolver cada um dos pontos”. Em um segundo exemplo, o professor convida os estudantes a refletirem sobre as situações de irritação após uma atividade extensa e como eles reagiram durante tal irritação. A partir disso, o professor constrói com os estudantes uma lista de possíveis estratégias para “recobrar a tranquilidade” para futuras situações semelhantes.

A **Macrocompetência Autogestão** está relacionada à capacidade de gerenciar compromissos, tarefas e objetivos que as pessoas estabelecem para a própria vida ou precisam cumprir no dia a dia. Atingir uma meta ou cumprir

compromissos envolve a capacidade de identificar e priorizar compromissos, iniciar e concluir tarefas por mais desafiadoras que elas pareçam, evitando o comportamento de dedicar-se apenas “ao que é prazeroso e deixar tarefas que são necessárias para depois”. As competências relacionadas são:

- **Determinação:** apresentam como a capacidade de estabelecer objetivos e metas, num processo de automotivação que leva a trabalhar duro, com dedicação de tempo e esforço, fazendo além do mínimo do que é esperado. É a disposição a fazer tudo aquilo que puder para concluir uma tarefa ou atingir um objetivo, empenhando-se para progredir continuamente e envolvendo-se completamente no trabalho, tarefa ou projeto que deve realizar;
- **Organização:** apresentam como a capacidade de identificar tarefas e compromissos, priorizar e planejar a sua realização. Envolve refletir sobre o que precisa ser feito primeiro, entender as etapas necessárias para a conclusão de cada tarefa e planejar a sua execução, considerando o tempo e os recursos necessários. Também envolve a capacidade de organizar as coisas e os espaços, classificando, selecionando e agrupando objetos para que tudo seja facilmente encontrável depois. Portanto, ter organização aplica-se ao cuidado com pertences pessoais e da escola, bem como ao planejamento dos horários e à gestão das próprias atividades;
- **Foco:** apresentam como a competência de manter a atenção e se concentrar na tarefa dada, evitando distrações, mesmo diante de tarefas repetitivas ou pouco interessantes. É a capacidade de selecionar um objetivo, tarefa ou atividade e direcionar toda a atenção para isso;
- **Persistência:** apresentam como a capacidade de superar obstáculos para atingir objetivos pré-estabelecidos e de completar tarefas, seguindo os passos necessários para isso, não desistindo diante das dificuldades e terminando aquilo que iniciou. A persistência se relaciona às ideias de perseverança e esforço;

- Responsabilidade: apresentam como a capacidade de gerenciar a si mesmo para cumprir com as próprias responsabilidades, compromissos e tarefas, agindo de forma confiável e consistente, para que assim outras pessoas sintam que podem contar conosco.

Tal proposta utiliza categorias com nomes bastante intuitivos, de modo que não discutiremos se o que chamam de “Persistência” ou “Responsabilidade” são criteriosamente precisos. O que nos interessa é que ao fim de cada capítulo do curso afirmam que “assim você estará potencializando o desenvolvimento das competências socioemocionais da <Macrocompetência> independentemente do seu componente curricular”. Entre “potencializar o desenvolvimento” e “no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores” (lembrando que habilidades são práticas cognitivas e socioemocionais) presente na BNCC (Brasil, 2017; Brasil 2018), encontramos a pretensa proposta de “ensinar” competências socioemocionais.

Encontramos na educação infantil professoras e professores que ajudam as crianças a reconhecerem o que sentem, nomeando tal sentimento. Por exemplo, quando uma criança cai, machuca e chora, o profissional diz “dor”. Assim, ele não ensina “dor”, mas se propõe a ajudar a reconhecer e nomear “dor”. Podemos nos perguntar se é possível ensinar competências emocionais ou se podemos, no máximo, ajudar a reconhecer e nomear quando persistência ou autoconfiança acontecem? Entendemos que a disponibilização de conteúdos socioemocionais aos estudantes já oferece a eles condições para apreensão e aplicação. Não precisa ser responsabilidade do professor ensinar o estudante a sentir. Ele simplesmente sente e consegue reorganizar-se a partir do conhecimento obtido.

Ainda que assumamos, *a priori*, que é possível “ensinar competências socioemocionais”, outra questão se revela: quem estabelece o critério e a medida de cada prática socioemocional? Podemos afirmar com certa liberdade que “autoconfiança” para um general, homem de 50 anos será diferente da “resiliência” de um transexual, escritor com 19 anos. Os referenciais de vida e visão de mundo entre esses dois sujeitos são suficientemente diferentes para assumirmos que possivelmente ambos não reconhecerão a “autoconfiança” declarada pelo outro.

Deste modo, nos perguntamos qual a formação proporcionada para os profissionais que trabalhariam tais competências socioemocionais? Quais áreas do conhecimento se debruçam, enquanto natureza de seu objeto de estudo, sobre tal assunto? Como tudo isso pode cooperar (ou não) para um projeto de vida resultante da emancipação do jovem estudante?

Nossa perspectiva é de que não podemos ensinar tais competências emocionais e torna-se perigoso “estimulá-las” (como estimulamos “resiliência”? Expondo os estudantes a situações difíceis? Certamente haverá implicações éticas ao realizar práticas com tal finalidade). Então, o professor tem como possibilidade oferecer conteúdo sobre resiliência e a própria dinâmica cotidiana do estudante pode fornecer experiências que poderão ser lidadas de modo resiliente e podendo nomear tal situação.

Entendemos que é próprio da psicologia estudar o ser humano relativamente ao seu desenvolvimento psíquico e comportamental. Então defendemos que é conhecimento próprio da psicologia aquele que versa sobre orientação profissional, compreensão sobre conflitos interpessoais e/ou grupais, compreensão sobre constituição de identidade e outros conhecimentos afins. Não menosprezamos as contribuições de outras ciências sobre tal temática, mas incorremos no risco de entregar a um profissional de outra área, que não estudou tais fenômenos em sua formação de base, a responsabilidade de trabalhar com estudantes assuntos sensíveis. Ainda que tal profissional tenha sido graduado em uma instituição de nível superior, não fará muito mais do que um leigo não graduado faria.

Este trabalho, hoje, tem sido foco da atividade do componente curricular “Projeto de vida”. Tomaremos aqui, a título de exemplo, as diretrizes curriculares do projeto de vida desenvolvidas pela Secretaria de educação de São Paulo (SEDUC-SP) que:

Funciona como o articulador do projeto pedagógico da escola, ao mesmo tempo em que é um componente curricular que passa a ser trabalhado em todas as escolas da Rede Pública Estadual de São Paulo nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, a partir de 2020 (São Paulo, 2020)

Tais diretrizes foram desenvolvidas como parte do “Programa Inova Educação”, creditado nominalmente a Bruna Waitman Santinho, Helena Claudia Soares Achulles, Cassia Moraes Targa Longo, Claudia Soraia Rocha Moura, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE, Instituto Ayrton Senna, Instituto PROA e

Vivências e experiências do Programa de Ensino Integral. Em 2022, a formação foi oferecida pelo Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” (EFAPE) a:

todos os servidores do Quadro do Magistério (QM) e aos diretores de Núcleo Pedagógico do Quadro da Secretaria da Educação (QSE); Aos profissionais das Redes Municipais de Ensino do Estado de São Paulo (Diretor, Vice-diretor, Professor Coordenador Pedagógico, PEB I e II, Monitor e Auxiliar) (São Paulo, 2022).

Nosso objetivo ao realizar a citação direta destes documentos é evidenciar a abrangência e escolhas linguísticas das instituições responsáveis e discutir possibilidades de atuação do professor de psicologia.

Ao realizar tal formação, o professor será subsidiado de modo a apoiar a construção do Projeto de Vida dos discentes a fim de possibilitar o desenvolvimento do aluno como ser autônomo, solidário e competente. Durante a ministração deste componente curricular, espera-se do professor o uso de processos e metodologias para serem trabalhados de forma estruturada e intencional, visando “à autonomia dos estudantes por meio do desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais” (São Paulo, 2022). A base para este tópico da formação está na diretriz curricular que prevê que a escola contribua para que o educando se posicione diante das distintas dimensões e circunstâncias da vida, decidindo a partir de suas crenças, conhecimentos e valores que “o faça crer no seu potencial como o motivador à realização do projeto que dá perspectiva ao seu futuro” (EFAPE, São Paulo, 2020, p. 3). A proposta pedagógica toma três eixos formativos: formação para a vida, excelência acadêmica e desenvolvimento de competências socioemocionais.

Especialmente, o eixo de desenvolvimento das competências socioemocionais gera-nos preocupação pois é possível a apropriação deste espaço educacional para ensinar como os discentes devem ser no mundo. A intencionalidade daqueles que trabalham o Projeto de vida é um fator destacado no processo de desenvolvimento socioemocional dos estudantes:

Desenvolvimento intencional de competências socioemocionais: Tendo em vista a íntima correlação entre as habilidades cognitivas e as socioemocionais, o trabalho intencional de desenvolvimento socioemocional visa à superação da hierarquização entre as dimensões intelectual e emocional. O objetivo é o desenvolvimento pleno e a preparação de estudantes para fazerem escolhas com base no seu projeto de vida, **mais do que propor um modelo moral de comportamento** (SÃO PAULO, 2020, grifo nosso).

Há alguns anos tem havido grandes mobilizações motivadas por um temor de que muitos professores estariam determinados a doutrinar os estudantes (o movimento politicamente organizado que se destacou é o “Escola sem partido”) e este texto grifado alimenta a preocupação, mas por um viés diferente da escola sem partido: a preocupação de que o Projeto de vida venha a ser ocasião para formação de um modelo moral de comportamento. Essa frase nos remete facilmente à disciplina “Educação moral e cívica” que também veio a ser muito criticada durante o processo de democratização no Brasil após a ditadura militar iniciada em 1964, pois focava a formação moral e cívica doutrinação pelo governo militar. Também em seu tempo tal disciplina gerava preocupações:

Se, por um lado, a implantação do ensino da Educação Moral e Cívica, como disciplina e prática educativa, em todos os níveis de ensino do País, parece anunciar um horizonte saudável, para o futuro, por outro lado é preciso ter bem claro diante dos olhos o fato de que uma Educação Moral e Cívica mal ministrada gera efeitos negativos e contraproducentes. (Brasil, 1971)

Retomando as diretrizes curriculares do Projeto de vida, entendemos que “*mais do que. . . um modelo moral de comportamento*” subentende-se que também se trata de um espaço para formação de um modelo moral de comportamento. Não se trata de um certo preciosismo da língua portuguesa ao afirmar que poderiam ter usado “ao invés de propor um modelo moral de comportamento” pois a atual conjuntura é de manifestações públicas homofóbicas, de condenação sobre aqueles que representam o “fantasma do comunismo” e de controle dos afetos “negativos” normalmente associados à recusa do *status quo*. Escrevemos esse parágrafo com certa liberdade poética, pois não encontramos estudos científicos, mas não procuramos em produções pseudocientíficas que buscaram elementos na educação que remetem a tais pontos, no entanto é possível encontrar vídeos em redes sociais e transmitidas em redes televisas abertas notícias e pronunciamentos com tal alinhamento.

Assim, em tal contexto, a escolha de palavras que indicam a existência de uma moral do comportamento a ser ensinada, demanda nossa atenção para que

questionemos quem fará tal escolha? Qual será a abrangência dessa moral? Haverá exclusão (ou inclusão perversa na crítica de José de Souza Martins (1997) e Theodoro (2008)) das minorias? Ou ainda questionamentos anteriores a tais escolhas: devemos ter um plano nacional para ensinar nossas crianças a “serem”? É possível ensinar alguém a “ser”? É necessário ensinar alguém a “ser”?

Para defender a existência deste projeto, o governo estadual de São Paulo apresenta os dados referentes ao primeiro semestre de 2019 obtidos pela SEDUC-SP através de entrevistas com 160 mil estudantes e 90 mil professores da Rede Estadual de Ensino de São Paulo, os quais indicavam que 87% dos estudantes desejam “receber orientações e ajuda para descobrir suas vocações e sonhos e para fazer escolhas de vida” e 94% dos professores acham “importante ter o componente curricular Projeto de Vida na escola” (São Paulo, 2020, p. 4). Porém não temos acesso às perguntas realizadas e, por isso, não é possível inferir se houve indução a determinadas respostas através da construção da pergunta. Fato é que segundo esse estudo, quase totalidade de estudantes e professores desejam ter um espaço que discuta “vocações e sonhos para escolhas da vida”. Esse tema diz respeito diretamente à formação de identidade (no sentido mais amplo do termo: social, profissional, grupal, sexual entre tantas outras).

Calazans (2019) apontou que os professores que trabalham com essa disciplina têm formações diversas: ciências biológicas, ciências sociais, educação artística, educação física, filosofia, história, letras, matemática, psicologia e pedagogia. Tal diversidade tem potencial de oferecer aos estudantes diferentes pontos de vista, porém muitos deles serão fruto do esforço pessoal do professor que buscou conhecimentos não abordados em sua formação inicial (orientação vocacional, constituição de subjetividade, saúde mental, motivação, emoção, percepção, cognição, pertencimento entre outros tipicamente associados às pesquisas em psicologia). Na medida em que o Brasil possui professores de psicologia que possuem tais conhecimentos em sua formação inicial, defendemos que estes venham a ter prioridade nas atribuições de turmas de projeto de vida. Em sua ausência, outros professores continuariam ministrando essa disciplina como ocorre em outras atribuições de aula.

Hoje, em 2022, está previsto que os professores tomem como referência os Quatro Pilares da Educação (UNESCO, 1996), Desenvolvimento Socioemocional, a Pedagogia da Presença e o Protagonismo. A escolha destas referências foi estabelecida no “Programa INOVA Educação” que tem por objetivo levar os estudantes a desenvolver “uma visão de futuro, sendo capazes de transformá-la em realidade para atuar nas três dimensões da vida humana: pessoal, social e produtiva”. Preveem que tais princípios devem

nortear e orientar as posturas e ações de todos na escola (estudantes, professores, equipe gestora, demais profissionais da escola), não sendo apenas um trabalho isolado e solitário do professor do componente curricular Projeto de Vida (São Paulo, 2020, p. 5).

O professor de psicologia deverá articular suas contribuições teóricas e metodológicas com um grupo grande de participantes permitindo o enriquecimento do processo como um todo. Sendo esse um dos campos compatíveis para atuação do professor de psicologia com abrangência federal, pois o projeto de vida também está previsto na BNCC, é possível levar as contribuições da nossa ciência adiante e democratizá-la.

Porém, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas é composta por Filosofia, Geografia, História e Sociologia. As ideias de justiça, solidariedade, livre-arbítrio, compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade e o combate aos preconceitos são previstos neste itinerário formativo⁴⁶. Apesar de, em todos esses campos, a psicologia possuir estudos e produção de conhecimento científicos relevantes, mais uma vez não foi incluída entre as áreas que deveriam fazer parte deste itinerário formativo, corroborando o processo histórico iniciado nos anos de 1996 de retirada da psicologia da educação básica propedêutica já apontado por Leite em 2007.

Mesmo quando a BNCC afirma que no Ensino Fundamental há ênfase nos “processos de tomada de consciência do Eu, do Outro e do Nós, das diferenças em relação ao Outro e das diversas formas de organização da família e da sociedade em

⁴⁶ Essencialmente a BNCC apresenta divisão por disciplinas e por itinerários formativos. Esses últimos baseados na Lei nº 13.415/17, em que há referência a itinerários formativos acadêmicos, supondo o aprofundamento em uma ou mais áreas curriculares. São eles: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional.

diferentes espaços e épocas históricas”, atribui tal ênfase exclusivamente aos “conhecimentos próprios da Geografia e da História”. Ou seja, não foi dessa vez que a psicologia voltou a fazer parte do núcleo da educação básica mesmo com a inserção de ênfase tão características de seu campo de estudo.

O Programa de Formação de Professores de Psicologia do IPUSP (Comissão Coordenadora de Curso de Licenciatura do IPUSP, 2016) prevê participação do licenciado em psicologia na construção de políticas públicas de educação, na educação básica, no nível médio, no curso Normal, em cursos profissionalizantes, em cursos técnicos e na educação continuada, nos contextos de educação informal como abrigos, centros socioeducativos, instituições comunitárias, educador em projetos sociais, em universidades e em outras instituições. Porém, em nosso trabalho gostaríamos de focar os esforços argumentativos na defesa da atuação na educação básica brasileira por dois fatores: (i) fator social: há grande relevância dos conteúdos de psicologia que permitem transformação e enriquecimento repertório dos estudantes em experiências cotidianas relacionadas à constituição de subjetividades; (ii) fator profissional: dada a abrangência territorial da escola pública, a empregabilidade é expressiva e profissionais licenciados em psicologia de todo o Brasil seriam afetados positivamente com mais vagas de trabalho. Porém, não atribuímos relação de valor entre as diversas atuações profissionais possíveis para o professor de psicologia.

Então, a fim de fomentar nossa discussão, apresentaremos nos próximos capítulos o estudo realizado sobre currículos para ensino de psicologia no ensino secundário em países com alto IDH. Mesmo assumindo a diferença de contexto social, econômico, político e histórico entre tais países, poderemos estabelecer comunicação com outras propostas que poderão nos revelar práticas e decisões possíveis e suas motivações para, então, voltarmos para nossa realidade nacional e elaborarmos possíveis ações.

2 Objetivo Geral

Compreender os motivos para ensino de psicologia a estudantes do ensino médio através de disciplinas de psicologia.

2.1 Objetivo específico 1

Compreender como disciplinas de psicologia estão inseridas no sistema educacional secundário de países com alto Índice de Desenvolvimento Humano (IDH).

2.2 Objetivo específico 2

Discutir relações entre a realidade do ensino médio brasileiro e disciplinas de psicologia na escola.

2.3 Objetivo específico 3

Discutir o possível retorno da disciplina de psicologia no ensino propedêutico no Brasil, destacando potenciais contribuições na formação do educando.

3 Metodologia

Nossa pesquisa buscou compreender por que ensinar psicologia a estudantes na educação básica. Durante essa busca, encontramos grandes desafios e destacamos, por hora, três deles: (i) o ensino de psicologia é um campo que não possui grande inserção em políticas públicas de educação básica propedêutica brasileira; (ii) a psicologia é uma grande área que não possui cânone científico; (iii) os sistemas internacionais de avaliação em educação não consideram as contribuições de **disciplinas de psicologia** para o desenvolvimento do estudante⁴⁷.

O primeiro aspecto influenciou nossa pesquisa foi a escassez de documentos legislativos brasileiros que regulamentam o ensino de psicologia⁴⁸. Mesmo assumindo que tais documentos ainda possam ser analisados, escolhemos a diversidade de documentos produzidos em outros países a fim de identificar as necessidades humanas e escolhas educacionais priorizadas em diferentes sociedades. Para compreender como as disciplinas de psicologias estão inseridas nestes respectivos sistemas educacionais secundários⁴⁹, escolhemos analisar o currículo prescrito (Sacristán & Perez Gomes, 1998) considerando os seguintes critérios concomitantemente:

⁴⁷ Ainda que, eventualmente, encontremos avaliação sobre o desenvolvimento de competências socioemocionais em instrumentos do PISA, não se coloca sob análise a existência de disciplinas de psicologia. No Brasil, como discutido anteriormente, possuímos na rede pública de ensino do Estado de São Paulo espaços para desenvolvimento de Projeto de Vida dos estudantes que são conduzidos por docentes com diversas formações. Assim, resultados dessas atividades não estão intrinsecamente relacionadas à existência de disciplinas de psicologia ministradas por licenciados em psicologia.

⁴⁸ Ressaltamos que tal escassez é em comparação com documentos legislativos que regulamentam o ensino de outras disciplinas que podemos considerar “tradicionais”, no sentido de possuírem maior inserção no sistema educacional. Então não se trata de documentos suficientemente bons para realização de uma pesquisa, mas sim do volume e diversidade disponíveis para nossa pesquisa.

⁴⁹ A fim de normalizar a nomenclatura, lançamos mão do ISCED 2011 (UNESCO, 2011a) para fazer referência aos níveis educacionais. Como apresentado anteriormente, “ensino secundário” não diz respeito à expressão utilizada no sistema educacional brasileiro anterior à LDB de 1996, mas ao sistema proposto no documento da UNESCO.

- Que sejam países com o maior IDH do seu continente;
- Que possuam psicologia como disciplina (à revelia da nomenclatura que possua) no ensino secundário (UNESCO, 2011a) e;
- Que possuam currículo prescrito publicado para consulta pública por instituição oficial (governamental, científica, de classe ou outro órgão que seja responsável pelos padrões nacionais do ensino de psicologia).

A escolha de países com alto IDH foi a condição que encontramos para viabilizar futuras replicações desta pesquisa e garantir variedade de contextos sociais nos quais a psicologia esteja inserida como disciplina. Porém, compreendemos que essa escolha não lista países que sejam “representativos” da psicologia ensinada em seus respectivos continentes ou, ainda, que sejam, necessariamente, modelos a serem seguidos. Há outros indicadores criados para estimar o bem-estar social, o IDH, o PIB *per capita*, Renda *per capita*, Índice de Progresso Social (IPS), Índice de Desenvolvimento Social (IDS) e Coeficiente de Gini), porém, assim como o IDH, não consideram explicitamente⁵⁰ “os impactos sociais do **ensino de psicologia**”.

Outra possibilidade de listagem de países de interesse para nossa pesquisa poderia ter sido a utilização do ranking produzido por instituições que aplicam avaliações padronizadas internacionais sobre educação (tais como PISA⁵¹ e WEI⁵²), porém a limitação permanece, pois não encontramos alguma que considere explicitamente a “análise do desenvolvimento humano e educacional a partir do **ensino de psicologia no ensino médio**”.

⁵⁰ Aqui destacamos a palavra “explicitamente” pois é possível existir rankings que considerem desenvolvimento de competências socioemocionais, bem estar de saúde mental, estudos epidemiológicos utilizando o DSM (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) ou outros objetos de estudo da psicologia e que, de alguma forma, fossem influenciados pelo ensino de psicologia a seus jovens. Porém, não encontramos estudos que relacionassem o ensino de psicologia para jovens a tais aspectos.

⁵¹ O PISA é o Programa de Avaliação Internacional de Estudantes da OCDE que mede a capacidade de crianças de 15 anos de usar seus conhecimentos e habilidades de leitura, matemática e ciências para enfrentar os desafios da vida real (OECD, 2018).

⁵² OWEI (*World Education Indicators*) examina as principais questões e contribuições que moldam as escolas primárias: as características dos alunos; características demográficas e educacionais de professores e diretores de escolas; recursos e condições da escola; tempo de instrução; gestão escolar; estilos de ensino e aprendizagem em sala de aula; bem como oportunidades de aprendizagem oferecidas aos alunos (UNESCO, 2008).

Assim, com maior ou menor adesão, cada um dos rankings mencionados anteriormente implicaria em escolha arbitrária na medida em que nenhum contempla explicitamente o ensino de psicologia⁵³. Tão pouco, a escolha aleatória de países serviria aos propósitos desta pesquisa pois não possuiríamos características que viriam a ser comuns em replicações futuras deste estudo. Por isso decidimos utilizar o IDH que sintetiza renda, saúde e educação.

O IDH foi criado por Mahbub ul Haq com a colaboração do economista indiano Amartya Sen, ganhador do Prêmio Nobel de Economia de 1998 e mesmo considerando diversas dimensões em sua análise sobre desenvolvimento humano, não é “uma representação da "felicidade" das pessoas, nem indica "o melhor lugar no mundo para se viver". Democracia, participação, equidade, sustentabilidade são outros dos muitos aspectos do desenvolvimento humano que não são contemplados no IDH (PNUD, 2020).

No Relatório de Desenvolvimento Humano de 2015 (PNUD, 2015), o IDH é apresentado como um índice com limite superior de 1,0, composto a partir de três dimensões básicas do desenvolvimento humano:

- a capacidade de levar uma vida longa e saudável, medida pela expectativa de vida ao nascer;
- a capacidade de aquisição de conhecimentos, medida pela média de anos de estudo e anos de estudo esperados;
- a capacidade de alcançar um padrão de vida decente, medido pela renda nacional bruta per capita (PNUD, 2015).

Há subdivisões deste índice apresentados neste Relatório: Índice de Desenvolvimento Humano Ajustado à Desigualdade (IDHA) – desconta o IDH de acordo com a extensão da desigualdade; Índice de Desenvolvimento de Gênero (IDHG) – compara os valores do IDH feminino e masculino; Índice de Desigualdade de Gênero (IDG) – destaca o empoderamento das mulheres; Índice de Pobreza

⁵³ A psicologia é uma grande área que não possui cânone científico e que, por sua vez, torna muito difícil a criação de ferramentas de avaliação de desenvolvimento humano pois a decisão por uma ou outra psicologia (psicologia comportamental, psicologia positiva, biopsicologia etc.) pode excluir as demais. Caso fosse possível adotar “todas as psicologias” em uma avaliação padronizada sobre desenvolvimento humano a partir do ensino de psicologia para jovens, encontraríamos problemas epistemológicos.

Multidimensional (IPM) – mede as dimensões da pobreza não relacionadas à renda, mas consideraremos apenas o índice geral pois o escopo desta pesquisa não apresentará recortes compatíveis com cada subdivisão.

Ressaltamos: a escolha do ranking não tem a pretensão de elencar países representativos em sua região, mas sim observar como países com alto IDH realizam as escolhas político-educacionais no ensino de psicologia para este nível secundário.

Escolhemos os países com maior IDH em 2014 na América, na Europa, na Ásia e na Oceania (PNUD, 2015) e que possuíam ensino de psicologia no ensino secundário na ocasião do levantamento e análise de dados (entre 2015 e 2020). Em todos esses países buscamos encontrar os currículos prescritos (Sacristán & Perez Gomes, 1998) e regulamentados por instituição oficial (governamental, científica, de classe ou outro órgão que seja responsável pelos padrões nacionais do ensino de psicologia) disponíveis para consulta pública em canais oficiais.

Fizemos levantamento prévio de dados relativos à África e não conseguimos descobrir pelos canais oficiais dos ministérios da educação se havia ensino de psicologia no ensino secundário por falta de acesso às informações relativas ao sistema educacional entre os países com maior IDH. Entendemos que seria possível entrar em contato com cada embaixada, pedir formalmente a informação sobre a existência ou não de disciplinas de psicologia e seus respectivos currículos, em caso positivo. Porém, a fim de não interromper o fluxo de produção, decidimos pela não inclusão da África neste estudo, mas com intenção de retorno a essa possibilidade em produções futuras.

Entendemos que o currículo prescrito pode, muitas vezes, não ser, univocamente, o determinante para o desenvolvimento do curso no dia a dia⁵⁴, mas, sem dúvida, é resultado do esforço político coletivo e chega, concretamente, às mãos de cada profissional docente para ser implementado, sendo assim um documento com grande investimento socioeconômico-político. Tamanha difusão e investimento foram fatores determinantes nesta nossa escolha.

⁵⁴ Para práticas do dia a dia nas salas de aula, pesquisadores na área da educação lançam mão de conceitos como currículo oculto e/ou currículo real para indicar práticas pedagógicas que extrapolam o currículo prescrito e atendem a demandas imediatas da comunidade escolar local.

A disponibilidade em canais oficiais diz respeito à maior confiabilidade de que este é o documento distribuído na rede educacional pelo governo sem alterações por terceiros.

Realizamos a caracterização destes currículos prescritos considerando:

1. A extensão da disciplina dentro do respectivo nível educacional, ou seja:
 - Qual conteúdo é oferecido;
 - Em qual período da escolarização é oferecido;
 - Qual a carga horária do curso.
2. De que forma o currículo é estruturado e;
3. A justificativa para inserção da disciplina de psicologia.

Para aproximação inicial destes documentos, lançamos mão de aspectos *Grounded Theory* (GT)⁵⁵ e da Fenomenologia: (i) abordagem do fenômeno com pouca delimitação teórica/metodológica e (ii) codificação aberta (ou seja, sem modelos prévios). Esses aspectos possuem especial importância para nosso trabalho, pois não há psicologia canônica, universalmente aceita. A pluralidade característica do campo da ciência psicológica nos impediu o estabelecimento prévio de quais categorias utilizaríamos sem implicar na exclusão de diferentes corpos teóricos que poderiam estar presentes em cada currículo: por exemplo, se escolhêssemos a abordagem comportamentalista radical, constructos como mente e instâncias psíquicas, mandatórios e elementares na epistemologia psicanalítica ficariam desalojados pois não compõem objeto de estudo (visto não serem observáveis ou quantificáveis⁵⁶) ainda que haja estudo daquilo que ocorre na vida privada, o mundo dentro da pele⁵⁷.

⁵⁵ Para definições ver Creswell, Hanson, Clark & Morales (2007); Camalhão & Camalhão (2014); Glaser, (1999)

⁵⁶ “A maneira mais rápida de fazer isto consiste em limitarmo-nos àquilo que um dos primeiros behavioristas, Max Meyer, chamou de “a psicologia do outro”: considerar apenas aqueles fatos que podem ser objetivamente observados no comportamento de alguém em relação com a sua história ambiental prévia” (Skinner, 1974).

⁵⁷ “Não apenas uma análise comportamental não rejeita qualquer um desses “processos mentais superiores” como assume a dianteira na investigação das contingências em que ocorrem. O que ela

Assim, na ausência de um cânone, decidimos pela pesquisa qualitativa com redução fenomenológica (Husserl, 1931), propondo uma suspensão de juízos a priori (*epochè*), permitindo que o fenômeno (conteúdos de psicologia presentes nos currículos estudados, no nosso caso) se mostrasse e, a partir dele, agrupássemos aquilo que havia de semelhante, analisássemos aquilo que havia de diferente, sempre atentando para o contexto de sua inserção. Sampieri e colaboradores (2010) propõem que a organização da pesquisa qualitativa aconteça através dos seguintes passos:

1. Coleta de dados:

- Primeiros dados da imersão (observações gerais, práticas informais, anotações etc.)
- Dados posteriores da imersão profunda (observações focadas, práticas dirigidas, anotações mais completas);
- Dados obtidos por meio de técnicas utilizadas (coleta de documentos e materiais) e;
- Preparação dos dados para análise.

2. Tarefas analíticas:

- Efetuar contínuas reflexões durante a imersão inicial no campo sobre os dados coletados e suas impressões a respeito do ambiente;
- Efetuar reflexões contínuas durante a imersão profunda e analisar a correspondência entre as primeiras e as novas reflexões e;
- Análise detalhada utilizando diferentes ferramentas:
 - Teoria fundamentada;
 - Matrizes, tabelas, diagramas, esquemas.

3. Resultados:

- Encontrar semelhanças e diferenças entre os dados, significados, padrões, relações etc.;
- Encontrar categorias iniciais, princípios de teoria, hipóteses iniciais e;
- Gerar sistemas de categorias, significados profundos, relações, hipóteses e teorias.

Durante a pesquisa, é esperado que haja regresso às etapas já percorridas a fim de realizar o refinamento dos métodos e das análises. Em nosso caso, o retorno ocorreu repetidas vezes para compreender quais disciplinas seriam consideradas “disciplinas de psicologia” e quais os conteúdos associados. Apesar de tomarmos as temáticas estudadas em cada disciplina analisada a fim de determinar se consideraríamos “disciplina de psicologia”, definitivamente não defendemos que uma área do conhecimento é definida apenas a partir dos “seus temas de pesquisa” (há outros elementos tal como epistemologia, método, histórico do campo, formalização etc.), porém o campo de ensino de ciências psicológicas na educação primária e secundária não possui grandes delimitações. O próprio campo é conhecido por possuir “psicologias”, revelando já em sua origem, a dificuldade em circunscrever o que é próprio da ciência psicológica.

O retorno aos materiais selecionados inicialmente possibilitou-nos a revisitação de quais as características que viemos associar ao ensino de psicologia. Assim, consideramos disciplinas de psicologia aquelas que sejam nomeadas “disciplina de psicologia” ou que possuam como assuntos centrais (mesmo que não todos concomitantemente nem com prioridade de um sobre o outro):

- Constituição de subjetividades;
- Discussão de gêneros;
- Ética social;
- Moral;
- Alteridade;
- Orientação vocacional;

- Desenvolvimento psicológico;
- Teorias psicológicas;
- Saúde psicológica e;
- Pertencimento.

O “caráter central” mencionado acima foi definido a partir da leitura prévia de currículos de ensino de psicologia nacionais e internacionais associada ao conhecimento obtido na graduação em psicologia. Porém, ressaltamos que não foi uma caminhada linear e, a cada nova leitura, elementos entravam e saíam desta lista mesmo com a pesquisa em andamento.

A categorização foi realizada com suporte dos programas Excel, Google Planilhas e Taguette (Rampin et al., 2021). Gostaríamos de dar especial destaque a este último software pois trata-se de um software de análise qualitativa, *open source* e gratuito do qual conseguimos extrair um banco de dados com todos os trechos utilizados para construir as categorias, favorecendo para o leitor o acesso detalhado aos resultados obtidos em nossa tese⁵⁸.

Chamamos “unidades de análise” os trechos que permitiram reconhecer um conteúdo associado à psicologia dentro do texto curricular. Atribuímos à cada unidade de análise uma ou mais “categorias descritivas”, as quais não possuíam grande abrangência, porém descreviam o assunto central da unidade de análise. Então, após essa etapa, realizamos a mesclagem das categorias descritivas que fossem demasiadamente semelhantes (por exemplo, “autoconceito” e “autoidentidade”) e, posteriormente, agrupamos em “categorias analíticas”, de modo a viabilizar uma visão mais abrangente daquilo que estava sendo tratado nos currículos. Previmos que tal linearidade não seria possível (conforme afirmado por Sampieri et al., 2010) e, como veremos nos resultados, de fato houve retornos repetidos a cada etapa de categorização.

Após categorização e análise de cada currículo levantado, discutimos as contribuições e diálogos possíveis com a realidade brasileira considerando o histórico de inserção da disciplina de psicologia no ensino médio, com foco no cenário paulista.

⁵⁸ Até o presente momento em 2022, é possível disponibilizar o banco de dados na página www.teses.usp.br como anexo para *download* na mesma página em que esta tese estará publicada.

Por fim, em anexo, apresentamos uma proposta de construção de currículo com a coletânea de conteúdos categorizados para ensino de psicologia a partir das leituras e análises realizadas destes currículos.

4 Resultados

Os países com maior IDH em 2014 foram Estados Unidos, Noruega, Singapura e Austrália (PNUD, 2015) e constatamos que todos possuíam ensino de conteúdos de psicologia para estudantes secundaristas e seus currículos prescritos estavam disponíveis em canais oficiais. Apenas Singapura não possui uma “Disciplina de psicologia” nominalmente, mas na disciplina de educação de caráter e cidadania (CCE) possui conteúdos relativos à psicologia.

No cenário internacional encontramos e caracterizamos os seguintes documentos:

- *National standards for high school psychology curricula*⁵⁹ (EUA);
- *Læreplan i psykologi - programfag i utdanningsprogram for studiespesialisering*⁶⁰ (Noruega);
- *Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (ACARA) - Psychological Science*⁶¹ (Australia) e;
- *Character and Citizenship Education (CCE)*⁶² (Singapura).

Esses currículos possuem estruturas e contextos de produção muito diferentes entre si. Tal diversidade corroborou (ainda que *a posteriori*) a potência de uma abordagem fenomenológica através da qual, sem categorias analíticas pré-estabelecidas, conseguimos acolher diferentes aspectos do fenômeno “currículo de ensino de conteúdos de psicologia” e integrá-los uns aos outros na medida em que semelhanças se mostravam.

Apresentaremos os dados obtidos em duas etapas: na primeira, o currículo será apresentado a partir da sua própria organização e procuramos manter destaque aos aspectos que estavam em foco no próprio currículo (seja seu diálogo com as

⁵⁹ Padrões nacionais para currículo de psicologia para *high school*

⁶⁰ Currículo em psicologia - disciplina de programa em programa educacional para especialização de estudo

⁶¹ Autoridade Australiana de Currículo, Avaliação e Relatórios (ACARA) - Ciências Psicológicas

⁶² Programa de educação de caráter e cidadania e Orientação educacional e de carreira

demandas sociais nacionais – como observamos no currículo australiano, seja a formação para cidadania segundo valores sociais locais – característico no currículo singapurense); na segunda parte, organizamos os dados a partir das questões próprias do nosso estudo:

Nossa escolha foi baseada no fato de que não basta estudar as prescrições de conteúdos nos currículos nacionais escolhidos (se esse fosse nosso estudo, poderíamos “simplesmente” fazer levantamento em livros e artigos de teorias psicológicas e tentar elencar aquilo que se aproxima dos objetivos para formação previstos, por exemplo, na BNCC). Entendemos que os conteúdos elencados em currículos nacionais estão intrinsecamente relacionados ao contexto nacional e, mesmo sob argumento de que são escolhas “baseadas em evidências científicas”, não são menos políticas. Por vezes, inclusive, pode ser apenas um argumento de autoridade criticado por Marilene Chauí (2009) que denuncia um “suposto saber”:

O recuo da cidadania e a despolitização produzem a substituição do intelectual engajado pela figura do especialista competente, cujo suposto saber lhe confere poder para, em todas as esferas da vida social, dizer aos demais o que devem pensar, sentir, fazer e esperar, dando-lhes um receituário para viver (Chauí, 2009).

Ainda que nosso trabalho tenha buscado evidências científicas para sustentar grande parte das nossas decisões metodológicas e analíticas, nosso foco não foi discutir a validade das escolhas curriculares de outros países ou se o saber propriamente dito (Chauí, 2003) está expresso nestes escritos. Porém, não prescindiremos da importância do contexto que levou ao produto curricular final em cada nação de modo que, além do conteúdo dos currículos, apresentaremos dados recolhidos acerca da organização escolar no que diz respeito aos seus valores, objetivos e estrutura disciplinar nas disciplinas estudadas.

4.1 Austrália: Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (ACARA) - Psychological Science

4.1.1 Contexto educacional

Com o maior IDH da Oceania com 0,935 pontos (PNUD, 2015), a Austrália é uma federação de seis estados – Tasmânia, New South Wales, Victoria, Queensland, Western Australia e South Australia – e inclui dois territórios internos: Australian Capital Territory e Northern Territory. Como federação, a Constituição australiana prevê e confere o controle da educação aos estados e territórios. Assim, políticas sociais (educacionais, inclusive) podem ser diferentes conforme a gestão de cada ministro eleito. Os primeiros *Education Acts* datam entre 1870 e 1880 quando se iniciou o processo de escolarização obrigatória (UNESCO, 2011a).

O *Australian Education Act 2013* (Australia, 2020) afirma o compromisso do governo australiano, enquanto líder de política nacional, em trabalhar “em colaboração com os estados e territórios para alcançar os objetivos e prioridades nacionais acordados para as escolas por meio do Conselho de Governos Australianos e do Conselho de Educação”. Esse tipo de colaboração já tinha sido expresso em outros momentos da política nacional australiana através de três documentos importantes:

- Declaração de Hobart de 1989;
- Declaração de Adelaide de 1999 e;
- Declaração de Melbourne de 2008.

Tais documentos apresentam propostas de política educacional da Austrália e a Declaração de Melbourne (Australia, 2008) foi assinada por todos os ministros dos estados e territórios australianos. Ela substituiu as demais e resultou de um movimento histórico de superação das desigualdades sociais expresso em legislações nacionais tais como *Racial Discrimination Act* (1975), *Sex Discrimination Act* (1984), *Affirmative Action Act* (1986), *Human Rights and Equal Opportunity Act* (1986) e *Disability Discrimination Act* (1992) que protegem os direitos de todos os australianos

contra tratamento injusto com base em sexo, raça, estado civil, gravidez e responsabilidades familiares e profissionais.

Reconhecemos tal movimento histórico na declaração de Melbourne através dos valores e metas estabelecidas:

- Buscam uma sociedade que seja próspera, coesa e culturalmente diversa com especial destaque à valorização das culturas indígenas da Austrália como “uma parte fundamental da história da nação, presente e futura”. A educação possui um papel central na construção desta sociedade democrática, equitativa e justa através da qual os jovens australianos obterão “conhecimento, compreensão, habilidades e valores para aproveitar as oportunidades e enfrentar os desafios [do século 21] com confiança”.
- As escolas possuem “um papel vital” no processo de educação e promoção do desenvolvimento “intelectual, físico, social, emocional, moral, espiritual e estético e do bem-estar dos jovens australianos, e da garantia da prosperidade econômica e coesão social contínuas da nação”.
- As escolas partilham tal responsabilidade com “alunos, pais, responsáveis, famílias, a comunidade, empresas e outros fornecedores de educação e treinamento”.
- Um bom sistema educacional para os jovens australianos é fundamental para a “prosperidade social e econômica da nação e irá posicionar os jovens para uma vida plena, produtiva e responsável”.

Tais valores ficam organizados em duas metas específicas (MCEETYA, 2008):

- A escolaridade australianiana promove equidade e excelência;
- Todos os jovens australianos se tornam:
 - alunos bem-sucedidos (*successful learners*);
 - indivíduos confiantes e criativos (*confident and creative individuals*) e;
 - cidadãos ativos e informados (*active and informed citizens*).

A Declaração de Melbourne (Australia, 2008) apresenta as características dos estudantes que vêm a ser “*successful learners*”, são aqueles que:

- desenvolvem sua capacidade de aprender e desempenhar um papel ativo em sua própria aprendizagem;
- possuem as habilidades essenciais em alfabetização e cálculo e são usuários criativos e produtivos de tecnologia, especialmente TDIC, como base para o sucesso em todas as áreas de aprendizagem;
- são capazes de pensar profunda e logicamente de modo a obterem e avaliarem evidências de uma forma disciplinada como resultado do estudo de disciplinas fundamentais;
- são criativos, inovadores, engenhosos e são capazes de resolver problemas por vias que se baseiam em uma variedade de áreas e disciplinas de aprendizagem;
- são capazes de planejar atividades de forma independente, colaborar, trabalhar em equipes e comunicar ideias;
- são capazes de entender seu mundo e pensar sobre como as coisas se tornaram do jeito que são;
- estão no caminho para o sucesso contínuo em educação, treinamento ou emprego, e adquirem as habilidades para tomar decisões de aprendizagem e emprego informadas ao longo de suas vidas e;
- estão motivados para atingir seu pleno potencial.

Apresenta, também, as características daqueles que são indivíduos confiantes e criativos “*confident and creative individuals*”:

- têm um senso de valor próprio, autoconsciência e identidade pessoal que os capacita a gerenciar seu bem-estar emocional, mental, espiritual e físico;
- têm um senso de otimismo sobre suas vidas e o futuro;

- são empreendedores, mostram iniciativa e usam suas habilidades criativas;
- desenvolver valores e atributos pessoais, como honestidade, resiliência, empatia e respeito pelos outros;
- ter o conhecimento, habilidades, compreensão e valores para estabelecer e manter vidas saudáveis e satisfatórias;
- têm a confiança e a capacidade de buscar qualificações vocacionais universitárias ou pós-secundárias que levem a um emprego recompensador e produtivo;
- relacionar-se bem com os outros e formar e manter relacionamentos saudáveis;
- estão bem preparados para seus papéis de vida potenciais como membros da família, comunidade e força de trabalho e;
- abraçar oportunidades, tomar decisões racionais e informadas sobre suas próprias vidas e aceitar a responsabilidade por suas próprias ações.

Por fim, apresenta as características de cidadãos ativos e informados “*active and informed citizens*”:

- agem com integridade moral e ética;
- apreciam a diversidade social, cultural, linguística e religiosa da Austrália e têm uma compreensão do sistema de governo, história e cultura da Austrália;
- compreendem e reconhecem o valor das culturas indígenas e possuem o conhecimento, as habilidades e a compreensão para contribuir e se beneficiar da reconciliação entre os australianos indígenas e não indígenas;
- estão comprometidos com os valores nacionais de democracia, equidade e justiça e participam da vida cívica da Austrália;
- são capazes de se relacionar e se comunicar com outras culturas, especialmente as culturas e países da Ásia;
- trabalham para o bem comum, em particular sustentando e melhorando os ambientes naturais e sociais e;
- são cidadãos globais e locais responsáveis.

É neste projeto de educação que apresentam como áreas de aprendizagem essenciais inglês, matemática, ciências (incluindo física, química, biologia), humanidades e ciências sociais (incluindo história, geografia, economia, negócios, civismo e cidadania), as artes (performáticas e visuais), idiomas (especialmente idiomas asiáticos), saúde e educação física, tecnologia da informação e comunicação e design e tecnologia. A distribuição destas áreas não ocorre por igual em todos os anos de escolarização respeitando a fase de desenvolvimento e possibilidade de especialização (como no caso das humanidades e ciências sociais). A única exceção encontra-se em inglês e matemática às quais é atribuída fundamental importância desde os anos iniciais de escolarização.

A escolarização dura 13 anos entre o *Foundation Year*⁶³ e a *senior secondary education* e conta com as quatro etapas:

- *Foundation Year*: Trata-se do primeiro ano de escolaridade obrigatória, normalmente entre 6 e 7 anos a depender do Estado/Território. Este ano é chamado de *Kindergarten* (NSW e ACT), *Preparatory* ou *Prep* (Queensland, Victoria e Tasmânia), *Reception* (Austrália do Sul), *Pre-Primary* (Austrália Ocidental) e *Transition* (Território do Norte);
- *Primary school* a qual dura entre sete e oito anos e o ingresso é entre seis e sete anos;
- *Secondary school* a qual dura entre três e quatro anos – anos 7-10 ou 8-10 e;
- *Senior secondary* a qual dura dois anos – anos 11 e 12.

Ilustramos a estrutura da educação escolar resumida (Figura 17) com a indicação de ISCED (Australia, 2019) e detalhada (Tabela 6):

⁶³ Anterior ao *primary school* há *pre-primary*, mas não é compulsório e nem possui certificação.

Figura 17 - Sistema educacional australiano com indicação do ISCED

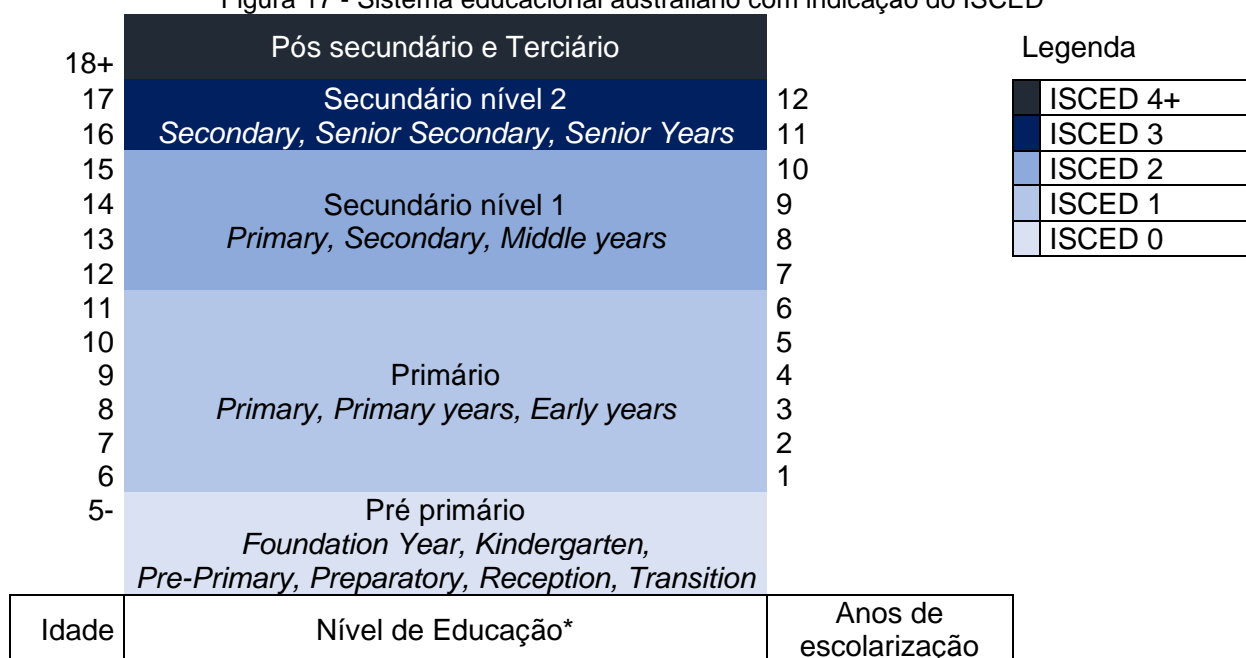


Tabela 6 - Sistema educacional australiano detalhado por Estado/Território

Nível escolar	Idade típica para início	Setor escolar em ACT, NSW, QLD*, TAS, VIC, WA*	Setor escolar em SA	Setor escolar em in NT
Foundation Year				
Kindergarten (ACT, NSW) Pre-Primary (WA) Preparatory (QLD, Vic, Tas) Reception (SA) Transition (NT)	5	Primary	Primary	Early Years
Year 1	6	Primary	Primary	Early Years
Year 2	7	Primary	Primary	Early Years
Year 3	8	Primary	Primary	Early Years
Year 4	9	Primary	Primary	Primary Years
Year 5	10	Primary	Primary	Primary Years
Year 6	11	Primary	Primary	Primary Years
Year 7	12	Secondary	Primary	Middle Years
Year 8	13	Secondary	Secondary	Middle Years
Year 9	14	Secondary	Secondary	Middle Years
Year 10	15	Secondary	Secondary	Senior Years**
Year 11 (Senior Secondary)	16	Senior Secondary	Senior Secondary	Senior Years**
Year 12 (Senior Secondary)	17	Senior Secondary	Senior Secondary	Senior Years**

* A partir de 2015, o 7º ano fez a transição para o primeiro ano do ensino médio em Queensland e Austrália Ocidental.

** No Território do Norte, os *senior years* incluem os anos 10, 11 e 12. No entanto, os estudos no ensino secundário são realizados apenas nos anos 11 e 12.

Fonte: Austrália (2015)

Visto que os Estados e Territórios australianos possuem certa autonomia para organizar sua estrutura curricular, a *Australian Curriculum, Assessment and Reporting*

Authority (ACARA) lançou mão de um processo de desenvolvimento curricular “extenso e colaborativo” para produção do currículo australiano. Dentre outras atividades, a ACARA é responsável pelo desenvolvimento de conteúdos e padrões de realização para as disciplinas do *senior secondary*. Houve a criação de uma estrutura curricular como parte da estratégia para padronização da oferta de educação aos jovens australianos que deve apresentar as seguintes informações para cada disciplina (ACARA, 2013):

- *Rationale* (Justificativa): explica o lugar e o propósito da área de aprendizagem no currículo escolar e como ela contribui para cumprir as metas da Declaração de Melbourne de 2008;
- *Aims* (Objetivos): identificar a aprendizagem principal que os alunos serão capazes de demonstrar como resultado da aprendizagem do currículo;
- *Organization* (Organização): fornece uma visão geral de como o currículo nas áreas de aprendizagem será organizado do *Foundation Year* ao 12º ano;
- *Content descriptions* (Descrições de conteúdo): especifica o que os professores devem ensinar. Tais descrições incluem o conhecimento, as habilidades e a compreensão de cada área de aprendizagem à medida que os alunos progredem em sua escolarização. Fornecem, também, um escopo, uma sequência de ensino e exemplos que ilustrem cada descrição do conteúdo de modo que os professores possam determinar a melhor forma de atender às necessidades e interesses de aprendizagem de cada aluno e;
- *Achievement standards* (Padrões de desempenho): descreve a qualidade do aprendizado normalmente esperada dos alunos à medida que progredem na escolaridade (a profundidade da compreensão, a extensão do conhecimento e a sofisticação da habilidade).

4.1.2 Conteúdos curriculares

Em nossa pesquisa nos detemos apenas ao currículo para ensino de psicologia, o qual foi elaborado pela *National Psychology Curriculum Roundtable*, com suporte da *Australian Psychological Society* (APS). Eles definem psicologia como:

A ciência. . . [que possui] muitos subcampos, como psicologia biológica, psicologia cognitiva, psicologia do desenvolvimento, psicologia social e cultural, personalidade e diferenças individuais, aprendizagem, motivação e emoção. O comportamento humano pode ser estudado nos níveis individual, grupal, organizacional ou social, bem como examinar as interações entre esses níveis. Além das carreiras de pesquisa em ciências psicológicas, o treinamento adicional em psicologia profissional pode levar a uma série de especializações de carreira, incluindo neuropsicologia clínica, psicologia clínica, psicologia comunitária, psicologia de aconselhamento, psicologia educacional e de desenvolvimento, psicologia forense, psicologia da saúde, psicologia organizacional e esportes e psicologia do exercício. (Australia, 2015b, tradução nossa).

Ao incluir psicologia no ensino secundário, tal ciência:

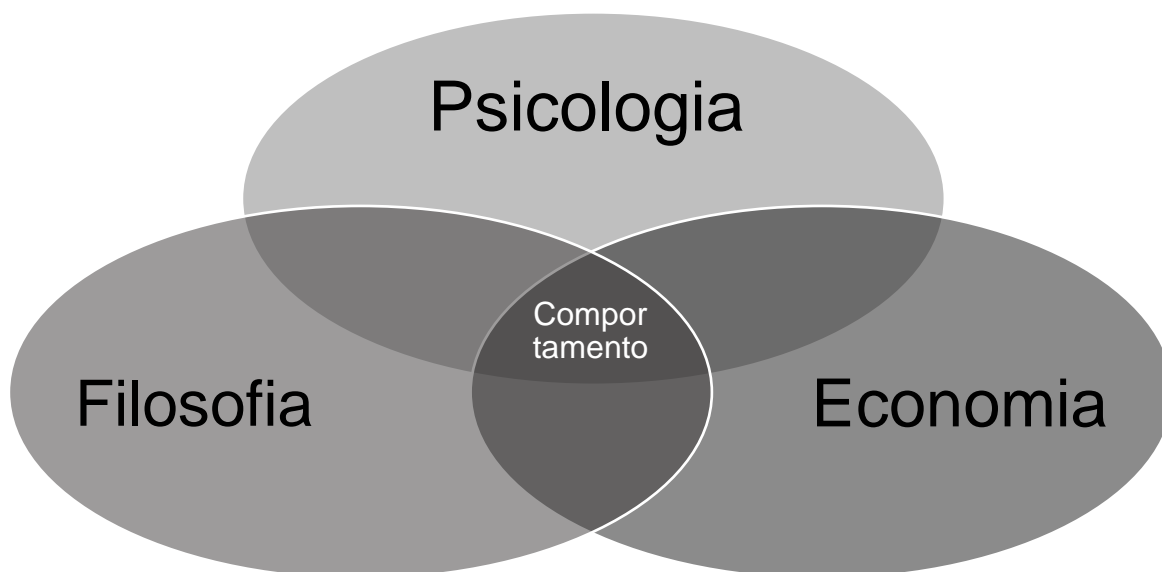
Deve equipar⁶⁴ [o aluno] com um conjunto único de habilidades que vão desde a comunicação (típica das humanidades) até o cálculo⁶⁵ (típica de um diploma de ciências), enfatizando assim o fato de que, embora as metodologias primárias da psicologia sejam as da ciência, o assunto principal da ciência psicológica (comportamento humano) é compartilhado com as ciências sociais e humanas. (Australia, 2015b, tradução nossa).

Tal expectativa está em consonância com a leitura de que o conhecimento psicológico é usado extensivamente em diversas disciplinas e profissões, tal como um “*hub science*” (Australia, 2015b). Não há explicação sobre o que é um hub de ciência, o que nos permite interpretar que esse *hub* pode ser como “centro das ciências” (tal como *economic hub*, *financial hub*, *transportation hub* etc.) por onde todas as demais ciências possam passar, ou como uma “ciência de fronteiras” pois seus objetos de pesquisa e conhecimento também são estudados por outras ciências (economia, antropologia, marketing, sociologia, filosofia etc.), permitindo a troca neste contato fronteiro (Figura 18).

⁶⁴ A expressão original é *should equip*.

⁶⁵ A expressão original é *numeracy*.

Figura 18 - Diagrama de Venn ilustrando o compartilhamento de conhecimentos sobre o fenômeno “comportamento” com outras ciências



Fonte: o próprio autor.

O currículo para ensino de psicologia neste país baseou-se no currículo para ensino de ciência da terra e meio ambiente (*Earth and Environmental Science – EES*) e afirma que

O estudo de Ciências do *senior secondary* fornece aos alunos um conjunto de habilidades e conhecimentos valiosos para uma ampla variedade de planos de estudos e carreiras. Nesta disciplina, os alunos desenvolvem suas habilidades investigativas, analíticas e de comunicação e as aplicam à sua compreensão de questões científicas, a fim de se engajar no debate público, resolver problemas e tomar decisões baseadas em evidências sobre questões contemporâneas. O conhecimento, a compreensão e as habilidades introduzidas nesta disciplina irão encorajar os alunos a se tornarem cidadãos confiantes e ativos, que podem usar diversos métodos de investigação com competência, e fornecerão uma base para estudos adicionais ou emprego em áreas relacionadas às ciências (ACARA, 2014, tradução nossa).

E de modo específico o currículo de psicologia (Australia, 2015b) entende que o estudo de psicologia oferece aos alunos oportunidades de explorar as teorias e evidências científicas que embasam nossa compreensão do comportamento humano. Apresentam a expectativa de que os alunos que estudam psicologia no *senior secondary*, poderão aplicar os princípios psicológicos em suas próprias vidas. Anunciam que é o começo da jornada psicológica “*this is the start of a journey toward*

psychological literacy” (Australia, 2015b). Ao assumir que esse ponto se trata de uma “alfabetização psicológica”, abre margem para muitas iniciativas que intencionam entregar conhecimentos científicos aos alunos, permitindo apropriações e aplicações autônomas por sua parte. Porém, “alfabetizar psicologicamente” pode dar espaço a projetos de educação que visam à alienação e docilização dos corpos e dos afetos dos estudantes. Retomaremos tal discussão mais adiante. Por ora, nos atenhamos ao que é apresentado no currículo publicado pela ACARA e APS.

O ensino de Ciência psicológica é previsto para o *sênior secondary* (anos 11 e 12 de escolarização – ISCED 3) e está dividido em 4 unidades:

- Unidade 1: Introdução: modelo biopsicossocial ao longo da vida:
 - os alunos são apresentados ao modelo biopsicossocial para compreensão das complexidades do comportamento humano e familiarização com a variedade de abordagens metodológicas e a importância de técnicas de investigação rigorosas.
- Unidade 2: psicologia social, emoção e diferenças individuais:
 - os alunos são apresentados à teoria, evidências e abordagens metodológicas sobre comportamento social, diferenças individuais e diversidade.
- Unidade 3: Sensação, percepção e cognição:
 - os alunos examinam os mecanismos de processamento de informações subjacentes ao pensamento, sentimento e comportamento.
- Unidade 4: Neurociências e saúde mental e bem-estar:
 - os alunos consideram as bases biológicas dos fenômenos psicológicos, os mecanismos subjacentes ao comportamento desordenado e as complexidades de conceitos como resiliência e bem-estar.

Há no documento sessões anteriores à descrição das unidades em si. Grande parte delas apenas repetem as informações contidas no currículo para Ciência da terra e meio ambiente (ACARA, 2014), trazendo informações gerais sobre ciência como esforço humano, métodos científicos, utilização de ferramenta matemático em análises, mantendo a visão de que os alunos deverão acessar os principais conceitos, modelos e teorias que sustentem o assunto e reconhecer os pontos fortes e limitações

de diferentes modelos e teorias para explicar e prever fenômenos complexos. Poucas sessões retomam informações sobre o projeto de educação australiano para seus jovens.

Gostaríamos de colocar em destaque as especificidades do currículo que versam sobre psicologia. A primeira delas é de que, neste currículo, avalia-se o desempenho do aluno em Ciências Psicológicas em duas dimensões: ‘Conceitos, Modelos e Aplicações de Ciências Psicológicas’ (a qual descreve o conhecimento e a compreensão que os alunos demonstram com referência ao conteúdo das vertentes Compreensão da ciência e Ciência como um esforço humano do currículo) e ‘Habilidades de Investigação em Ciências Psicológicas’ (a qual descreve as habilidades que os alunos demonstram ao investigar o conteúdo desenvolvido por meio das vertentes de Compreensão da ciência e Ciência como um esforço humano). Em ambas, durante as quatro unidades do curso, o aluno será avaliado e receberá notas de A (excelência) a E (insuficiência) (Australia, 2015b).

Ao discutir a importância de contemplar as prioridades do currículo transcultural (relativamente aos povos aborígenes, à Torres Strait Islander e ao relacionamento com povos asiáticos), o currículo australiano menciona que “sustentabilidade” é abordada no currículo de Ciências Psicológicas indiretamente (exigindo que os alunos compreendam os fatores que impulsionam o comportamento) e diretamente (por meio de “Exemplos no Contexto”⁶⁶, que incluem uma consideração de como as falácias cognitivas⁶⁷ contribuem para o comportamento desadaptativo em relação à sustentabilidade).

Retomam a importância da alfabetização psicológica como “atributo particularmente importante do público educado” (com reconhecimento de sua importância por parte dos alunos) na medida em que os estudantes reconhecem que a Ciência Psicológica fornece a base para a tomada de decisões em muitas áreas da sociedade e que essas decisões podem impactar o futuro das sociedades humanas (Australia, 2015b). Defendem, ainda, a importância de usar a ciência para prever os

⁶⁶ A expressão original é *Examples in Context*.

⁶⁷ Mencionam o *optimism bias* como exemplo, mas não aprofundam essa discussão neste documento.

possíveis efeitos da atividade humana e para desenvolver planos de gestão ou tecnologias alternativas que minimizem esses efeitos e proporcionem um futuro mais sustentável.

Após essa introdução, o currículo aborda especificamente cada uma das unidades, apresentando:

- Descrição da unidade (*Unit Description*) - breves descrições do propósito e da justificativa de cada unidade;
- Resultados de aprendizagem (*Learning Outcomes*) - seis a oito afirmações que descrevem a aprendizagem esperada como resultado do estudo da unidade e;
- Descrições de conteúdo (*Content descriptions*) - descrições do conteúdo principal a ser ensinado e aprendido, organizado em três vertentes:
 - Habilidades de investigação científica (*Science Inquiry Skills*);
 - Ciência como um esforço humano (*Science as a Human Endeavour*) e;
 - Compreensão da Ciência (*Science Understanding*) - organizado em subunidades.

Ao fim da Unidade 2 e da Unidade 4 encontramos tabelas que fornecem os critérios para atribuição de nota pelo desempenho atingido, sendo “A” a nota com o melhor desempenho e “E” a nota do pior desempenho.

4.1.2.1 Unidade 1: O modelo biopsicossocial ao longo da vida

4.1.2.1.1 Descrição da unidade

É apresentado neste currículo a leitura de que o comportamento humano possui três processos em interação: biológico, psicológico e sociocultural (Australia, 2015b); e que o ser humano realiza “dois debates de longa data”: (i) a competição entre o livre arbítrio e o determinismo e (ii) a tensão entre a natureza e a criação (*nature and nurture*) na produção do comportamento. Apesar da aparente abordagem

de conceitos básicos⁶⁸, imediatamente após a apresentação de questionamentos e composição do comportamento humano, o currículo explicita que o foco estará em apontar prospectos para carreiras disponíveis para aqueles que possuem conhecimentos da ciência psicológica. Ainda que não sejam inerentemente antagônicas, tais propostas (apresentar conhecimento básico e aplicado) são apresentadas com franco e explícito foco na empregabilidade daqueles que estudam psicologia, colocando em destaque as possibilidades de aplicação da psicologia.

O caráter prático da ciência psicológica citado no início do currículo fica evidente quando destacam a potência de produzir, explicar, prever e controlar o comportamento através do “conhecimento científico que oferece explicações válidas e previsões confiáveis sobre fenômenos psicológicos” (Australia, 2015b).

4.1.2.1.2 Resultados de aprendizagem

O documento apresenta aquilo que espera do aluno, ao concluir essa unidade, ser capaz de (Australia, 2015b):

- compreender o escopo da psicologia como uma ciência que opera tanto como uma disciplina quanto como uma *práxis*;
- compreender a variedade de possibilidades para carreiras decorrentes do estudo em ciências psicológicas;
- compreender o modelo biopsicossocial como o foco da explicação na ciência psicológica;
- usar o modelo biopsicossocial para explorar os vários aspectos da teoria da aprendizagem, uma vez que se aplicam ao condicionamento clássico, condicionamento operante e aprendizagem observacional;
- usar habilidades de investigação científica para coletar, analisar e comunicar dados primários e secundários sobre fenômenos

⁶⁸ Neste trecho utilizamos “básico” em diferenciação de “aplicado”, como podemos observar em “pesquisa básica” e “pesquisa aplicada”.

psicológicos; e usá-los para exemplificar formas de produção de teorias na ciência psicológica;

- avaliar, tomando como referência as evidências empíricas, os problemas associados a tendências e inconsistências, explorando questões de confiabilidade, validade, características de demanda⁶⁹ e expectativa do experimentador e;
- comunicar a compreensão psicológica usando representações qualitativas e quantitativas em modos e gêneros apropriados.

Encontramos aqui habilidades que compõem o escopo da ciência psicológica, porém não há menção à pluralidade da ciência psicológica (seja em caráter histórico ou, ainda, propriamente teórico e prático).

4.1.2.1.3 Descrições de conteúdo

Habilidades de investigação científica

São listadas as seguintes habilidades a serem desenvolvidas durante o curso:

- Usar evidências teóricas, identificar, pesquisar e construir questões para investigação;
- Propor hipóteses e prever resultados possíveis;
- Projetar investigações, incluindo o(s) procedimento(s) a ser(em) seguido(s), as informações necessárias, o tipo e quantidade de dados primários e/ou secundários⁷⁰ a serem coletados;
- Conduzir avaliações de risco;
- Considerar a ética animal e humana em pesquisa;
- Conduzir investigações com segurança, com competência e metodicamente para a coleta de dados válidos e confiáveis;
- Representar dados de maneiras significativas e úteis;

⁶⁹ A expressão original é “*demand characteristics*” e não há explicação no material curricular a que se refere.

⁷⁰ Dados primários são aqueles colhidos pelo próprio pesquisador em sua pesquisa e dados secundários são aqueles colhidos por um pesquisador e aproveitados em outras pesquisas realizadas por outros pesquisadores.

- Organizar e analisar dados para identificar tendências, padrões e relacionamentos;
- Descrever qualitativamente as fontes de erro de medição, incerteza e limitações de dados;
- Selecionar, sintetizar e usar evidências para fazer e justificar conclusões;
- Interpretar uma variedade de textos científicos e de mídia e avaliar processos, alegações e conclusões considerando a qualidade das evidências disponíveis;
- Usar o raciocínio para construir argumentos científicos;
- Selecionar, construir e usar representações adequadas para comunicar a compreensão conceitual, resolver problemas e fazer previsões e;
- Comunicar-se com públicos específicos e para fins específicos, usando linguagem, gêneros e modos apropriados, incluindo relatórios de pesquisa.

Tais habilidades são próprias do método científico, reiterado e defendido constantemente neste currículo. Não há especificidades da ciência psicológica nesta lista.

Ciência como um esforço humano

São listadas as seguintes afirmações sobre a ciência psicológica como fruto do esforço humano:

- A ciência é um empreendimento global que depende de comunicação clara, convenções internacionais, revisão por pares e reprodutibilidade;
- O desenvolvimento de modelos e/ou teorias complexas geralmente requer uma ampla gama de evidências de vários indivíduos e de várias disciplinas;

- Os avanços na compreensão da ciência em um campo podem influenciar outras áreas da ciência, tecnologia e engenharia;
- O uso do conhecimento científico é influenciado por considerações sociais, econômicas, culturais e éticas;
- O uso de conhecimento científico pode ter consequências benéficas e/ou prejudiciais e/ou não intencionais;
- O conhecimento científico pode permitir que os cientistas ofereçam explicações válidas e façam previsões confiáveis e;
- O conhecimento científico pode ser usado para desenvolver e avaliar os impactos econômicos, sociais e ambientais projetados e para planejar ações para a sustentabilidade.

Tais afirmações compõem a caracterização da comunidade científica. Não há especificidades da ciência psicológica nesta lista tal como observado em “Habilidades de investigação científica” anteriormente.

Compreensão da Ciência

Nessa unidade, a ciência psicológica é definida a partir de três afirmações (Australia, 2015b):

A psicologia é uma ciência em desenvolvimento e, como resultado, continua havendo uma série de debates em andamento na ciência psicológica, incluindo as disputas de livre arbítrio *versus* determinismo e inato *versus* aprendido⁷¹

A psicologia é tanto uma disciplina quanto uma prática e, como ciência, esse foco duplo se traduz diretamente em prática baseada em evidências

A ciência psicológica oferece uma ampla gama de opções de carreira para os alunos, desde pesquisa básica até papéis na mudança de comportamento em ambientes que variam de clínicas a organizações globais. (Austrália, 2015b)

É possível notar que compõem essas afirmações tanto definições como potencialidades e apresenta exemplos, porém se substituirmos a palavra “psicologia” por outras ciências, quase não observaremos inconsistências na primeira parte da primeira afirmação ou ainda nas duas seguintes:

⁷¹ A expressão original é “*nature versus nurture*”

- A **matemática/física/química/oceanografia** é uma ciência em desenvolvimento e, como resultado, continua havendo uma série de debates em andamento [**exemplos específicos de cada área**];
- A **matemática/física/química/oceanografia** é tanto uma disciplina quanto uma prática e, como ciência, esse foco duplo se traduz diretamente em prática baseada em evidências e;
- A **matemática/física/química/oceanografia** oferece uma ampla gama de opções de carreira para os alunos, desde pesquisa básica até papéis na mudança de comportamento em ambientes que variam de [**exemplo específico de cada área**] a organizações globais.

Assim, o currículo não consegue na seção “*Defining psychological Science*”, apresentar uma definição concisa e esclarecedora. Ainda nessa seção, há afirmações sobre “Apresentando o modelo biopsicossocial” e “Métodos de pesquisa em ciências psicológicas”.

Em “Apresentando o modelo biopsicossocial”, afirmam que “modelo biopsicossocial sustenta a abordagem atual para explicar todos os fenômenos psicológicos” e colocam em destaque o estudo de condicionamento clássico, condicionamento operante, reforçamento e punição (negativos ou positivos) considerando que a eficácia é afetada pela “programação, contexto social e pessoal, experiências anteriores e processos cognitivos, como atenção” (Australia, 2015b).

Além dos conceitos de condicionamento comportamental (conceitos bem delimitados por Skinner (1974), porém não citado neste currículo), afirmam que é necessário, para explicar o comportamento humano, considerar as explicações no:

- Nível biológico: neuro anatômicas, neurofisiológicas e neuroquímicas, diferenciando aspectos provenientes de base genética e de interações gene-ambiente;
- Nível cognitivo: processos mentais internos, tais como memória, linguagem e pensamento;
- Nível motivacional: sistemas motivacionais integrativos e processos emocionais que influenciam a cognição e que impulsionam o comportamento e;
- No nível sociocultural: influências que outras pessoas exercem sobre o indivíduo, incluindo processos de grupo e contexto cultural.

Pondera-se no texto que cada uma dessas abordagens tem vantagens e limitações, mas defende tal abordagem pois “a maioria dos pesquisadores agora reconhece que todos os níveis de explicação são essenciais para a compreensão da complexidade dos fenômenos psicológicos” (Austrália, 2015b).

Uma parte da Unidade 1 deverá apresentar, também, a discussão de “teoria do aprendizado” em termos de “aprendizado social”, “aprendizado vicário ou observacional”⁷², no qual o aprender decorre da observação do comportamento dos outros e é afetado por uma variedade de fatores pessoais, sociais e ambientais. A última parte da descrição de conteúdos da Unidade 1 apresenta “Métodos de pesquisa em ciências psicológicas”. Nessa seção apresentam os processos de indução e dedução como fundamentais para a investigação psicológica. As investigações empíricas podem ser experimentais ou observacionais, quantitativas ou qualitativas através das quais os estudantes entrarão em contato com o conhecimento necessário para fazer distinção entre coincidência e correlação.

Mesmo não sendo especificidade da ciência psicológica, destacam a análise de fontes de erro na experimentação, o valor da confiabilidade e da validade das medidas para a investigação psicológica e que a experimentação ética é uma questão importante para qualquer estudo experimental ou não experimental.

⁷² A expressão original é “*vicarious*” ou “*observational learning*”

As categorias descritivas referentes à Unidade 1 estão na tabela 7:

Tabela 7 - Categorias descritivas – Austrália (Unidade 1)

Abordagem psicológica	Disciplina	Pensamento
Aprendizagem	Diversidade de abordagens	Pesquisa básica em psicologia
Aprendizagem observacional	Diversidade sociocultural	Prática
Base biológica	Emoção	Prática baseada em evidências
Biopsicossocial	Esquemas de reforçamento de comportamento	Processo grupal
Cognição	Linguagem	Processos mentais
Comportamento	Livre arbítrio	Produzir, explicar, prever e controlar o comportamento
Condicionamento de comportamento (clássico e operante)	Meio ambiente	Profissão
Contexto cultural	Memória	Psicologia científica
Desenvolvimento ao longo da vida (lifespan)	Motivação	Psicologia como ciência
Determinismo	Natureza	Psicologia comportamental
Diferenças individuais	Nurture	Teoria de aprendizagem

Fonte: o próprio autor

4.1.2.2 Unidade 2: psicologia social, emoção e diferenças individuais

4.1.2.2.1 *Descrição da unidade*

Nessa unidade os humanos são apresentados como “animais sociais” e, nessa medida, é possível observar a influência do grupo sobre o indivíduo e do indivíduo sobre o grupo. Durante essa experiência pessoal e social, formamos nossas atitudes e, caso esses “fatores” entrem em conflito, pode haver “dissonância cognitiva”. O texto não discorre sobre esse fenômeno, mas se atem a afirmar que atitudes e outras formas de atribuição e estereotipagem podem ter efeitos significativos sobre como os outros membros do grupo são percebidos e que “mudar atitudes é um processo dinâmico que pode ser afetado por mensagens persuasivas”.

A leitura que apresentam da “perspectiva biopsicossocial” defende que o estudo das diferenças individuais compreende “duas grandes esferas de estudo: personalidade e inteligência”. Ambas existem “ao longo de um continuum e o espectro

da diferença é uma função de como essas construções são medidas” (Austrália, 2015b).

Ao abordar o processo de individualização, retomam eventos marcantes da história australiana e afirmam que:

as diferenças individuais também são importantes para uma apreciação da diversidade, particularmente no que diz respeito a grupos minoritários ou impotentes (por exemplo, povos aborígenes e das ilhas do Estreito de Torres; pessoas de sexualidade e identidade sexual diversas; mulheres; pessoas mais velhas). (Australia, 2015b)

Assim, apresentam nesta unidade a sociedade como uma estrutura resultante da interação entre fatores sociais econômicos e culturais. Ao fim da unidade, prevê-se que os alunos consigam coletar, analisar e interpretar dados relativos ao processo de grupo, personalidade e inteligência a fim de considerar as noções de “superdotação, deficiência intelectual e transtorno de personalidade” (Australia, 2015b).

4.1.2.2 Resultados de aprendizagem

Espera-se do aluno que, ao concluir essa unidade, seja capaz de (Australia, 2015b):

- compreender como os indivíduos influenciam e são influenciados uns pelos outros, particularmente no contexto de processos de grupo dinâmicos e seus efeitos sobre o autoconceito, a associação ao grupo e a identidade social;
- compreender como as atitudes são desenvolvidas e mudam e os efeitos da dissonância cognitiva, estereótipos e preconceito;
- compreender como as teorias e modelos se desenvolveram sobre a questão de definir e distinguir os construtos de personalidade e inteligência e os usos e limitações da medição e descrição destes em uma variedade de contextos;
- usar habilidades de investigação científica para coletar, analisar e comunicar dados primários e secundários sobre personalidade e inteligência;

- avaliar, com referência a evidências empíricas, afirmações sobre diferenças raciais em inteligência e a construção de transtorno de personalidade;
- comunicar a compreensão da personalidade e inteligência usando representações qualitativas e quantitativas em modos e gêneros apropriados e;
- Comunicar uma compreensão da gênese de atitudes e comportamentos específicos em relação a grupos minoritários e impotentes.

Nota-se que não há grande diversidade de palavras chaves no documento: autoconceito, associação ao grupo, identidade social, dissonância cognitiva, estereótipos, preconceito, personalidade, inteligência, dados primários e secundários sobre personalidade e inteligência, diferenças raciais em inteligência, transtorno de personalidade, gênese de atitudes e comportamentos específicos em relação a grupos minoritários e impotentes (Australia, 2015b).

Observamos a recorrência da temática envolvendo preconceito. A Austrália marcou sua história nos últimos 50 anos com atos políticos e legislativos em prol da superação da desvalorização da mulher, dos aborígenes e de outros grupos minoritários. Não aleatoriamente, a unidade do curso de psicologia que discute formação de grupo é altamente sensível a essa história e pontua sistemática e explicitamente a necessidade de superação dos atos de preconceito.

4.1.2.2.3 Descrições de conteúdo

Habilidades de investigação científica

Este trecho do currículo apresenta as mesmas afirmações da seção correspondente da Unidade 1 acrescentado de:

- Representar dados de maneiras significativas e úteis; organizar e analisar dados para identificar tendências, padrões e relacionamentos; descrever qualitativamente as fontes de erro de medição e incerteza; e limitações de dados; e selecionar, sintetizar e usar evidências para fazer e justificar conclusões.

Sinalizando a expectativa de que o estudante conseguirá aperfeiçoar sua habilidade de investigação científica.

Ciência como um esforço humano

Este trecho do currículo apresenta as mesmas afirmações da seção correspondente da Unidade 1.

Compreensão da Ciência

Os conceitos apresentados nessa unidade são sobre “Psicologia Social”, “Personalidade”, “Inteligência” e “Grupos minoritários e desempoderados⁷³”.

A psicologia social é apresentada como aquela que investiga “a relação entre os indivíduos e seus efeitos e como são afetados por outros”. Assume que a diversidade de contextos socio-temporais levando os indivíduos a processos únicos de autoconceito, participação em grupo e identidade social. Retomam o conceito de dissonância cognitiva quando da discrepância entre atitudes ou comportamentos do indivíduo e do grupo assim como uma potência em “mensagens e anúncios persuasivos” a fim de mudar atitudes.

Por fim, prevê a discussão de que estereótipos, preconceitos e discriminação afetam a forma como os outros membros do grupo são percebidos e têm impactos significativos sobre os processos e o comportamento do grupo e que os comportamentos “pró-sociais e antissociais são processos intergrupais importantes, incluindo atração, agressão e o surgimento de conflitos”.

O conceito de personalidade é apresentado como “um conjunto duradouro de traços que caracterizam o comportamento de um indivíduo em diferentes ambientes e ao longo do tempo”. Sua construção é sociocultural e há teorias que apresentam a

⁷³ A expressão original é “*minority and disempowered groups*”

personalidade tanto como “estado” quanto como “traço”, influenciada pela genética e pelo tempo. O final da discussão sobre personalidade o documento versa sobre a sua mensurabilidade e conclui dizendo que “em sua forma mais extrema, é expressa no conceito de transtorno de personalidade”.

O conceito de inteligência é apresentado como uma construção psicológica importante, que pode ser afetada pela “composição genética, pelo ambiente sociocultural e pela interação entre esses fatores”. Aponta o uso perverso deste constructo a fim de sustentar estereotipagem e no debate sobre diferenças raciais na inteligência. Atualmente o currículo australiano defende a existência de inteligências múltiplas.

Por fim, a discussão sobre grupos minoritários e sem poder é conduzida a partir do modelo biopsicossocial para “explicar diferenças históricas e atuais no comportamento de homens e mulheres humanos, humanos em diferentes estágios de desenvolvimento, na Austrália e em outras sociedades”. Essa mesma abordagem é utilizada para discutir diversidade sexual, identidades sexuais diversas, diversidade etária e pessoas com “disparidade na saúde mental”⁷⁴.

Alinhados com o discurso de superação de preconceitos, currículo propõe, novamente, o uso do modelo biopsicossocial para “explicar as atitudes e comportamentos atuais em relação aos aborígenes e aos habitantes das Ilhas do Estreito de Torres, bem como as disparidades na saúde e na expectativa de vida”.

As categorias descritivas referentes à Unidade 2 estão na tabela 8:

⁷⁴ A expressão original é “*disparity in mental health*”

Tabela 8 - Categorias descritivas – Austrália (Unidade 2)

Agressão e conflito	Diversidade sociocultural	Pesquisa básica em psicologia
Atitudes	Estado	Pesquisa qualitativa e quantitativa
Atração	Estereótipos	Preconceito
Autoconceito	Formação de identidade	Processo grupal
Autoimagem	Genética	Psicologia social
Biopsicossocial	Grupos	Psicometria
Comportamento	Grupos minoritários e desempoderados	Raça e etnia
Comportamento em grupo	Identidade sexual	Saúde
Comportamento pró social e antissocial	Identidade social	Saúde mental
Conflitos interpessoais	Inclusão	Sociocultural
Desenvolvimento ao longo da vida (lifespan)	Indivíduo	Superdotação
Diferenças individuais	Inteligência	Teorias de personalidade
Discriminação	Inteligências múltiplas	Traços
Dissonância cognitiva	Personalidade	Transtorno de personalidade
Diversidade de abordagens	Persuasão	
Diversidade na orientação sexual	Pertencimento	

Fonte: o próprio autor.

4.1.2.3 Unidade 3: Sensação, percepção e cognição

4.1.2.3.1 *Descrição da unidade*

Nessa unidade, o currículo retoma a prioridade que os estudos em psicologia apresentaram acerca dos processos mentais para compreensão das interações humanas (mas não cita referências nem pesquisadores chaves) e atribui ao cérebro o caráter de “ferramenta sofisticada de processamento de informações” que lança mão de processos mentais “para compreender o mundo, para funcionar e para crescer”. Sua abordagem passará pela definição de sensação (“processo fisiológico de detectar estímulos por meio de nossos sentidos”) e percepção (“processo de redução e organização de estímulos constantemente recebidos em dados compreensíveis relevantes”) com expectativa de que os estudantes consigam vincular

tais fenômenos aos modelos de explicação *bottom-up* e *top-down* e como experiências, expectativas e fatores psicológicos influenciam a percepção.

Outro conceito que será desenvolvido é a emoção. Em princípio, afirma que há aspectos cognitivos, “componente inconsciente automático”, bases biológicas e influências do meio ambiente. Dos estudantes é esperado que reconheçam tais componentes e suas influências na experiência emocional em “de maneiras positivas e negativas”⁷⁵.

A apresentação da cognição, parte de dois processos centrais: memória (habilidade de focar nos estímulos recebidos) e atenção (processo pelo qual esses estímulos podem ser codificados e armazenados para recuperação posterior). Há diferentes teorias sobre como a memória funciona e os alunos poderão apropriar-se delas a fim de melhorar a própria memória.

4.1.2.3.2 Resultados de aprendizagem

Espera-se do aluno que, ao concluir essa unidade, seja capaz de (AUSTRALIA, 2015b):

- compreender os processos e mecanismos da experiência fisiológica da sensação;
- compreender e avaliar os fatores socioculturais e psicológicos e sua influência na percepção e na emoção;
- compreender e avaliar os princípios de atenção e memória;
- aplicar os princípios de atenção e memória para melhorar as habilidades mentais em situações cotidianas;
- desenvolver e aplicar habilidades de investigação psicológica para projetar, conduzir, avaliar e comunicar investigações sobre sensação, percepção, emoção e cognição e;

⁷⁵ A expressão original é “*positive and negative ways*”

- comunicar a compreensão psicológica usando representações qualitativas e quantitativas em modos e gêneros apropriados.

4.1.2.3.3 Descrições de conteúdo

Habilidades de investigação científica

Este trecho do currículo apresenta as mesmas afirmações presentes na seção correspondente da Unidade 1.

Ciência como um esforço humano

São listadas as seguintes afirmações sobre a ciência psicológica como fruto do esforço humano:

- A TDIC e outras tecnologias aumentaram drasticamente o tamanho, a precisão e o escopo geográfico e temporal dos conjuntos de dados com os quais os cientistas trabalham;
- Teorias e modelos são contestados e refinados ou substituídos quando novas evidências os desafiam ou quando um novo modelo ou teoria tem maior poder explicativo;
- A aceitação do conhecimento científico pode ser influenciada pelo contexto social, econômico e cultural em que é considerado;
- As pessoas podem usar o conhecimento científico para informar o monitoramento, avaliação e avaliação de risco;
- A ciência pode ser limitada em sua capacidade de fornecer respostas definitivas ao debate público; pode haver dados confiáveis insuficientes disponíveis ou a interpretação dos dados pode ser questionável e;
- A colaboração internacional é frequentemente necessária ao investir em projetos científicos de grande escala ou ao abordar questões internacionais.

Tais afirmações compõem a caracterização da comunidade científica. Não há especificidades da ciência psicológica nesta lista.

Compreensão da Ciência

Nesse trecho há retomada da definição de sensação, percepção e como os seus processos estão presentes quando o cérebro seleciona, organiza e interpreta as informações do mundo. Os estudantes são apresentados aos conceitos de processos de atenção, limiar de ativação, detecção de recursos, adaptação sensorial e atenção seletiva (capacidade de filtrar informações sensoriais a fim de focar apenas em um aspecto limitado do estímulo).

Dentre os sentidos, destaca que a visão é o sentido dominante nos primatas e seus processos são um aspecto importante de como as informações sobre o ambiente são coletadas. Os demais sistemas sensoriais (audição, olfato, gustação e “somestesia”⁷⁶) são importantes no estudo das sensações, porém explicita a potencialidade de aplicações em contextos da vida real apenas no estudo da sensação de dor e seus aspectos biológicos, psicológicos e socioculturais. Coloca em pauta a importância de estudar, nessa unidade, distúrbios dos sistemas sensoriais, perceptivos, motivacionais e emocionais em função de potenciais consequências graves para a vida cotidiana e pela possível compreensão de seus mecanismos subjacentes.

O estudo de princípios perceptivos envolve a apresentação de Gestalt, figura-fundo, pistas de profundidade binoculares e monoculares e constâncias perceptivas e suas respectivas investigações em contextos transculturais, de desenvolvimento e comparativos.

A emoção é apresentada como um fenômeno partilhado universalmente entre seres humanos através, por exemplo, de expressões faciais ou linguagem corporal, porém passível de processamentos exclusivos em determinadas culturas e contextos. Para explicar tais diferenças, lança mão de teorias biopsicológicas e evolucionistas da ciência psicológica e de explicações pautadas em representações midiáticas e na cultura popular.

⁷⁶ A palavra original é “*somesthesis*”

A motivação é apresentada como “o fator que energiza ou estimula o comportamento” afetado por fatores biológicos (motivos primários e de estímulo), psicológicos (recompensa e gratificação atrasada) e socioculturais (motivos secundários relacionados à necessidade adquirida de poder, afiliação, aprovação e realização) e as explicações são realizadas a partir de uma diversidade de teorias (por exemplo, teoria da excitação, hierarquia de necessidades de Maslow, teoria da autodeterminação).

O final da unidade discute a cognição (formada por dois processos centrais: memória e atenção). Diferentemente das outras unidades, o texto que descreve o conteúdo menciona diversos conceitos e teorias sobre memória. Iniciando pelo “*cocktail party phenomenon*”⁷⁷ como exemplo, aponta que nossa atenção seletiva é o processo pelo qual a capacidade limitada de processamento sensorial pode ser direcionada para filtrar as informações de entrada para permitir o foco na entrada mais importante e se aplica aos sistemas sensoriais. Para compor a discussão de memória na cognição, recupera o modelo modal de memória Atkinson-Shiffrin⁷⁸ (memória em componentes de longo prazo, curto prazo e sensoriais), descreve o processo de formação de memória (memória sensorial → memória de curto prazo ou “de trabalho” → memória de longo prazo). O texto se atém a discutir que a memória de longo prazo apresenta várias formas diferentes de armazenamento: (i) memória declarativa, dividida em memória episódica e semântica, e (ii) memória implícita, representada pela memória procedural.

O documento australiano apresenta a memória como dinâmica e falível a depender das condições de aquisição de informações (falha de codificação, falha de recuperação ou efeitos de interferência proativos e retroativos), de atenção e condicionamento, de pistas sociais e ambientais ou da própria natureza do estímulo. A memória é manipulável através de hipnose e pode ser melhorada através de ensaios mnemônicos e memórias falsas podem ser induzidas. Essas características implicam

⁷⁷ Não explicam neste material do que se trata, mas, provavelmente fazem referência a uma situação hipotética em que em meio a uma festa o sujeito consegue estabelecer um diálogo com outra pessoa, filtrando os sons da festa para sua atenção permanecer no diálogo até alguém chama este mesmo sujeito pelo nome do outro lado da festa. Reorganizando a escuta seletiva (“*selective listening*”), consegue dirigir sua atenção para aquele que o chama.

⁷⁸ Possivelmente seja o modelo apresentado em 1968, porém o texto não deixa isso explícito.

em dificuldades no processo de reconstrução de memórias, principalmente em situações que envolvem “depoimentos de testemunhas oculares”. As categorias descritivas referentes à Unidade 3 estão na tabela 9:

Tabela 9 - Categorias descritivas – Austrália (Unidade 3)

Adaptação sensorial	Expressão facial	Processos mentais
Adoecimento	Fator psicológico	Psicologia como ciência
Atenção	Habilidade mental	Psicologia comportamental
Atenção seletiva	Ilusão perceptual	Raça e etnia
Base biológica	Inconsciente	Saúde
Cegueira à mudança	Limiar de ativação	Sensação e percepção
Cérebro	Memória	Sentidos
<i>Cocktail party effect</i>	Modelo Atkinson-Shiffrin	Sentimentos
Cognição	Modelo <i>bottom-up</i> e <i>top-down</i>	Sistema sensorial
Comportamento	Motivação	Sociocultural
Contexto cultural	Pensamento	Teorias de motivação
Desenvolvimento pessoal	Percepção	Transculturalidade
Emoção	Pesquisa básica em psicologia	Transtorno sensorial e perceptual
Emoções positivas e negativas	Pesquisa qualitativa e quantitativa	
Evolução	Processo fisiológico	

Fonte: o próprio autor.

4.1.2.4 Unidade 4: Neurociências e saúde mental e bem-estar

4.1.2.4.1 Descrição da unidade

Nessa unidade, o currículo apresenta a neurociência comportamental como corpo de conhecimento que ajudará o estudante a compreender as relações entre cérebro e comportamento considerando tanto a perspectiva evolutiva (filogenética) quanto a perspectiva de desenvolvimento (ontogenética).

Apresenta certa prioridade na discussão de estresse e impacto de intervenções supervisionadas:

A consciência e a excitação ajudam a explicar as variações naturais do comportamento como resultado dos ritmos circadianos e a explicar, também, os mecanismos subjacentes à resposta ao estresse. Lidar com o estresse e a mudança é um conceito-chave em saúde mental e bem-estar, onde os alunos exploram os fatores que otimizam o funcionamento psicológico, bem como os fatores que influenciam o desenvolvimento de distúrbios psicológicos.

Nesta unidade, os alunos investigam esses tópicos usando uma variedade de metodologias, desde o registro biológico até a intervenção psicológica (AUSTRALIA, 2015b).

A unidade prevê ainda que haverá o oferecimento de “contextos apropriados” através dos quais os estudantes poderão explorar como ocorreu o desenvolvimento de modelos e teorias relacionadas à psicologia biológica, consciência e excitação, saúde mental e bem-estar e como esses conhecimentos contribuem para debates contemporâneos sobre “questões locais, regionais e internacionais, incluindo avaliação de risco e ação para a sustentabilidade”. Pondera, ao final, dessa descrição que a ciência possui “limitações em fornecer respostas definitivas em diferentes contextos”.

4.1.2.4.2 Resultados de aprendizagem

Espera-se do aluno que, ao concluir essa unidade, seja capaz de (AUSTRALIA, 2015b):

- entender como o sistema nervoso tem uma relação bidirecional com o comportamento, onde cada um está constantemente influenciando o outro;
- compreender como diferentes estados de excitação e consciência levam a um *continuum* de experiência humana desde o sono até a hiperexcitação;
- compreender como modelos e teorias científicas se desenvolveram e são aplicadas à neurociência, saúde e doença mental e bem-estar;
- usar habilidades de investigação científica para projetar, conduzir e analisar investigações éticas em neurociência, saúde e doença mental e bem-estar;
- avaliar, com referência a evidências empíricas, alegações sobre neurociência, saúde e doença mental e bem-estar e;

- comunicar a compreensão psicológica usando representações qualitativas e quantitativas em modos e gêneros apropriados.

Discutiremos tais habilidades a partir do tópico “Compreensão da ciência” da Unidade 4 logo abaixo.

4.1.2.4.3 Descrições de conteúdo

Habilidades de investigação científica

Este trecho do currículo apresenta mais uma vez, as mesmas afirmações na seção correspondente da Unidade 1.

Ciência como um esforço humano

Este trecho do currículo apresenta as mesmas afirmações que a seção correspondente da Unidade 3.

Compreensão da Ciência

Nesse trecho há uma grande introdução a neurociências discutindo constituição do sistema nervoso central (sistema nervoso central - cérebro e medula espinhal - e sistema nervoso periférico), componentes dos neurônios, potenciais de ação, neurotransmissores, especialização hemisférica cerebral, detecção de deficiências cerebrais (por exemplo, preparação do cérebro dividido, negligência espacial unilateral, síndromes afásicas e distúrbio neuro cognitivo leve e grave) através de registro de células neurais, técnicas de neuroimagem (por exemplo, TC, MRI, TMS , fMRI e PET). Discute-se também a influência de drogas no sistema nervoso central e intervenções psicobiológicas tais como “enriquecimento ambiental para otimização geral das relações cérebro-comportamento” e medicação ou enxerto neural para doenças neurodegenerativas e lesão cerebral.

Está prevista discussão sobre sono e excitação (Lei de Yerkes-Dodson), estágios do sono, privação de sono (impactos físicos e psicológicos), ciclos

circadianos e homeostase, padrões de sono ao longo da vida, teorias acerca dos sonhos, Síndrome de Adaptação Geral, danos ao hipocampo decorrentes do estresse crônico, sono alterado por drogas ou transtornos mentais, insônia, apneia do sono, síndrome das pernas inquietas e narcolepsia. Vários exames que podem ajudar a diagnosticar o sono (polissonografia, diários de sono e medidas de velocidade e precisão em tarefas cognitivas) e diversos tratamentos possíveis (por exemplo, terapia de luz brilhante, terapia de controle de estímulo e terapia de restrição do sono).

Por fim, chegamos ao final da unidade 4 discutindo saúde e adoecimento. São temas bastante sensíveis e vamos transcrever as afirmações utilizadas nesse trecho:

Embora os conceitos de saúde mental sejam, até certo ponto, definidos por normas sociais culturalmente específicas, existem semelhanças nas manifestações de transtornos psicológicos entre as culturas.

A doença mental pode ser distinguida por pensamentos, emoções e comportamentos que são mal adaptativos e levam ao aumento do sofrimento pessoal.

As principais categorias de transtornos psicológicos incluem transtornos psicóticos (por exemplo, esquizofrenia), transtornos do humor (por exemplo, depressão), transtornos de ansiedade (por exemplo, fobias) e transtornos de personalidade (por exemplo, transtorno de personalidade borderline ou anti-social).

Tratamentos baseados em evidências para transtornos psicológicos incluem combinações de abordagens baseadas em medicamentos e abordagens cognitivas e comportamentais.

Dentro de uma estrutura de promoção da saúde, existem diferentes abordagens teóricas para entender o bem-estar (por exemplo, o exemplo PERMA da psicologia positiva), que então informam abordagens baseadas em evidências para melhorar o funcionamento nos níveis individual, organizacional e social.

Resiliência consiste em uma combinação de ativos internos e externos que ajudam os indivíduos a lidar com mudanças e desafios.

Estratégias de enfrentamento eficazes contribuem para a resiliência do indivíduo em momentos de adversidade. (Australia, 2015b)

Encontramos aqui trechos que indicam uma abordagem que compreende o adoecimento como “comportamentos que são mal adaptativos e levam ao aumento do sofrimento pessoal” que podem variar de acordo com “normas sociais culturalmente específicas”, mas alguns deles podem se repetir em culturas diferentes. Tais adoecimentos podem ser categorizados e seus tratamentos lançam mão de três abordagens (medicamentosa, cognitiva e comportamental).

Em favor de uma política de promoção em saúde enfatiza a existência de abordagens teóricas para entender o bem-estar e duas afirmações (dentre as sete presentes) são dedicadas à resiliência. Há um discurso recorrente de que as abordagens devam ser “baseadas em evidências” para reconhecimento de suas

legitimidades e a psicologia positiva é elencada como um exemplo e, especificamente, a utilização do PERMA:

- P – Emoção Positiva (*Positive Emotion*)
- E – Engajamento (*Engagement*)
- R – Relacionamentos (*Relationships*)
- M – Significado (*Meaning*)
- A – Realizações (*Accomplishments*)

Resiliência é apresentada como “uma combinação de ativos internos e externos que ajudam os indivíduos a lidar com mudanças e desafios” e que pode receber contribuições de “estratégias de enfrentamento eficazes”. No entanto, não possuímos mais informações disponibilizadas através de uma lista de referências bibliográficas sugeridas, por exemplo, abrindo margem para questionamento relativo às evidências sobre as quais a psicologia positiva se baseia ou, ainda se “estratégias de enfrentamento eficazes” compõem uma lista de estratégias “boas” e “ruins” ou, se compõem um conjunto de conhecimentos que os alunos poderão operar para construir as próprias estratégias a partir da avaliação pontual de cada situação. Tal possibilidade não se aplica apenas à resiliência, mas também a outras situações difíceis tais como “políticas de redução de danos” nas quais “o melhor” ainda não é necessariamente “bom”.

As categorias descritivas referentes à Unidade 4 são descritas na tabela 10:

Tabela 10 - Categorias descritivas – Austrália (Unidade 4), continua

Abordagem cognitivo comportamental	Estado de consciência	Resiliência
Abordagem psicológica	Excitação	Saúde mental
Adoecimento	Filogenia e ontogenia	Sistema nervoso
Bem estar	Genética	Sofrimento
Biopsicologia	Intervenção psicológica	Sono
Cérebro	Medicação	Stress e Coping
Ciclo circadiano	Meio ambiente	Transtorno mental

Tabela 10 - Categorias descritivas – Austrália (Unidade 4), conclusão

Comportamento	Neurociência	Transtorno psicológico
Comportamento mal adaptativo	Neurociência comportamental	Tratamento de distúrbios psicológicos
Consciência	Pensamento	
Contexto cultural	Pesquisa básica em psicologia	
Coping	Pesquisa qualitativa e quantitativa	
Desenvolvimento pessoal	Promoção saúde mental	
Emoção	Psicologia aplicada	

Fonte: o próprio autor.

4.1.3 Resumo da caracterização do currículo

O ensino de Ciência psicológica na Austrália é previsto para o sênior secondary (anos 11 e 12 de escolarização – ISCED 3) e está dividido em 4 unidades. Apresenta em sua proposta muitos elementos que versam sobre reconhecimento da diversidade (minorias políticas, por exemplo), utilização de conhecimentos presentes em abordagens cognitivos-comportamentais, neurociências e enfatiza promoção de saúde mental. As categorias analíticas que construímos a partir das categorias descritivas dos conteúdos desenvolvidos nesse currículo são descritas na tabela 11:

Tabela 11 – Categorias descritivas da categoria analítica Corpo e psicologia - Austrália

Adaptação sensorial	Consciência	Inteligência	Processo fisiológico
Atenção	Dissonância cognitiva	Limiar de ativação	Sensação e percepção
Atenção seletiva	Emoção	Meio ambiente	Sentidos
Base biológica	Estado	Memória	Sentimentos
Biopsicologia	Estado de consciência	Motivação	Sistema nervoso
Cegueira à mudança	Excitação	Natureza	Sistema sensorial
Cérebro	Expressão facial	Neurociência	Sono
Ciclo circadiano	Fator psicológico	Neurociência comportamental	
Cognição	Genética	Pensamento	
Comportamento	Ilusão perceptual	Percepção	

Fonte: o próprio autor.

A tabela 12 apresenta as categorias descritivas que identificamos na categoria analítica “Desenvolvimento humano”.

Tabela 12 – Categorias descritivas da categoria analítica Desenvolvimento humano - Austrália

Aprendizagem	Desenvolvimento ao longo da vida (lifespan)	Habilidade mental	Personalidade
Aprendizagem observacional	Emoções positivas e negativas	Identidade sexual	Resiliência
Autoconceito	Filogenia e ontogenia	Identidade social	Superdotação
Autoimagem	Formação de identidade	Indivíduo	Traços
Comportamento prosocial e antissocial	Grupos	Linguagem	

Fonte: o próprio autor.

A tabela 13 apresenta as categorias descritivas identificadas no currículo australiano na categoria analítica “Psicologia como ciência”.

Tabela 13 – Categorias descritivas da categoria analítica Psicologia como ciência - Austrália

Abordagem cognitivo comportamental	Esquemas de reforçamento de comportamento	Prática	Psicologia como ciência
Abordagem psicológica	Evolução	Prática baseada em evidências	Psicologia comportamental
Biopsicossocial	Inconsciente	Processo grupal	Psicologia social
Cocktail party effect	Inteligências múltiplas	Processos mentais	Psicometria
Comportamento mal adaptativo	Modelo atkinson-shiffrin	Produzir, explicar, prever e controlar o comportamento	Teoria de aprendizagem
Condicionamento de comportamento (clássico e operante)	Modelo bottom-up e top-down	Profissão	Teorias de motivação
Determinismo	Pesquisa básica em psicologia	Psicologia aplicada	Teorias de personalidade
Diversidade de abordagens	Pesquisa qualitativa e quantitativa	Psicologia científica	

Fonte: o próprio autor.

A tabela 14 apresenta as categorias descritivas identificadas no currículo australiano na categoria analítica “Psicologia e sociedade”.

Tabela 14 – Categorias descritivas da categoria analítica Psicologia e sociedade - Austrália

Agressão e conflito	Desenvolvimento pessoal	Grupos minoritários e desempoderados	Promoção saúde mental
Atitudes	Diferenças individuais	Inclusão	Raça e etnia
Atração	Disciplina	Livre arbítrio	Saúde
Comportamento em grupo	Discriminação	<i>Nurture</i>	Sociocultural
Conflitos interpessoais	Diversidade na orientação sexual	Persuasão	Transculturalidade
Contexto cultural	Diversidade sociocultural	Pertencimento	
Coping	Estereótipos	Preconceito	

Fonte: o próprio autor.

A tabela 15 apresenta as categorias descritivas identificadas no currículo australiano na categoria analítica “Saúde mental”.

Tabela 15 – Categorias descritivas da categoria analítica Saúde mental - Austrália

Adoecimento	Medicação	Stress e coping	Transtorno psicológico
Bem estar	Saúde mental	Transtorno de personalidade	Transtorno sensorial e perceptual
Intervenção psicológica	Sofrimento	Transtorno mental	Tratamento de distúrbios psicológicos

Fonte: o próprio autor.

4.2 Estados Unidos: National Standards for High School Psychology Curricula

4.2.1 Contexto educacional

Com o maior IDH da América do norte de 0,915 pontos (PNUD, 2015), os Estados Unidos possuem um marco significativo na educação através da publicação “*A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*” (EUA, 1983) em que o presidente naquele momento, Reagan, e sua equipe apontaram a erosão do sistema educacional e diziam que deveriam realizar uma reforma generalizada e sistêmica para manter o “orgulho” das contribuições que escolas e universidades deram historicamente ao bem-estar da população estadunidense. Tal reforma deveria estar alinhada a quatro recomendações principais: fortalecimento dos requisitos de

graduação, padrões mais rigorosos e mensuráveis, mais tempo na escola e uma melhoria significativa do ensino (UNESCO, 2017b). A reforma ocorreu através da parceria entre a Casa Branca e os governadores dos estados, com foco em oito metas educativas nacionais:

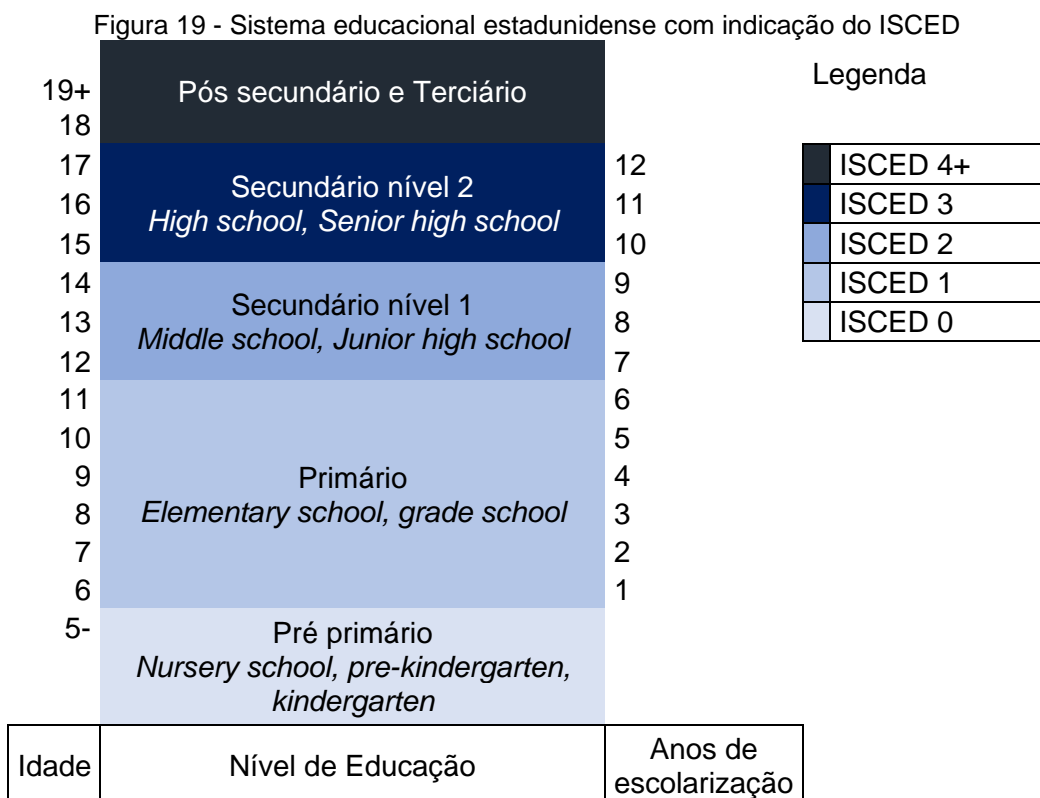
- Todas as crianças dos Estados Unidos deverão estar para a escola quando estiverem prontas a aprender;
- Aumentar a taxa de conclusão do Ensino Médio em até, pelo menos, 90%;
- A conclusão das séries quatro e doze ocorrerá mediante comprovação de competência em inglês, matemática, ciência, línguas estrangeiras, cidadania e governo, economia, arte, história e geografia e assim os egressos estarão preparados para uma cidadania responsável e um emprego produtivo em uma economia moderna;
- Os estudantes dos EUA deverão ser os primeiros no mundo em conquistas matemáticas e científicas;
- Todos os adultos americanos⁷⁹ serão alfabetizados e possuirão os conhecimentos e as habilidades necessárias para competir em uma economia global e exercer os direitos e responsabilidades para a cidadania;
- Todas as escolas estadunidenses estarão livres de drogas, armas de fogo, álcool e violência, oferecendo um ambiente disciplinado propício à aprendizagem;
- Criação de programas para a melhoria contínua de habilidades profissionais e a oportunidade de adquirir os conhecimentos e as

⁷⁹ As ocorrências do adjetivo “americano” são traduções diretas dos documentos analisados e fazem menção à população dos EUA. Preferimos a expressão estadunidense pois corresponde mais precisamente a quem se refere visto que os documentos analisados dizem respeito ao compromisso do governo dos EUA com sua população.

habilidades necessárias para instruir e preparar todos os estudantes americanos e;

- Cada escola promoverá parcerias que irão aumentar o envolvimento e participação dos pais na promoção do crescimento social, emocional e acadêmico das crianças.

A divisão dos níveis educacionais dos EUA com indicação de ISCED (UNESCO, 2014) estão estruturados conforme indicação na Figura 19:



Fonte: Stephens, Warren e Harner (2015).

Segundo o *World Data on Education* (UNESCO, 2011a), a educação nos Estados Unidos geralmente reflete os valores e prioridades da sociedade. Estes incluem uma dedicação aos ideais democráticos, um compromisso com a liberdade individual e um respeito pela diversidade da população. Em termos gerais, o sistema educacional norte-americano tem como meta o estabelecimento de uma educação de qualidade que permita que todas as crianças alcancem seu maior potencial como indivíduos, sirvam efetivamente como cidadãos de uma sociedade livre e compitam em um mercado global em mudança.

Em sua história educacional recente, podemos destacar a Lei *No Child Left Behind* (Nenhuma criança deixada para trás - NCLB), promulgada em 2002. A NCLB

representou um passo significativo, particularmente ao mostrar onde os estudantes estavam progredindo e onde eles precisavam de suporte adicional. Houve manifestação de diversos setores da sociedade indicando que a NCLB se tornou impraticável para escolas e educadores e, em 2010, o governo Obama juntou-se ao apelo de educadores e famílias criando, assim, o *Every Student Succeeds Act* (ESSA) em 10 de dezembro de 2015. A nova lei se baseia em áreas-chave de progresso possibilitadas pelos esforços de educadores, comunidades, pais e estudantes em todo o país (U.S. Department of Education, 2019) que:

- Avança a equidade mantendo proteções críticas para os estudantes desfavorecidos e de alta necessidade dos Estados Unidos;
- Exige, pela primeira vez, que todos os alunos na América⁸⁰ sejam ensinados a altos padrões acadêmicos que os preparem para ter sucesso na faculdade e na carreira;
- Garante que informações vitais sejam fornecidas aos educadores, famílias, estudantes e comunidades por meio de avaliações estaduais anuais que medem o progresso dos alunos em relação a esses altos padrões;
- Ajuda a apoiar e aumentar as inovações locais - incluindo intervenções baseadas em evidências e desenvolvidas por líderes locais e educadores;
- Sustenta e expande os investimentos históricos dessa administração para aumentar o acesso à pré-escola de alta qualidade e;
- Mantém uma expectativa de que haverá responsabilização e ação para efetuar mudanças positivas em escolas de menor desempenho, onde grupos de estudantes não estão progredindo e onde as taxas de graduação são baixas por longos períodos.

⁸⁰ Assim como o adjetivo “americano”, aqui, “América” surge em referência estrita aos EUA e está grafado com “A” maiúsculo no texto original.

Embora essa reforma não tenha previsto a existência de um currículo nacional nos Estados Unidos, os Estados, Distritos escolares e Associações nacionais exigem ou recomendam que certos padrões sejam usados para orientar a educação escolar. Além disso, a lei federal determina que os padrões estaduais sejam desenvolvidos e aprimorados para que os estados recebam assistência federal (USNEI, 2008). Dentro desta estrutura, focaremos aqui o oferecimento do curso de psicologia no ensino secundário.

Os cursos de psicologia do ensino secundário são ministrados no departamento de estudos sociais ou no departamento de ciências devido a estrutura departamental das escolas secundárias americanas e implicam em variações na forma como os cursos de psicologia do ensino médio podem ser ensinados a depender de cada escola. Assim, a primeira exposição dos alunos à psicologia como disciplina pode ser muito diferente em conteúdo e nível de desafio de uma escola para outra. Além disso, é necessário compreender que “estudos sociais” ou “padrões curriculares de ciências” que abordam conteúdos de psicologia possuem limitações, pois trata-se de uma ciência específica com conhecimentos especializados. É fácil reconhecer que professores de história ou geografia não desenvolveriam os conhecimentos de artes ou de língua oficial da nação tal qual professores de artes ou de línguas, respectivamente. Então por que professores não psicólogos estariam habilitados a transmitir conhecimentos de psicologia?

Neste cenário, a *American Psychological Association* (APA) foi comissionada desde 1994 para compor a força tarefa para o desenvolvimento dos padrões de psicologia para a *high school* nacional e apresentou o documento *National Standards for High School Psychology Curricula* (APA, 2011). O documento apresenta a psicologia como a ciência que estuda a mente e o comportamento sem discriminar nem favorecer explicitamente alguma psicologia em relação às demais⁸¹. Seu oferecimento acontece na *high school*, com idade dos estudantes prevista entre 14 e 18 anos, que cursam do 9º ao 12º ano de escolarização.

⁸¹ O que não significa que, subjacente, haja evidências da abordagem psicológica que oriente a escolha, por exemplo ao lançar mão do conceito de mente para explicar comportamento, diminui bastante a probabilidade de uma abordagem comportamentalista skinneriana ser a norteadora deste currículo.

Recomenda que este material seja utilizado por professores, como ponto de partida, para construção de seus cursos e aulas em conjunto com outras diretrizes locais ou estaduais para o ensino de psicologia no ensino médio ou mesmo na ausência destas. Afirma que os temas propostos abordam princípios básicos da disciplina e “ajudam os alunos a ver uma estrutura abrangente de como os psicólogos pensam e trabalham”. Ainda que afirme que “todas as aulas devem ser baseadas nesses temas para que os alunos possam apreciar a amplitude e a profundidade da ciência psicológica” (APA, 2011) observamos neste trecho que não se trata apenas de fornecer conteúdos de psicologia, mas, também, estratégias de compreensão próprios do psicólogo.

O documento recomenda ainda que os indicadores de desempenho ou os padrões de desempenho sejam utilizados como ponto de partida para o planejamento de atividades em sala de aula ou tarefas dos alunos e que podem ser encontrados no site da APA⁸². Antes de encerrar as discussões sobre a aplicabilidade deste currículo, ressalta que “são apenas sugestões” e que professore mais experientes poderão substituir e complementar livremente os conteúdos propostos.

Os conteúdos desenvolvidos são organizados em sete domínios e 21 áreas padrões⁸³, segundo uma proposta de convergência do mais amplo (“*broad*”) para o mais específico (“*explicit*”) conforme podemos observar na Tabela 16:

⁸² Os domínios e vinte e áreas padrões podem ser encontrados na íntegra no documento disponível no site da APA: <http://www.apa.org/education/k12/national-standards.aspx>

⁸³ As expressões originais são “*domain*” e “*Standard areas*”

Tabela 16 - Domínios e áreas padrões relacionados no currículo estadunidense

Domínio	Área padrão
Questionamento científico	Perspectivas na ciência psicológica
	Métodos de pesquisa, medições e estatística
Biopsicologia	Bases biológicas do comportamento
	Sensação e percepção
	Consciência
Desenvolvimento e aprendizagem	Desenvolvimento ao longo da vida
	Aprendizagem
Contexto sociocultural	Desenvolvimento da linguagem
	Interações sociais
Cognição	Diversidade sociocultural
	Memória
	Pensamento
Variações individuais	Inteligência
	Aplicações da psicologia
	Distúrbios psicológicos
	Motivação
	Emoção
Aplicações da Ciência psicológica	Personalidade
	Tratamento de distúrbios psicológicos
	Saúde
	Aplicações vocacionais

Fonte: APA (2011).

Tem destaque no documento, em especial, o domínio “Questionamento científico” pois é central nesta disciplina e funciona como “elemento unificador neste padrão” (APA, 2011). Os demais domínios buscam abordar áreas amplas de conteúdo de interesse para o currículo da *High School*.

Em cada área padrão há “padrões de conteúdo”⁸⁴ que podemos compreender como objetivos específicos de cada uma. Articulados a esses objetivos específicos, há os “padrões de performance”⁸⁵ e a frase que inicia cada um dos conjuntos destes padrões é “*Students are able to...*” (estudantes são capazes de...) indicando a

⁸⁴ A expressão original é “*content Standards*”

⁸⁵ A expressão original é “*Performance Standards*”

expectativa do desenvolvimento de competências e/ou habilidades específicas. Apresentaremos abaixo, todos os domínios, áreas padrões, padrões de conteúdos e padrões de performance seguindo a mesma ordem de apresentação no texto original divididos em tabelas.

4.2.2 Conteúdos curriculares

4.2.2.1 Domínio Questionamento Científico

O primeiro domínio chama-se “Questionamento Científico” e apresenta duas áreas padrão (Tabela 17):

Tabela 17 - Domínio: Questionamento Científico, continua

Área Padrão	Padrão de conteúdo	Padrão de desempenho
Perspectivas na ciência psicológica	Desenvolvimento da psicologia como ciência empírica	Definir a psicologia como uma disciplina e identifique seus objetivos como uma ciência
		Descrever o surgimento da psicologia como uma disciplina científica
		Descrever as perspectivas empregadas para compreender o comportamento e os processos mentais
		Explicar como a psicologia evoluiu como disciplina científica
Principais subcampos dentro da psicologia		Discutir o valor da pesquisa psicológica básica e aplicada com animais humanos e não humanos
		Descrever os principais subcampos da psicologia
		Identificar o papel importante que a psicologia desempenha em beneficiar a sociedade e melhorar a vida das pessoas

Tabela 17 - Domínio: Questionamento Científico, conclusão

		Descrever o método científico e seu papel na psicologia
	Métodos de pesquisa e medidas usadas para estudar o comportamento e os processos mentais	Descrever e comparar uma variedade de métodos de pesquisa quantitativos (por exemplo, pesquisas, correlações, experimentos) e qualitativos (por exemplo, entrevistas, narrativas, grupos de foco)
		Definir procedimentos sistemáticos usados para melhorar a validade dos resultados da pesquisa, como a validade externa
		Discutir como e por que os psicólogos usam animais não humanos em pesquisas
Métodos de pesquisa, medições e estatística	Questões éticas em pesquisas com animais humanos e não humanos	Identificar os padrões éticos que os psicólogos devem abordar em relação à pesquisa com participantes humanos
		Identificar as diretrizes éticas que os psicólogos devem abordar em relação à pesquisa com animais não humanos
	Conceitos básicos de análise de dados	Definir estatísticas descritivas e explicar como são usadas por cientistas psicólogos
		Definir formas de dados qualitativos e explicar como eles são usados por cientistas psicólogos
		Definir os coeficientes de correlação e explicar sua interpretação apropriada
		Interpretar representações gráficas de dados, conforme usado em métodos quantitativos e qualitativos
		Explicar outros conceitos estatísticos, como significância estatística e tamanho do efeito

Fonte: APA (2011)

O domínio questionamento científico foca na discussão sobre estratégias próprias do método científico e quais as apropriações que a psicologia opera. É interessante abordar o caráter científico da psicologia, pois comumente encontramos em textos de divulgação científica certo destaque à diferenciação do conhecimento de senso comum daquele conhecimento científico. Bock, Furtado e Teixeira (1988) afirmam que:

Usamos o termo psicologia, no nosso cotidiano, com vários sentidos. Por exemplo, quando falamos do poder de persuasão do vendedor, dizemos que ele usa de “psicologia” para vender seu produto; quando nos referimos à jovem estudante que usa seu poder de sedução para atrair o rapaz, falamos que ela usa de “psicologia”; e quando procuramos aquele amigo, que está sempre disposto a ouvir nossos problemas, dizemos que ele tem “psicologia” para entender as pessoas... Essa psicologia, usada no cotidiano pelas pessoas em geral, é denominada de psicologia do senso comum. Mas nem por isso deixa de ser uma psicologia. O que estamos querendo dizer é que as pessoas, normalmente, têm um domínio, mesmo que pequeno e superficial, do conhecimento acumulado pela Psicologia científica, o que lhes permite explicar ou compreender seus problemas cotidianos de um ponto de vista psicológico (Bock et al., 1988).

O Conselho Regional de Psicologia (CRP) da 23ª região (CRP-Tocantins, 2021) publicou um texto em que defendem a diferenciação entre Conhecimento Científico e Sabedoria Popular. O primeiro é produzido “a partir da aplicação de métodos formais, sistematização teórica, experimentações e coleta de dados” a fim de compreender fenômenos e apresentar soluções para problemas específicos. O segundo é “o conjunto de interpretações cotidianas transmitido através de gerações, com base em expressões intuitivas e avaliações qualitativas”, porém “sem teste metodológico ou segurança comprobatória, tendo o caráter opinativo e a subjetividade como principais características” (CRP-Tocantins, 2021).

A defesa do caráter científico da psicologia é importante por, pelo menos, dois motivos: evitar a confusão entre a forma de produção de seus conhecimentos com aquela do conhecimento popular e reafirmar seu espaço entre as demais ciências. Visto que a existência da psicologia como ciência é recente em relação aos estudos de medicina, física, química, matemática, língua, por exemplo. As categorias descritivas neste domínio são (tabela 18):

Tabela 18 - Categoria descritiva – EUA (Domínio Questionamento Científico)

Psicologia como ciência	Psicologia Aplicada	Pesquisa básica em psicologia
-------------------------	---------------------	-------------------------------

Fonte: o próprio autor.

4.2.2.2 Domínio Biopsicologia

O segundo domínio chama-se “Biopsicologia” e apresenta três áreas padrão (Tabela 19):

Tabela 19 - Domínio: Biopsicologia, continua

Área Padrão	Padrão de conteúdo	Padrão de desempenho
Bases biológicas do comportamento	Estrutura e função do sistema nervoso em animais humanos e não humanos	Identifique as principais divisões e subdivisões do sistema nervoso humano
		Identificar as partes do neurônio e descreva o processo básico de transmissão neural
		Diferenciar as estruturas e funções das várias partes do sistema nervoso central
		Descrever a lateralização das funções cerebrais
		Discutir os mecanismos e a importância da plasticidade do sistema nervoso
	Estrutura e função do sistema endócrino	Descrever como as glândulas endócrinas estão ligadas ao sistema nervoso
		Descrever os efeitos dos hormônios no comportamento e nos processos mentais
		Descrever os efeitos do hormônio no sistema imunológico
	A interação entre fatores biológicos e experiência	Descrever conceitos em transmissão genética
		Descrever os efeitos interativos da hereditariedade e do ambiente Explicar como as tendências evoluídas influenciam o comportamento
Métodos e questões relacionadas aos avanços biológicos	Identificar as ferramentas usadas para estudar o sistema nervoso	
	Descrever os avanços feitos na neurociência	
	Discutir questões relacionadas aos avanços científicos em neurociência e genética	

Tabela 19 - Domínio: Biopsicologia, continuação

Sensação e percepção	Os processos de sensação e percepção	<p>Discutir os processos de sensação e percepção e como eles interagem</p> <p>Explicar os conceitos de limiar e adaptação</p>
	As capacidades e limitações dos processos sensoriais	<p>Listar as formas de energia física para as quais humanos e animais não humanos têm ou não têm receptores sensoriais</p> <p>Descrever o sistema sensorial visual</p> <p>Descrever o sistema sensorial auditivo</p> <p>Descrever outros sistemas sensoriais, como olfato, gustação e somestesia (por exemplo, sentidos da pele, cinestesia e sentido vestibular)</p>
Sensação e percepção	Interação da pessoa e do ambiente na determinação da percepção	<p>Explicar os princípios de percepção da Gestalt</p> <p>Descrever pistas de profundidade binoculares e monoculares</p> <p>Descrever a importância das constâncias perceptivas</p> <p>Descrever ilusões perceptivas</p> <p>Descrever a natureza da atenção</p> <p>Explicar como as experiências e expectativas influenciam a percepção</p>

Tabela 19 - Domínio: Biopsicologia, conclusão

	A relação entre os processos conscientes e inconscientes	Identificar estados de consciência Distinguir entre o processamento que é consciente (ou seja, explícito) e outro processamento que ocorre sem percepção consciente (ou seja, implícito)
	Características do sono e teorias que explicam por que dormimos e sonhamos	Descrever o ritmo circadiano e sua relação com o sono Descrever o ciclo do sono Comparar as teorias sobre as funções do sono Descrever os tipos de distúrbios do sono Comparar as teorias sobre as funções dos sonhos
Consciência	Categorias de drogas psicoativas e seus efeitos	Caracterizar as principais categorias de drogas psicoativas e seus efeitos Descrever como as drogas psicoativas agem no nível sináptico Avaliar os efeitos biológicos e psicológicos das drogas psicoativas Explicar como a cultura e as expectativas influenciam o uso e a experiência com drogas
	Outros estados de consciência	Descrever meditação e relaxamento e seus efeitos Descrever a hipnose e as controvérsias em torno de sua natureza e uso Descrever estados de fluxo

Fonte: (APA, 2011)

Neste domínio, observamos a apresentação descobertas acerca da constituição do corpo humano (sistema nervoso, sistema endócrino e genética) e experiências de sensação e percepção a fim de conhecer suas influências em estados de consciência e sono. Há sugestão de abordar, também, drogas psicoativas e seus efeitos biológicos e psicológicos e os atravessamentos da cultura e expectativas no uso e experiência com drogas. Identificamos, nisso, uma proposta holística de compreensão da psicologia em que corpo, percepção e contexto sociocultural são considerados importantes. As categorias descritivas neste domínio são (Tabela 20):

Tabela 20 - Categorias descritivas – EUA (Biopsicologia)

Consciência	Medicação	Sistema nervoso
Genética	Sensação e percepção	Contexto cultural

Fonte: o próprio autor.

4.2.2.3 Domínio Desenvolvimento e aprendizagem

O terceiro domínio chama-se “Desenvolvimento e aprendizagem” também com três áreas padrão (Tabela 21):

Tabela 21 - Domínio: Desenvolvimento e aprendizagem, continua

Área Padrão	Padrão de conteúdo	Padrão de desempenho
Desenvolvimento do ciclo da vida	Métodos e questões no desenvolvimento do ciclo de vida	Explicar a interação de fatores ambientais e biológicos no desenvolvimento, incluindo o papel do cérebro em todos os aspectos do desenvolvimento
		Explicar questões de continuidade / descontinuidade e estabilidade / mudança
		Distinguir métodos usados para estudar o desenvolvimento
		Descrever o papel dos períodos sensíveis e críticos no desenvolvimento
		Discutir questões relacionadas ao fim da vida
	Teorias do desenvolvimento do ciclo de vida	Discutir teorias de desenvolvimento cognitivo
		Discutir teorias de desenvolvimento moral
		Discutir teorias de desenvolvimento social
	Desenvolvimento pré-natal e o recém-nascido	Descrever o desenvolvimento físico desde a concepção até o nascimento e identifique as influências no desenvolvimento pré-natal
		Descrever os reflexos, temperamento e habilidades dos recém-nascidos
Infância (ou seja, os primeiros dois anos de vida)	Descrever o desenvolvimento físico e motor	
	Descrever como as habilidades de percepção e inteligência do bebê se desenvolvem	
	Descrever o desenvolvimento do apego e o papel do cuidador	
	Descrever o desenvolvimento da comunicação e da linguagem	

Tabela 21 - Domínio: Desenvolvimento e aprendizagem, conclusão

Desenvolvimento do ciclo da vida	Infância	<p>Descrever o desenvolvimento físico e motor</p> <p>Descrever como a memória e a capacidade de pensamento se desenvolvem</p> <p>Descrever o desenvolvimento social, cultural e emocional durante a infância</p>
	Adolescência	<p>Identificar as principais mudanças físicas</p> <p>Descrever o desenvolvimento do raciocínio e da moralidade</p> <p>Descrever a formação da identidade</p> <p>Discutir o papel da família e dos colegas no desenvolvimento do adolescente</p>
	Idade adulta e envelhecimento	<p>Identificar as principais mudanças físicas associadas à idade adulta e envelhecimento</p> <p>Descrever as mudanças cognitivas na idade adulta e no envelhecimento</p> <p>Discutir questões sociais, culturais e emocionais do envelhecimento</p>
Aprendizagem	Condicionamento clássico	<p>Descrever os princípios do condicionamento clássico</p> <p>Descrever exemplos clínicos e experimentais de condicionamento clássico</p> <p>Aplicar o condicionamento clássico à vida cotidiana</p>
	Condicionamento operante	<p>Descrever a Lei do Efeito</p> <p>Descrever os princípios do condicionamento operante</p> <p>Descrever exemplos clínicos e experimentais de condicionamento operante</p> <p>Aplicar condicionamento operante à vida cotidiana</p>
	Aprendizagem observacional e cognitiva	<p>Descrever os princípios da aprendizagem observacional e cognitiva</p> <p>Aplicar a aprendizagem observacional e cognitiva à vida cotidiana</p>
Desenvolvimento da linguagem	Características estruturais da linguagem	<p>Descrever a estrutura e função da linguagem</p> <p>Discutir a relação entre linguagem e pensamento</p>
	Teorias e estágios de desenvolvimento da aquisição da linguagem	<p>Explicar o processo de aquisição da linguagem</p> <p>Discutir como a aquisição de uma segunda língua pode afetar o desenvolvimento da linguagem e possivelmente outros processos cognitivos</p> <p>Avaliar as teorias de aquisição da linguagem</p>
	Linguagem e o cérebro	<p>Identificar as estruturas cerebrais associadas à linguagem</p> <p>Discutir como danos ao cérebro podem afetar a linguagem</p>

Fonte: (APA, 2011)

O tema de desenvolvimento é bastante caro à psicologia, configurou suas primeiras intervenções no ambiente escolar brasileiro contribuindo para compreensão e planejamento na educação de crianças por normalistas (professoras formadas nas escolas normais) no fim do século XIX. No contexto do currículo estadunidense para ensino de psicologia na *high school*, identificamos uma proposta bastante ambiciosa de oferecer aos estudantes os conhecimentos a serem aplicados no cotidiano acerca

do desenvolvimento durante as várias fases do ciclo da vida de um ser humano. Achemos ambiciosa, pois o campo é muito vasto e não há, neste material, circunscrição de quais os modelos ou teorias a serem apresentados.

Para além da abrangência do tema, há preocupação de qual o sentido da proposta de discussão sobre “temperamentos de recém-nascidos” ou ainda sobre “descrição do desenvolvimento da moralidade”. Ambos os assuntos possuem uma vertente histórica de explicação naturalizada em que as pessoas “nascem com o temperamento que apresentam na vida adulta” ou que “a moralidade é natural e seus valores estão dados”. Esse inatismo e naturalização de temperamento e moralidade vão de encontro a outras vertentes que defendem uma construção sócio-histórica influenciada pelo corpo que existe neste ambiente, proporcionando explicação que permita compreensão da diversidade de comportamentos e valores morais nas diferentes sociedades.

Observamos pela primeira vez, neste material, a apresentação de teorias próprias da ciência psicológica: teoria de apego, psicologia comportamental e compreensão de exemplos clínicos. As categorias descritivas neste domínio são (Tabela 22):

Tabela 22 - Categorias descritivas – EUA (Desenvolvimento e aprendizagem)

Apego	Aprendizagem	Identidade
Desenvolvimento	Moralidade	Linguagem
Psicologia comportamental		

Fonte: o próprio autor.

4.2.2.4 Domínio Contexto Sociocultural

O quarto domínio chama-se “Contexto Sociocultural” e apresenta duas áreas padrão (Tabela 23):

Tabela 23 - Domínio: Contexto Sociocultural, continua

Área Padrão	Padrão de conteúdo	Padrão de desempenho
	Cognição social	Descrever explicações de atribuição de comportamento ⁸⁶
		Descrever a relação entre atitudes (implícitas e explícitas) e comportamento
		Identificar métodos persuasivos usados para mudar atitudes
Interações sociais	Influência social	Descrever o poder da situação ⁸⁷
		Descrever os efeitos da presença de outras pessoas no comportamento dos indivíduos
		Descrever como a dinâmica de grupo influencia o comportamento
		Discutir como um indivíduo influencia o comportamento do grupo
	Relações sociais	Discutir a natureza e os efeitos dos estereótipos, preconceitos e discriminação
		Descrever os determinantes do comportamento pró-social
		Discutir as influências sobre a agressão e o conflito
		Discutir os fatores que influenciam a atração e os relacionamentos
Diversidade sociocultural	Diversidade social e cultural	Definir cultura e diversidade
		Identificar como as culturas mudam ao longo do tempo e variam dentro das nações e internacionalmente
		Discutir a relação entre cultura e concepções de si mesmo e identidade
		Discutir a pesquisa psicológica examinando raça e etnia
		Discutir a pesquisa psicológica examinando o status socioeconômico
		Discutir como as estruturas de privilégio e poder social se relacionam com estereótipos, preconceito e discriminação

⁸⁶ A expressão original é “*attributional explanations of behavior*”

⁸⁷ A expressão original é “*power of the situation*”

Tabela 23 - Domínio: Contexto Sociocultural, conclusão

Diversidade sociocultural	Diversidade entre indivíduos	Discutir a pesquisa psicológica examinando a identidade de gênero
		Discutir a pesquisa psicológica examinando a diversidade na orientação sexual
		Comparar e contrastar identidade de gênero e orientação sexual
		Discutir pesquisas psicológicas examinando semelhanças e diferenças de gênero e o impacto da discriminação de gênero
		Discutir a pesquisa psicológica sobre gênero e como os papéis das mulheres e dos homens nas sociedades são percebidos
		Examinar como as perspectivas afetam os estereótipos e o tratamento de grupos minoritários e majoritários na sociedade
		Discutir a pesquisa psicológica examinando as diferenças nas habilidades cognitivas e físicas individuais

Fonte: (APA, 2011)

Este domínio apresenta explicitamente diversos assuntos que têm sido foco de estudos em psicologia tais como violência, diversidade, preconceito e estereótipos, com especial destaque à apresentação de pesquisas psicológicas acerca desses temas. Observamos certo utilitarismo em padrões de desempenho tais como “identificar métodos persuasivos usados para mudar atitudes”, mas não há maior detalhamento sobre essa apropriação, assim, não é possível afirmar que se trata de uma formatação ou higienização comportamental, necessariamente.

Surpreendeu-nos a presença da discussão sobre diferenciação de identidade de gênero e orientação sexual. A base moral judaico-cristã nos EUA é amplamente conhecida e está presente tanto na expectativa de idoneidade dos seus líderes políticos (basta lembrar-nos do escândalo envolvendo o presidente Bill Clinton e seu envolvimento com Mônica Lewinsky), nas notas de dólares com a mensagem “*In God we trust*”⁸⁸ e na presença de diversos grupos puritanos tais como as comunidades

⁸⁸ “Em Deus nós confiamos”

Amishes, mórmons em Utah (a Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias) e o abominável grupo supremacista ku klux klan⁸⁹. Abordaremos mais sobre esses dois temas e suas relações (identidade de gênero e orientação sexual) em nossa proposta de ensino de psicologia. Por hora, nos atemos a recuperar o mal-estar presente dentre aqueles que negam a existência de identidades de gênero que não correspondam à binaridade masculino-homem e feminino-mulher. Tais grupos, no Brasil, têm sido bastante atuantes e dizem que a tal “questão de gênero” não existe e não deve ser mencionada nas escolas segundo o movimento “escola sem partido” (como apresentado em nossa introdução (KICIS, 2010)). Porém, observamos que, nos EUA, houve espaço para incluir tal discussão com os jovens em ambiente escolar. As categorias descritivas neste domínio são (Tabela 24):

Tabela 24 - Categorias descritivas – EUA (Contexto sociocultural)

Comportamento Individual	Estereótipos	Agressão e conflito
Comportamento em grupo	Preconceitos	Atração
Atitudes	Discriminação	Relacionamentos
Cultura	Identidade	Raça e etnia
Poder	Identidade de gênero	Diversidade na orientação sexual
Discriminação		

Fonte: o próprio autor.

⁸⁹ Não se trata, neste grupo apenas de puritanismo ou de moral cristã, mas também a agregação de valores da supremacia branca, preconceito e violência extrema.

4.2.2.5 Domínio Cognição

O quinto domínio chama-se “Cognição” a também apresenta três áreas padrão (Tabela 25):

Tabela 25 - Domínio: Cognição, continua

Área Padrão	Padrão de conteúdo	Padrão de desempenho
Memória	Codificação de memória	Identificar os fatores que influenciam a codificação
		Caracterizar a diferença entre processamento raso (superfície) e profundo (elaborado)
		Discutir estratégias para melhorar a codificação da memória
	Armazenamento de memória	Descrever as diferenças entre a memória de trabalho e a memória de longo prazo
		Identificar e explicar os processos biológicos relacionados a como a memória é armazenada
		Discutir os tipos de memória e distúrbios de memória (por exemplo, amnésias, demências)
Recuperação de memória	Discutir estratégias para melhorar o armazenamento de memórias	
	Analisar a importância das dicas de recuperação na memória	
	Explicar o papel que a interferência desempenha na recuperação	
	Discutir os fatores que influenciam como as memórias são recuperadas	
		Explicar como as memórias podem ser maleáveis
		Discutir estratégias para melhorar a recuperação de memórias

Tabela 25 - Domínio: Cognição, conclusão

Pensamento	Elementos básicos que compreendem o pensamento	Definir os processos cognitivos envolvidos na compreensão da informação
		Definir processos envolvidos na resolução de problemas e tomada de decisão
		Discutir habilidades não humanas de resolução de problemas
Inteligência	Obstáculos relacionados ao pensamento	Descrever os obstáculos para a resolução de problemas
		Descrever os obstáculos à tomada de decisão
		Descrever os obstáculos para fazer bons julgamentos ⁹⁰
Inteligência	Perspectivas de inteligência	Discutir a inteligência como um fator geral
		Discutir conceitualizações alternativas de inteligência
		Descrever os extremos da inteligência
	Avaliação de inteligência	Discutir a história dos testes de inteligência, incluindo o uso histórico e o uso indevido no contexto da equidade
		Identificar os métodos atuais de avaliação das habilidades humanas
Questões de inteligência	Identificar medidas e dados sobre confiabilidade e validade para pontuações de testes de inteligência	
	Discutir questões relacionadas às consequências dos testes de inteligência	
		Discutir as influências de fatores biológicos, culturais e ambientais na inteligência

Fonte: (APA, 2011)

Apesar desse domínio recuperar conhecimentos de outras áreas (em relação à psicologia), por exemplo, conceitos de memória e seus distúrbios na medicina, tomada de decisão e julgamento na filosofia, evidentemente há convergência para a psicometria que tem realizado trabalhos bastante sérios e com descobertas importantes contemporaneamente, mas que possuiu um passado marcado pelo reducionismo da inteligência ao resultado de um teste (o teste de QI). Esta abordagem também fomentou decisões de políticas educacionais relativo à separação dos embotados, limítrofes ou de raciocínio lento. Evidência dessa convergência é o trecho do currículo que versa sobre “Discutir a história dos testes de inteligência, incluindo o uso histórico e o uso indevido no contexto da equidade” (APA, 2011). Mesmo que,

⁹⁰ A expressão original é “*good judgments*”

inevitavelmente, devemos assumir que as descobertas científicas possuam como limitação o momento histórico em que estão inseridas, conhecimentos que tenham sido prejudiciais para o desenvolvimento da ciência ou da sociedade precisam ser retratados pelas gerações posteriores.

Este quinto domínio oferece aos alunos conhecimentos sobre conceitos e conhecimentos científicos acerca da cognição, com recorte em memória, pensamento e inteligência. Esses conhecimentos não se aplicam apenas a humanos e o currículo prevê a abordagem de solução de problemas em animais não humanos (pesquisa característica da etologia). Há, assim, como no domínio contexto sociocultural, certo utilitarismo previsto em “discutir estratégias para melhorar a recuperação de memórias”. As categorias descritivas neste domínio são (Tabela 26):

Tabela 26 - Categorias descritivas – EUA (Cognição)

Cognição	Memória	Pensamento
Inteligência	Julgamento	Psicometria
Saúde		

Fonte: o próprio autor.

4.2.2.6 Domínio Variações Individuais

O sexto domínio é o “Variações Individuais” e apresenta quatro áreas padrão (Tabela 27):

Tabela 27 - Domínio: Variações Individuais, continua

Área Padrão	Padrão de conteúdo	Padrão de desempenho
Motivação	Perspectivas de motivação	Explicar teorias de motivação baseadas na biologia Explicar teorias de motivação baseadas na cognição Explicar teorias humanísticas de motivação Explicar o papel da cultura na motivação humana
	Domínios de comportamento motivado em humanos e animais não humanos	Discutir o comportamento alimentar Discutir o comportamento e orientação sexual Discutir a motivação de realização Discutir outras maneiras pelas quais humanos e animais não humanos são motivados
Emoção	Perspectivas sobre emoção	Explicar os componentes biológicos e cognitivos da emoção Discutir pesquisas psicológicas sobre emoções humanas básicas Diferenciar entre as teorias da experiência emocional
	Interpretação e expressão emocional	Explicar como os fatores biológicos influenciam a interpretação e expressão emocional Explicar como a cultura e o gênero influenciam a interpretação e a expressão emocional Explicar como outros fatores ambientais influenciam a interpretação e expressão emocional
	Domínios de comportamento emocional	Identificar as influências biológicas e ambientais na expressão e experiência de emoções negativas, como o medo Identificar as influências biológicas e ambientais na expressão e experiência de emoções positivas, como a felicidade

Tabela 27 - Domínio: Variações Individuais, conclusão

Personalidade	Perspectivas de personalidade	Avaliar as teorias psicodinâmicas	
		Avaliar teorias de traços	
		Avaliar teorias humanísticas	
		Avaliar as teorias sociocognitivas	
	Avaliação da personalidade	Diferenciar técnicas de avaliação de personalidade	
		Discutir a confiabilidade e validade das técnicas de avaliação de personalidade	
Problemas de personalidade	Discutir as influências biológicas e situacionais		
	Discutir estabilidade e mudança		
	Discutir as conexões com a saúde e o trabalho		
	Discutir o autoconceito		
		Analisar como as perspectivas culturais individualistas e coletivistas se relacionam com a personalidade	
Transtornos psicológicos	Perspectivas de comportamento anormal	Definir o comportamento psicologicamente anormal	
		Descrever visões históricas e interculturais de anormalidade	
		Descrever os principais modelos de anormalidade	
		Discutir como o estigma se relaciona com o comportamento anormal	
			Discutir o impacto dos distúrbios psicológicos no indivíduo, na família e na sociedade
	Categorias de transtornos psicológicos	Descrever a classificação dos distúrbios psicológicos	
Discutir os desafios associados ao diagnóstico			
Descrever os sintomas e as causas das principais categorias de transtornos psicológicos (incluindo esquizofrênicos, humor, ansiedade e transtornos de personalidade)			
		Avaliar como diferentes fatores influenciam a experiência de um indivíduo de transtornos psicológicos	

Fonte: (APA, 2011)

Neste domínio encontramos conteúdos normalmente associados à psicologia, seja por aqueles que defendem o caráter individual inato da motivação, emoção e personalidade, seja por aqueles que defendem o caráter social da construção desses aspectos. Aqui encontramos sugestões de ensino que levam em conta caráter

filogenético (“discutir pesquisas psicológicas sobre emoções humanas básicas”) e o caráter social (“Explicar como a cultura e o gênero influenciam a interpretação e a expressão emocional”) da construção daquilo que chamaram “variações individuais”.

Um ponto que nos chamou a atenção foi a expectativa de que os estudantes terão oportunidade de avaliar (“*evaluate*”) teorias relativas à personalidade. Na medida em que não há maior detalhamento, não entendemos se o objetivo é que os alunos apliquem ferramentas derivadas das teorias psicodinâmicas, de traços, humanísticas e sociocognitivas ou se se deverão avaliar as teorias em si. Ambas as possibilidades parecem preocupantes pois, no primeiro caso, há possibilidade de assumirem rótulos resultantes de aplicação não profissional de quaisquer ferramentas e, no segundo caso, falta conhecimento e experiência profissional para realizar tal crítica às teorias.

A proposta de discutir constituição e expressão de emoções é muito importante e o currículo mostra bastante abertura para que o professor desenvolva com seus estudantes a temática, porém é importante não aplicar juízo de valor a emoções sem contexto. Por exemplo, ao propor que os estudantes identifiquem “as influências biológicas e ambientais na expressão e experiência de **emoções negativas, como o medo**” (grifo nosso), medo assume caráter negativo por si só (poderia ser qualquer outra emoção inclusive com valoração positiva). Fato é que o medo pode ser um comportamento adaptativo⁹¹ importante para determinadas situações da vida de uma pessoa e, nestes casos, pode ser uma “**emoção positiva**”. Caso o comportamento não seja adaptativo, podemos encontrar então a possibilidade em atribuir um caráter negativo.

Por fim, a discussão relativa à saúde mental é muito oportuna em aula de psicologia, pois se trata de um profissional com formação específica no campo apresentando os conteúdos relacionados. O caminho sugerido pelo currículo apresenta pontos positivos como a discussão de normal-anormal e a necessária contextualização sócio-histórica, caso contrário há possibilidade de estigmatização daquele que apresenta comportamentos fora do normal. O texto não deixa claro se

⁹¹ Comportamento adaptativo é aquele comportamento com valor adaptativo em contexto de evolução (psicologia evolucionista).

há identificação deste anormal como patológico, assim, um professor de psicologia pode ajudar seus alunos compreenderem a diferença entre um e outro.

Talvez o texto se exceda ao propor que o estudante descreva “os sintomas e as causas das principais categorias de transtornos psicológicos (incluindo esquizofrênicos, humor, ansiedade e transtornos de personalidade)”. O diagnóstico desses transtornos não é simples e não se trata de apenas um “*checklist*” para concluir se um indivíduo possui ou não esse ou aquele transtorno. Muitos, inclusive, precisarão de diagnóstico diferencial, tornando o processo ainda mais complexo. Assim, tal proposta pode levar o estudante a realizar pseudo-diagnósticos sobre si e sobre outros atrapalhando o efetivo cuidado de quem sofre. As categorias descritivas neste domínio são (Tabela 28):

Tabela 28 - Categorias descritivas – EUA (Variações individuais)

Teorias de motivação	Teorias de personalidade	Emoções
Psicometria	Cultura	Comportamento
Orientação Sexual	Emoções positivas e negativas	Autoconceito
Pertencimento	Saúde mental	

Fonte: o próprio autor.

4.2.2.7 Domínio Aplicações da Ciência Psicológica

O sétimo, e último, domínio chama-se “Aplicações da Ciência Psicológica” a traz as três últimas áreas padrão (Tabela 29):

Tabela 29 - Domínio: Aplicações da Ciência Psicológica, continua

Área Padrão	Padrão de conteúdo	Padrão de desempenho
		Explicar como os tratamentos psicológicos mudaram ao longo do tempo e entre as culturas
	Perspectivas de tratamento	Combinar os métodos de tratamento com as perspectivas psicológicas
		Explicar por que os psicólogos usam uma variedade de opções de tratamento
		Identificar tratamentos biomédicos
		Identificar tratamentos psicológicos
		Descrever os tratamentos apropriados para diferentes faixas etárias
Tratamento de doenças psicológicas	Categorias de tratamento e tipos de provedores de tratamento	Avaliar a eficácia dos tratamentos para distúrbios específicos
		Identificar outros fatores que melhoram a eficácia do tratamento
		Identificar serviços que forneçam de tratamento para distúrbios psicológicos e o treinamento necessário para cada um
	Questões legais, éticas e profissionais no tratamento de distúrbios psicológicos	Identificar os desafios éticos envolvidos na entrega do tratamento ⁹²
		Identificar os recursos nacionais e locais disponíveis para apoiar os indivíduos com distúrbios psicológicos e suas famílias (por exemplo, NAMI e grupos de apoio)

⁹² A expressão original é “*delivery of treatment*”

Tabela 29 - Domínio: Aplicações da Ciência Psicológica, conclusão

Saúde	Estresse e enfrentamento ⁹³	Definir o estresse como uma reação psicofisiológica
		Identificar e explicar as fontes potenciais de estresse
	Comportamentos e atitudes que promovem a saúde	Explicar as consequências fisiológicas e psicológicas para a saúde
		Identificar e explicar estratégias fisiológicas, cognitivas e comportamentais para lidar com o estresse
Aplicações vocacionais	Opções de carreira	Identificar formas de promover a saúde mental e a boa forma física
		Descrever as características e os fatores que promovem resiliência e otimismo
	Requerimentos educacionais	Distinguir entre meios eficazes e ineficazes de lidar com fatores de estresse e outros problemas de saúde
		Identificar carreiras na ciência e prática psicológica
	Aplicações vocacionais da ciência psicológica	Identificar carreiras relacionadas à psicologia
		Identificar os requisitos de graduação para psicólogos e carreiras relacionadas à psicologia
		Identificar recursos para ajudar a selecionar programas de psicologia para estudos mais aprofundados
		Discutir as maneiras pelas quais a ciência psicológica trata de questões domésticas e globais
		Identificar carreiras na ciência psicológica que evoluíram como resultado de questões domésticas e globais

Fonte: (APA, 2011)

Neste domínio encontramos uma proposta bastante ambiciosa pois não propõe apenas uma listagem de campos de atuação de psicólogos, mas, também, muitos conteúdos que propõem discussões clínicas, tais como reconhecer “tratamentos apropriados” segundo a faixa etária e com “melhor eficácia para distúrbios específicos”, sobre como melhorar a eficácia de tratamentos. Essas discussões sobre efetividade de tratamentos é uma disputa conhecida entre as diferentes psicologias que ora recorrem a dados quantitativos, envolvendo escalas e psicométrica para

⁹³ A expressão original é “*coping*”

justificar sua efetividade, e ora lançam mão de dados qualitativos relacionados às declarações dos clientes.

Os demais pontos propostos neste currículo sobre tipos de tratamento, tipos de adoecimentos e a historicidade deles oferece ao estudante conhecimentos importantes sobre a prática psicológica, reforçando sua construção como ciência e possíveis contribuições para a sociedade. Como resultado dessas contribuições, há diversos serviços de cuidado de saúde mental nos EUA (citam, nominalmente, o NAMI⁹⁴) e a possibilidade de apresentar esses serviços têm utilidade pública.

A discussão sobre *stress* e *coping* possuem um papel singular. Tal singularidade tem o potencial de pôr em perspectiva nosso cotidiano, viabilizando novas possibilidades de reflexão e entendimentos dos fenômenos sociais que nos cercam. Apropriados desses conhecimentos, há expectativa explícita neste currículo de que os estudantes desenvolvam um modo de vida mais saudável e que consigam lidar de modo “otimista e resiliente” com aquilo que os alcança e atinge.

Essa busca por “otimismo e resiliência” ou ainda de “distinguir entre meios eficazes e ineficazes de lidar com fatores de estresse e outros problemas de saúde” tem um perigo iminente pois pode incorrer em cartilhas que apresentam como deve ser a ação em cada contexto ou situação vivida. Aquilo que gera estresse e sofrimento (*distress*) pode variar para cada pessoa ou grupo conforme sua história social e biológica. O corolário disso é que o enfrentamento (*coping*) também se trata de estratégias muito pessoais. De modo que, uma cartilha com meios eficazes, ineficazes e otimistas é uma pretenciosa recomendação de como cada um deve agir.

Naturalmente que as discussões apresentadas aqui podem compor a aula que aborde essa temática. Porém, em se tratando da estrutura das frases expressas no documento como “padrão de desempenho”, podemos inferir que há pretensões de recomendar (senão formatar) a conduta do estudante.

Por fim, a proposta de discussão sobre a atuação profissional do psicólogo é de grande importância pois, diferentemente de outras profissões, é comum que seja exigido do psicólogo grau posterior ao bacharelado para exercer suas funções como clínico, como professor, como analista de teste psicológico, entre outras atuações

⁹⁴ *National Alliance on Mental Illness (NAMI)*. Website. Recuperado de: <https://www.nami.org/About-Mental-Illness/Treatments/Psychotherapy>

possíveis. Os estudantes poderão, assim, avaliar se a formação do profissional atende aos requisitos do serviço contratado ou ainda planejar a própria trajetória estudantil, caso tenha interesse em ser um profissional psicólogo. As categorias descritivas neste domínio são (Tabela 30):

Tabela 30 - Categorias descritivas – EUA (Aplicações da Ciência Psicológica)

Distúrbios psicológicos	Tratamento de distúrbios psicológicos	Saúde
Psicologia vocacional	Resiliência	Otimismo
Profissão	Diversidade de abordagens	Stress e Coping

Fonte: o próprio autor.

4.2.2.8 Apêndice

O documento elaborado pela APA (2011) em seu apêndice traz uma breve discussão sobre a necessidade de planejamento de curso e que nem todo professor de psicologia possui a disponibilidade de realizar o conteúdo em cursos de um ano de duração (*year-long course*). Assim, recomenda que o professor adapte o curso conforme sua familiaridade e conforto com os temas propostos, ou ainda a partir das circunstâncias em que se encontra, tal como discutir Desenvolvimento do Ciclo da Vida próximo à conclusão do ensino secundário. De um modo ou de outro, apresentam quatro esboços com diferentes durações:

- Dois planos para um semestre de sete unidades;
- Dois planos para um semestre de nove unidades;
- Quatro planos para um semestre de dez unidades ou;
- Dois planos para um curso completo.

Apresenta após essas sugestões uma planilha para auxiliar no planejamento do curso em que o professor descreva os tópicos considerando seis aspectos:

- Área Padrão (nome da unidade): Saúde;
- Domínio: Aplicações da ciência psicológica;

- Objetivos para os padrões de conteúdo: Conteúdo padrão: *Stress e Coping*;
- Objetivos para os padrões de desempenho: Identificar e explicar potenciais fontes de *stress* com três itens:
 - A. Estratégia de ensino a ser utilizada: Discussão de estresse, suas fontes e como afeta a saúde;
 - B. Indicador de desempenho (técnica de avaliação): atividade relevante e;
 - C. Tempo estimado necessário: um período de aula e tarefas fora da classe;
- Materiais necessários: Materiais para atividade e;
- Notas.

4.2.3 Resumo da caracterização do currículo

O oferecimento de disciplinas de psicologia nos Estados Unidos é realizado no segundo nível do ensino secundário (ISCED 3), possui textos muito sintéticos sobre os conteúdos previstos e não oferece bibliografia recomendada para cada domínio. Porém menciona a existência do *APA Education Directorate* e o *APA Teachers of Psychology in Secondary Schools (TOPSS)* onde há materiais complementares e livros-texto. As categorias descritivas que construímos a partir dos conteúdos desenvolvidos nesse currículo são apresentados na tabela 31:

Tabela 31 - Categorias descritivas – EUA, continua

agressão e conflito	desenvolvimento da linguagem	identidade de gênero	profissão
apego	discriminação	influência de drogas psicoativas	psicologia como ciência
aprendizagem	distúrbios psicológicos	inteligência	psicologia comportamental
atitudes	diversidade de abordagens	interações sociais	psicologia vocacional
atração	diversidade na orientação sexual	juízo	psicometria
autoconceito	diversidade sociocultural	memória	raça e etnia
biopsicologia	emoção	moralidade	relacionamentos

Tabela 31 - Categorias descritivas – EUA, conclusão

cognição	emoções positivas e negativas	motivação	resiliência
comportamento	estatística	orientação sexual	saúde
comportamento em grupo	estereótipos	otimismo	sensação e percepção
comportamento individual	estruturas de privilégio e poder social	pensamento	status socioeconômico
consciência	estudo do corpo	personalidade	<i>stress e coping</i>
cultura	exemplos clínicos	pertencimento	tratamento de distúrbios psicológicos
Desenvolvimento ao longo da vida (lifespan)	formação de identidade	preconceitos	status socioeconômico

Fonte: o próprio autor.

As categorias descritivas que constituem a categoria analítica “Corpo e psicologia” estão na tabela 32:

Tabela 32 – Categorias descritivas da categoria analítica Corpo e psicologia - EUA

Biopsicologia	Consciência	Inteligência	Pensamento
Cognição	Emoção	Memória	Sensação e percepção
Comportamento	Estudo do corpo	Motivação	

Fonte: o próprio autor.

Já as categorias descritivas que constituem a categoria analítica “Desenvolvimento humano” estão na tabela 33:

Tabela 33 - Categorias descritivas da categoria analítica Desenvolvimento humano - EUA

Apego	Desenvolvimento ao longo da vida (lifespan)	Formação de identidade	Otimismo
Aprendizagem	Desenvolvimento da linguagem	Identidade de gênero	Personalidade
Autoconceito	Emoções positivas e negativas	Orientação sexual	Resiliência

Fonte: o próprio autor.

A tabela 34 apresenta as categorias descritivas que constituem a categoria analítica “Psicologia como ciência”:

Tabela 34 - Categorias descritivas da categoria analítica Psicologia como ciência - EUA

Diversidade de abordagens	Exemplos clínicos	Psicologia como ciência	Psicometria
Estatística	Profissão	Psicologia comportamental	

Fonte: o próprio autor.

As categorias descritivas que constituem a categoria analítica “Psicologia e sociedade” estão na tabela 35:

Tabela 35 - Categorias descritivas da categoria analítica Psicologia e sociedade - EUA

Agressão e conflito	Cultura	Estruturas de privilégio e poder social	Preconceitos
Atitudes	Discriminação	Interações sociais	Psicologia vocacional
Atração	Diversidade na orientação sexual	Julgamento	Raça e etnia
Comportamento em grupo	Diversidade sociocultural	Moralidade	Relacionamentos
Comportamento individual	Estereótipos	Pertencimento	Status socioeconômico

Fechando todas as 56 categorias descritivas que levantamos a partir do currículo apresentamos, as categorias descritivas que constituem a categoria analítica “Saúde mental” que aparecem no currículo estadunidense (Tabela 36):

Tabela 36 - Categorias descritivas da categoria analítica Saúde mental - EUA

Distúrbios psicológicos	Saúde	<i>Stress e coping</i>	Tratamento de distúrbios psicológicos
Influência de drogas psicoativas			

Fonte: o próprio autor.

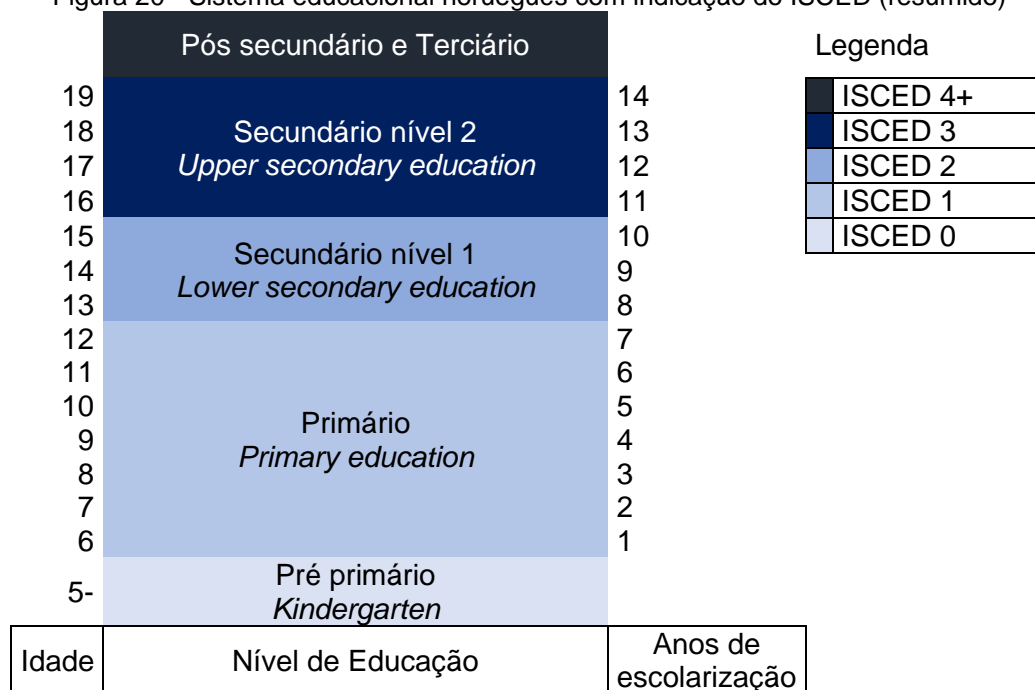
4.3 Noruega: *Læreplan i psykologi – programfag i utdanningsprogram for studiespesialisering*

4.3.1 Contexto educacional

Apresentando o maior IDH da Europa e do mundo com 0,944 (PNUD, 2015), a Noruega apresenta o sistema educacional organizado no *Education Act* (Noruega, 1998)⁹⁵ em que encontramos destaque para o dever da escola de “abrir portas para o mundo e, **em colaboração e acordo com o lar**, dar aos alunos e aprendizes visão histórica e cultural e ancoragem”. Segundo o *Education Act*, a educação deve ser fundamentada em valores cristãos e em tradições humanistas, tais como o respeito pela dignidade e a natureza humanas, a liberdade intelectual, a caridade, o perdão, a igualdade e a solidariedade.

O sistema educacional norueguês está representado na Figura 20 com suas fases e idades e na Figura 21 com sua estrutura:

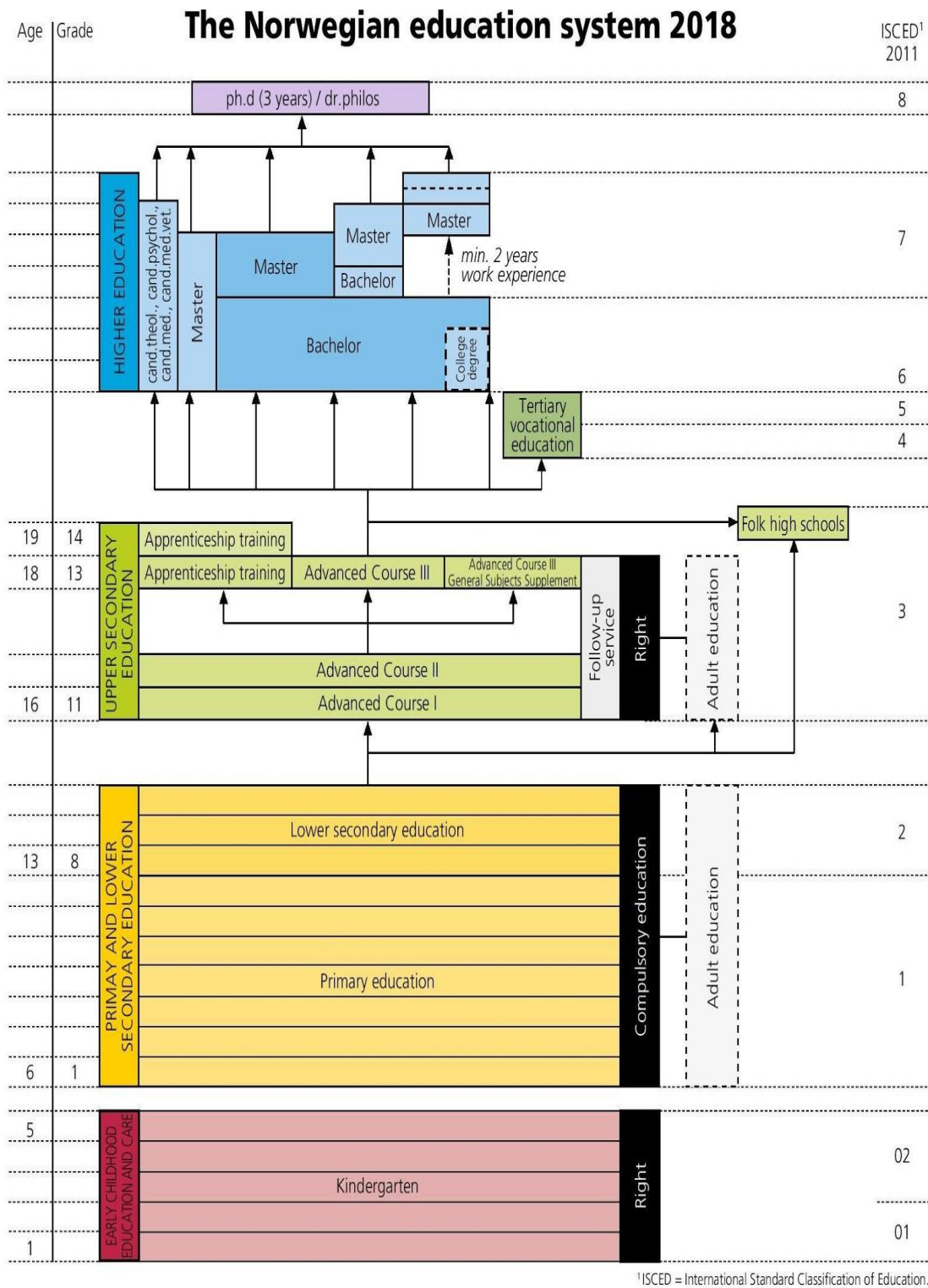
Figura 20 - Sistema educacional norueguês com indicação do ISCED (resumido)



Fonte: Noruega (2018).

⁹⁵ O *Education Act* está em vigor desde 01/08/2010 e apresenta modificações entre 2010 e 2014.

Figura 21 - Sistema educacional norueguês com indicação do ISCED



Fonte: Noruega (2018).

Observamos na Figura 21 que o estudante tem direito à educação desde o *Kindergarten* (ISCED 01) até o final do ensino secundário (ISCED 3), porém há compulsoriedade apenas no ensino secundário (ISCED 1) até o final da primeira parte

do ensino secundário (ISCED 2). Segundo o serviço de informações vilbli⁹⁶ (VILBLI, 2018a), o estudante que ingressa no *upper secondary*, tem a opção de realizar estudos gerais, *general studies* (caráter propedêutico), ou estudos vocacionais, *vocational studies* (caráter profissionalizante), em três ou quatro anos, respectivamente (também chamados Vg1, Vg2, Vg3 e Vg4). Há cinco programas em *general studies*:

- Estudos Gerais;
- Esportes e educação física;
- Arte, design e arquitetura;
- Mídia e comunicação e;
- Música, dança e drama.

No *vocational studies* há oito programas possíveis:

- Edificações e construção;
- Design, artes e ofícios, com duas alternativas:
 - Design e artesanato
 - Produção da mídia
- Eletricidade e eletrônica;
- Desenvolvimento de saúde, infância e juventude;
- Agricultura, pesca e silvicultura (com a opção de estudos gerais Vg3);
- Restaurante e processamento de alimentos;
- Serviço e transporte e;
- Produção técnica e industrial.

⁹⁶ Trata-se de um serviço de informação para aqueles que se candidatam ao ensino médio e formação superior. Os condados, a Associação Norueguesa de Autoridades Locais e Regionais (KS) e a Direção Norueguesa para Educação e Treinamento criaram, em trabalho colaborativo, o vilbli para aqueles que se candidatarem ao ensino médio, disponibilizando informações atualizadas sobre o ensino médio de modo que os candidatos devem poder fazer suas escolhas com base nessas informações (VILBLI, 2018b).

4.3.2 Conteúdos curriculares

As disciplinas de psicologia 1 (*psykologi 1*) e psicologia 2 (*psykologi 2*) são encontradas apenas na especialização em estudos gerais, no segundo e terceiro ano (VG2 e VG3) respectivamente com carga horária de 140 horas em cada disciplina, distribuídas em unidades de 60 minutos. O currículo prevê avaliação tanto escrita quanto oral e que as disposições gerais são estabelecidas nos regulamentos da Lei da Educação.

Há possibilidade destas disciplinas aparecerem, eletivamente, em outros programas, os quais estão listados abaixo, de acordo com a disponibilidade e interesse de cada escola (VILBLI, 2018c):

- Agricultura, pesca e silvicultura (estudos gerais) (Vg3);
- Arte, design e arquitetura (Vg2 e Vg3);
- Dança (Vg1, Vg2 e Vg3);
- Drama (Vg1, Vg2 e Vg3);
- Mídia e comunicação (Vg2 e Vg3);
- Música (Vg1, Vg2 e Vg3);
- Ciências naturais e matemática (Vg2 e Vg3) e;
- Esportes e educação física (Vg1, Vg2 e Vg3).

Os programas de psicologia 1 e 2 foram elaborados pela *Utdanningsdirektoratet* (Diretoria de Ensino - Ministério da educação) e possuem assuntos abrangentes que permitem a compreensão básica psicológica para a maioria dos contextos sociais e interpessoais (Noruega, 2016). Os assuntos propõem uma introdução aos principais tópicos psicológicos: áreas de pesquisa e aplicação psicológica e características da história moderna da psicologia (conhecimento dos conceitos, modelos e teorias em psicologia como base para o desenvolvimento do pensamento próprio e dos outros). Há também apresentação do conhecimento básico para compreensão sobre aquilo que inibe e/ou promove saúde mental.

Os programas buscam estimular o estudante a pensar, entender e refletir sobre a interação entre o indivíduo e a sociedade favorecendo melhor compreensão, respeito e tolerância ao outro, independentemente da cultura. A proposta do programa visa contribuir com o desenvolvimento da capacidade de colaboração, de pensamento crítico consciente, criatividade e reflexão analítica. Há recomendações no currículo

para que as aulas lancem mão de contextos e estratégias de aprendizado variadas. Os temas abordados nas duas são apresentados na tabela 37:

Tabela 37 - Temas nas disciplinas de psicologia 1 e 2

Programa	Temas				
Psicologia 1	História e Desenvolvimento de Psicologia	Psicologia do desenvolvimento	Homem e aprendizagem	A base biológica da psicologia	Humanos e saúde
Psicologia 2	A psicologia hoje	Psicologia social	Comunicação	Psicologia da saúde	-----

Fonte: Noruega (2018).

O currículo não apresenta descrição dos tópicos a serem trabalhados em cada tema, mas apresenta breve sinopse do que deverá ser tratado pelo professor (Tabela 38):

Tabela 38 - Sinopse dos temas nas disciplinas de psicologia 1 e 2, continua

Tema	Sinopse
História e Desenvolvimento de Psicologia	O objetivo principal é discutir como a psicologia se desenvolveu/evoluiu ⁹⁷ de "a doutrina da alma" para "o estudo da consciência, experiência e comportamento". Discute-se como o conhecimento humano e a psicologia com base científica vieram a ser uma área de assunto separada e abrangente.
Psicologia do desenvolvimento	O objetivo principal é discutir o desenvolvimento psicológico desde a concepção/nascimento ⁹⁸ até a morte. Discute-se o surgimento das diferenças individuais e a importância da herança ⁹⁹ e do meio ambiente para o desenvolvimento e sobre como o conhecimento psicológico pode ser aplicado.

⁹⁷ A expressão original é "utviklet"

⁹⁸ A expressão original é "unntfangelse"

⁹⁹ A expressão original é "arv"

Tabela 38 - Sinopse dos temas nas disciplinas de psicologia 1 e 2, conclusão

Homem e aprendizagem	O objetivo principal é discutir como diferentes fatores psicológicos promovem ou inibem a aprendizagem. Discute-se, também, sobre as diferentes teorias de aprendizagem, formas de aprendizagem e estratégias de aprendizagem. O uso e a crítica da fonte ¹⁰⁰ estão incluídos no objetivo principal.
A base biológica da psicologia	O objetivo principal é entender como as condições biológicas afetam as experiências humanas de si mesmo e do meio ambiente. Discute-se como o sistema nervoso e hormonal está relacionado à necessidade, consciência e comportamento.
Humanos e saúde	O objetivo principal é discutir sobre o que afeta nossa condição de saúde e como a saúde mental é afetada pelo tempo em que vivemos. Discute-se, também, como podemos promover a saúde mental da melhor forma possível.
Psicologia Hoje	O objetivo principal é discutir sobre as várias direções/abordagens ¹⁰¹ psicológicas dentro da psicologia de hoje e sobre os usos da psicologia na sociedade.
Psicologia social	O objetivo principal é discutir sobre o indivíduo como parte da comunidade social. Discute-se sobre grupos, papéis, valores e atitudes e sobre competência social, liderança e poder.
Comunicação	O objetivo principal é discutir sobre os diferentes modos de comunicação e interação. Trata-se da comunicação entre e dentro de diferentes culturas. Também inclui discussão sobre comunicação relacionada à mídia de massa e comunicações digitais. O uso e a crítica da fonte estão incluídos no objetivo principal.
Psicologia da saúde	O objetivo principal é discutir sobre os diferentes tipos de trabalho de saúde preventiva. Discute-se sobre vários problemas de saúde mental e como eles podem ser evitados e tratados.

Essas sinopses dos conteúdos viabilizaram a criação das seguintes categorias descritivas (Tabela 39):

¹⁰⁰ A expressão original é “kilde”

¹⁰¹ A expressão original é “psykologiske retninger”

Tabela 39 - Categorias descritivas das sinopses dos temas nas disciplinas de psicologia 1 e 2

Abordagem psicológica	Aprendizagem	Atitudes
Competência social	Comportamento	Comportamento em grupo
Comportamento individual	Comunicação	Comunicação digital
Comunidade Social	Consciência	Crítica a fonte de dados
Cultura	Desenvolvimento ao longo da vida (lifespan)	Desenvolvimento psicológico
Distúrbios psicológicos	Diversidade de abordagens	Estratégias de aprendizagem
Estruturas de privilégio e poder social	Estudo do corpo	Experiência
Fatores psicológicos	Fonte de dados	Herança
Formas de aprendizagem	Grupos	Liderança
Indivíduo	Interações sociais	Papéis
Meio ambiente	Mídia de massa	Psicologia aplicada
Poder	Promoção saúde mental	Psicologia comportamental
Psicologia científica	Psicologia como ciência	Saúde Preventiva
Saúde	Saúde mental	Teorias de aprendizagem
Sistema Hormonal	Sistema nervoso	Valores
Tratamento de distúrbios psicológicos	Uso social da psicologia	

O currículo norueguês descreve mais detalhadamente o que espera do desenvolvimento do aluno naquilo que concerne a suas competências e habilidades. Considera, de modo mais amplo, que o aluno consiga desenvolver:

- **Habilidades orais:** apresentar temas de psicologia de forma compreensível. Envolve comunicar-se, ouvir e dar *feedback* aos outros.
- **Ser capaz de escrever:** produzir textos precisos, estruturados e independentes utilizando os conceitos-chave do sujeito.
- **Ser capaz de ler:** expandir vocabulário e compreensão lendo material de textos de psicologia, ou seja, explicar o significado de conteúdo, avaliar e interpretar vários textos.

- **Ser capaz de realizar contas:** interpretar tabelas e outras formas de representações estatísticas e discussão das principais tendências.
- **Ser capaz de usar habilidades digitais:** procurar informações de forma independente e crítica. Também envolve o gerenciamento de referências de fontes digitais e a avaliação de riscos associados à comunicação digital

E, de modo mais específico, cada tema contribuirá para que, após o treinamento¹⁰², o “estudante seja capaz de”¹⁰³ apresentar competências específicas (Tabela 40 e Tabela 41):

Tabela 40 - Temas e competências a serem desenvolvidas nos estudantes na disciplina psicologia 1 ,
continua

Tema	Competência
História e Desenvolvimento de Psicologia	Apresentar as principais características do desenvolvimento da psicologia, desde o pensamento filosófico até a psicologia científica e aplicada de hoje
	Fornecer uma visão geral de tópicos importantes na pesquisa básica psicológica e na psicologia aplicada
	Explicar a diferença entre a abordagem das ciências sociais e naturais
	Explicar a parapsicologia como fenômeno
Psicologia do desenvolvimento	Explicar diferentes áreas de desenvolvimento relacionadas às teorias do desenvolvimento humano desde a concepção até a morte
	Definir personalidade e reproduzir diferentes teorias de personalidade
	Explicar a importância do patrimônio e do meio ambiente no desenvolvimento humano
	Discutir as relações entre experiências na adolescência e atitudes e valores como adulto
	Responder a diferentes emoções e necessidades e como estas influenciam e controlam o comportamento
	Descrever como a pessoa desenvolve autoimagem e identidade
Explicar mecanismos de defesa e estratégias de enfrentamento	
Explicar o conceito de percepção e o que se entende por percepção seletiva	

¹⁰² A expressão original é “*opplæring*”. Neste currículo, há ocorrência da expressão “*opplæringsloven*” para se referir à “Lei de educação”, assim, as palavras educação e treinamento (*Utdanning* e *opplæring*, respectivamente) são tratadas como sinônimas neste documento.

¹⁰³ A expressão original é “*eleven skal kunne*”.

Tabela 40 - Temas e competências a serem desenvolvidas nos estudantes na disciplina psicologia 1, conclusão

Homem e aprendizagem	<p>Definir aprendizagem e explicar diferentes teorias de aprendizado</p> <p>Explicar o conceito de inteligência</p> <p>Discutir a relação entre motivação, domínio e aprendizagem</p> <p>Descrever as fases do processo de memória e explicar o que a memória e o esquecimento têm a dizer sobre aprendizagem</p> <p>Discutir o que inibe e promove a aprendizagem</p> <p>Explicar o conceito de criatividade e dar exemplos do uso da criatividade na resolução de problemas.</p> <p>Explicar diferentes estratégias de aprendizagem e mostrar como esse conhecimento pode ser usado na própria aprendizagem</p> <p>Obter, avaliar e usar fontes de forma relevante e verificável</p>
A base biológica da psicologia	<p>Explicar a estrutura e função do sistema nervoso e os sentidos</p> <p>Explicar como os hormônios afetam pensamentos, sentimentos e comportamentos</p> <p>Explicar a relação entre genes e possibilidades e limitações humanas</p> <p>Explicar como a evolução pode mudar a base biológica de pensamentos, sentimentos e comportamentos</p> <p>Descrever as necessidades biológicas e dar exemplos de como elas podem se concretizar</p>
Humanos e saúde	<p>Definir a saúde e refletir sobre qualidade de vida</p> <p>Discutir o conceito de normalidade em relação à saúde mental</p> <p>Explicar crises mentais comuns em diferentes estágios da vida e discutir como as crises podem levar ao crescimento e desenvolvimento</p> <p>Explicar as fases das crises traumáticas e dar exemplos de como o apoio pode ser dado</p> <p>Explicar o conceito de estresse, o que cria estresse e como prevenir reações negativas de estresse</p> <hr/> <p>Refletir sobre como alguém pode reduzir a ansiedade no desempenho</p> <p>Definir o termo <i>bullying</i> e quais as consequências que o <i>bullying</i> pode ter para o indivíduo</p> <p>Explicar a conexão entre abuso de substâncias/intoxicação¹⁰⁴ e saúde mental</p> <p>Discutir as condições que afetam a saúde mental, especialmente relacionadas à cultura juvenil</p>

Fonte: Noruega (2016)

¹⁰⁴ A expressão original é "rus"

Na disciplina de psicologia 2 espera-se que desenvolva as seguintes competências (tabela 41):

Tabela 41 - Temas e competências a serem desenvolvidas nos estudantes na disciplina psicologia 2, continua

Tema	Competência
A psicologia hoje	Descrever e explicar a diferença entre diferentes abordagens/direções dentro da psicologia moderna
	Explicar o alcance da psicologia hoje
	Explicar o desenvolvimento de cuidados de saúde mental e psiquiatria de emergência
Psicologia social	Explicar o processo de socialização em uma perspectiva psicológica
	Discutir a importância de ter competência social
	Explicar por que e como os grupos surgem, mantêm e se dissolvem
	Explicar os papéis que o indivíduo pode ter em contextos sociais e dar exemplos de conflitos de papéis
	Discuta o que influencia e muda atitudes
	Explicar diferentes estilos de liderança, como o poder pode ser exercido e o que caracteriza um bom líder
	Discutir autoridade e obediência
Discutir a discriminação com base no conhecimento sobre grupos, papéis e atitudes	
Explicar como podem ocorrer conflitos interpessoais e dar exemplos de como eles podem ser resolvidos	
Definir competências multiculturais e discutir os desafios pessoais e sociais em uma sociedade multicultural	
Comunicação	Explicar o termo comunicação e descrever o processo de comunicação e o que o afeta
	Descrever formas verbais e não verbais de comunicação e comunicação como um fenômeno culturalmente condicionado
	Explicar as possibilidades e limitações do idioma
	Explicar o que caracteriza a boa comunicação e demonstrar isso na prática
	Discutir as possibilidades, limitações e riscos associados às arenas de comunicação digital
	Explicar o fenômeno da sugestão em massa e refletir sobre como isso pode acontecer na sociedade de hoje
Discutir como as mídias de massa nos afetam	
Obter, avaliar e usar fontes de forma relevante e verificável	

Tabela 41 - Temas e competências a serem desenvolvidas nos estudantes na disciplina psicologia 2, conclusao

Psicologia da saúde	Descrever várias formas de dificuldades mentais e distúrbios
	Explicar como a saúde física e mental afetam uma à outra
	Explicar o trabalho preventivo de saúde mental e discutir o tratamento em uma perspectiva psicológica da saúde
	Discutir os desafios quando se é parente ou amigo de pessoas com doença mental/psíquica ¹⁰⁵ e dê exemplos de estratégias de enfrentamento

Fonte: Noruega (2016)

Além das categorias descritivas elencadas na Tabela 39, podemos acrescentar as seguintes categorias descritivas construídas a partir das Tabela 40 e Tabela 41 (Tabela 42):

Tabela 42 - Categorias descritivas a partir de temas e competências a serem desenvolvidas nos estudantes na disciplina psicologia 1 e 2

Abuso de substâncias/intoxicação	Adolescência	Adulto
Ansiedade	Apoio	Autoimagem
Autoridade e obediência	Base biológica	Boa comunicação
Boa liderança	Bullying	Competência multicultural
Conceito de normalidade	Conceitos de inteligência	Conflitos interpessoais
Criatividade	Crises mentais	Crises traumáticas
Cultura juvenil	Doença mental/psíquica	Emoção
Enfrentamento	Estresse	Evolução
Genes	Identidade	Idioma
Mecanismo de defesa	Motivação	Parapsicologia
Percepção	Percepção seletiva	Personalidade
Pesquisa básica em Psicologia	Processo de socialização	Psiquiatria de emergência
Qualidade de vida	Saúde física	Sentidos
Sentimentos	Sugestão de massa	Teorias de personalidade

¹⁰⁵ A expressão original é “*psykisk lidelse*”

À semelhança do que observamos no currículo desenvolvido pela APA (2011), observamos grande preocupação em incluir as bases biológicas para a experiência psíquica, a discussão sobre saúde mental com vistas a sua promoção (incluindo discussões sobre psiquiatria de emergência), reafirmação da psicologia como ciência e a aplicabilidade dos conhecimentos psicológicos em situações cotidianas na sociedade.

Neste currículo há inclusão de discussões relacionadas à parapsicologia, mas sem indicação sobre como o professor deve abordar tais assuntos ou a profundidade esperada. Aqui no Brasil há pesquisadores de psicologia anomalística (destacamos o trabalho do professor e pesquisador Wellington Zangari que chefia o Laboratório de Psicologia Anomalística e Processos Psicossociais (INTER PSI) na Universidade de São Paulo) mas que lançam mão da parapsicologia como objeto de estudo e não como prática ou estratégia de compreensão (Zangari, 1996). Não conseguimos maiores informações sobre as motivações e interesses curriculares, na Noruega, em abordar parapsicologia em meio a discussões e ensino de conhecimentos baseados em evidências científicas.

Também está incluso no currículo norueguês interessantes discussões sobre as possibilidades e limitações idiomáticas na comunicação que estão associadas à identidade de cada povo. A relevância deste tema também se justifica dada a diversidade linguística nas imediações da Noruega que inclui norueguês (com duas variantes: Bokmål e Nynorsk), dinamarquês, sueco, islandês e o feroês (Vikør, 2021). Há, também, discussão prevista sobre mídias e sua capacidade em promover sugestão de massa.

4.3.3 Resumo da caracterização do currículo

O oferecimento de psicologia na Noruega é realizado no segundo nível do ensino secundário (ISCED 3), possui apenas sinopses sobre os conteúdos previstos e não oferece bibliografia recomendada para cada tema. Há maior detalhamento sobre as competências esperadas do estudante que completa o treinamento, revelando um pouco mais sobre o que é esperado que o professor trabalhe em sala de aula. Em contato com um “*Senior adviser*” da “*Norwegian Directorate for Education*

and Training”, recebemos a informação que não é disponibilizado aos professores nenhuma espécie de material para dizer como ou o quê ensinar¹⁰⁶.

As categorias descritivas que constituem a categoria analítica “Corpo e psicologia” são apresentadas na tabela 43:

Tabela 43 – Categorias descritivas da categoria analítica Corpo e psicologia - Noruega

Base biológica	Herança	Percepção seletiva	Sistema hormonal
Consciência	Meio ambiente	Saúde física	Sistema nervoso
Estudo do corpo	Motivação	Sentidos	
Genes	Percepção	Sentimentos	

Considerando a categoria analítica Desenvolvimento humano, as categorias descritivas estão na tabela 44:

Tabela 44 – Categorias descritivas da categoria analítica Desenvolvimento humano - Noruega

Adolescência	Comportamento	Emoção	Formas de aprendizagem
Adulto	Criatividade	Estratégias de aprendizagem	Identidade
Aprendizagem	Desenvolvimento ao longo da vida (lifespan)	Experiência	Indivíduo
Autoimagem	Desenvolvimento psicológico	Fatores psicológicos	Personalidade

As categorias descritivas que constituem a categoria analítica “Psicologia como ciência” são apresentadas na tabela 45:

¹⁰⁶ “*They are not given a leaflet or a book to tell them HOW to do this, or what content to choose*”, Mary Ann Ronæs (comunicação pessoal, 7 de fevereiro de 2018).

Tabela 45 – Categorias descritivas da categoria analítica Psicologia como ciência - Noruega

Abordagem psicológica	Evolução	Processo de socialização	Sugestão de massa
Conceito de normalidade	Fonte de dados	Psicologia aplicada	Teorias de aprendizagem
Conceitos de inteligência	Mecanismo de defesa	Psicologia científica	Teorias de personalidade
Crítica a fonte de dados	Parapsicologia	Psicologia como ciência	
Diversidade de abordagens	Pesquisa básica em psicologia	Psicologia comportamental	

As categorias descritivas que constituem a categoria analítica “Psicologia e sociedade” são apresentadas na tabela 46:

Tabela 46 – Categorias descritivas da categoria Psicologia e sociedade - Noruega

Atitudes	Comportamento em grupo	Cultura juvenil	Papéis
Autoridade e obediência	Comportamento individual	Estruturas de privilégio e poder social	Poder
Boa comunicação	Comunicação	Grupos	Qualidade de vida
Boa liderança	Comunicação digital	Idioma	Uso social da psicologia
Bullying	Comunidade social	Interações sociais	Valores
Competência multicultural	Conflitos interpessoais	Liderança	
Competência social	Cultura	Mídia de massa	

As categorias descritivas que constituem a categoria analítica “Saúde Mental” são apresentadas na tabela 47:

Tabela 47 – Categorias descritivas da categoria Saúde mental - Noruega

Abuso de substâncias/intoxicação	Crises traumáticas	Promoção saúde mental	Saúde preventiva
Ansiedade	Distúrbios psicológicos	Psiquiatria de emergência	Tratamento de distúrbios psicológicos
Apoio	Doença mental/psíquica	Saúde	
Crises mentais	Estresse	Saúde mental	

4.4 Singapura: *Character and Citizenship Education (CCE)*

4.4.2 Contexto educacional

Com o maior IDH da Ásia de 0,912 pontos (PNUD, 2015), Singapura é um país formado por aproximadamente 44 ilhas segundo material produzido pela Biblioteca Nacional de Singapura¹⁰⁷ tendo sua área aumentada de 581,2 km² em 1960 para 728 km² em 2020 (Singapura, 2021a) após aterramento marítimo. A população de Singapura conta com 5.347.551 de habitantes, com maioria feminina (52,45%), é composta por chineses (76,89%), malaios (12,20%), indianos (8,18%) e outras etnias (2,74%) (Singapura, 2020a).

O governo é modelado segundo o sistema de Westminster: o Legislativo (que compreende o Presidente e o Parlamento), o Executivo (que compreende os Ministros do Gabinete e titulares de cargos sob liderança do Primeiro-Ministro) e o Judiciário. Segundo informação do governo “o Legislativo faz as leis do país. O Executivo administra a lei. O Judiciário interpreta a lei por meio dos Tribunais” (SINGAPURA, 2017).

O Primeiro-Ministro é o Chefe do Governo e o Presidente é o Chefe do Estado. O Parlamento de Singapura possui apenas uma Câmara e os Membros do Parlamento são votados nas Eleições Gerais regulares pela população. O líder do partido político com o maior número de assentos na Câmara é convidado pelo Presidente a se tornar o Primeiro-Ministro (PM) que, por sua vez, selecionará seus Ministros entre os Membros do Parlamento eleitos para formar o Gabinete. Através desta organização política, as decisões realizadas pelo governo são aplicadas diretamente em todo o território nacional sem participação de lideranças intermediárias.

Apesar do sistema democrático descrito aqui com voto direto, Seng (1998) aponta que é possível identificar um viés autoritário e capitalista que lança mão de um

¹⁰⁷ O infográfico produzido a partir de dados recuperados no site www.onemap.gov.sg pode ser consultado em https://sure.nlb.gov.sg/cheatsheet/NLB_Cheatsheet_IslandsofSingapore_Jul2019.pdf

sistema de valores sociais ditos “asiáticos, confucianos e comunitários” para promover um senso nacional de comunidade em prol do desenvolvimento da sociedade singapurense. Defende que há muita propaganda e narrativa conduzida pelo governo desde meados dos anos de 1960 quando Singapura conseguiu sua independência e enaltece a própria trajetória de superação da pobreza especialmente conduzida pelo *People's Action Party* (PAP), partido político no poder desde 1959¹⁰⁸. Essa autora (Sengo, 1998) destaca a fala de Lee Hsien Loong, primeiro ministro singapurense desde 2004, sobre a história ser factual e objetiva em Singapura como resposta ao questionamento sobre a possibilidade de manipulação da história transmitida.

O estudo realizado por Oliver e Ostwald (2018) aponta que a população atribui credibilidade e honestidade às ações do PAP e afirma que a competição eleitoral permite aos partidos dominantes maximizarem as vantagens conferidas, pois detêm o controle de “um estado de alta capacidade”. O entendimento de que tal partido está mais bem posicionado em relação aos partidos de oposição permite a compreensão de que há a atração e preparação de candidatos de “alta qualidade” e que podem reivindicar crédito pelas conquistas nacionais, tanto econômicas quanto políticas como sociais. À oposição resta “fazer apelos com base em hipóteses e impede sua capacidade de atrair candidatos de alta qualidade” (Oliver & Ostwald, 2018).

Compreender esta dinâmica política e a relação entre o governo forte/centralizador e a população singapurense, permite-nos reconhecer os valores nacionais que estão expressos nas leis sobre conduta e nos currículos escolares. Por exemplo, apesar das conquistas dos grupos LGBTQIA+¹⁰⁹ organizados politicamente ao redor do mundo, ainda encontramos a seguinte recomendação institucional, publicada em site oficial do governo do Reino Unido (Reino Unido, 2021):

¹⁰⁸ Seus principais marcos podem ser vistos em <https://www.pap.org.sg/milestones/>, por exemplo, combate ao comunismo, independência de Singapura, fundação, inauguração da ala feminina do partido em 1989 etc.

¹⁰⁹ Sigla para Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, Queer, Intersexos, Assexual e outras identidades de gênero e orientações sexuais que não se encaixam no padrão cis-heteronormativo mas não constam na sigla.

Atos homossexuais masculinos são ilegais em Cingapura, mas em uma declaração ao Parlamento em 2007, o Primeiro-Ministro de Cingapura afirmou que "o governo não age como um policial moral" e que "não impomos proativamente" a lei sobre esta questão. Existem grupos de apoio e locais sociais abertamente gays e lésbicas. Consulte nossa página de informações e conselhos para a comunidade LGBT antes de viajar. (Reino Unido, 2021)

A lei referida pelo primeiro-ministro prevê que:

Qualquer pessoa do sexo masculino que, em público ou privado, cometa ou incentive a prática de, ou adquira ou tente obter a comissão de qualquer pessoa do sexo masculino, qualquer ato de indecência grosseira com outra pessoa do sexo masculino, será punido com pena de prisão por um período que pode se estender a 2 anos. (Reino Unido, 2021)

Além disso, encontramos na lei previsão de castigo corporal (*caning* ou espancamento) em casos de vandalismo, grafite, conduta desordeira, encontrar-se bêbado, permanecer no país depois de expirar prazo de validade do visto e abuso sexual. Tal castigo vai de encontro ao previsto pela Convenção Contra a Tortura e Outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos ou Degradantes (ONU, 1984):

Artigo 1º - Para fins da presente Convenção, o termo "tortura" designa qualquer ato pelo qual dores ou sofrimentos agudos, físicos ou mentais, são infligidos intencionalmente a uma pessoa a fim de... castigá-la por ato que ela ou terceira pessoa tenha cometido... ou... quando tais dores ou sofrimentos são infligidos por um funcionário público ou outra pessoa no exercício de funções públicas, ou por sua instigação, ou com o seu consentimento ou aquiescência. (ONU, 1984)

Ademais, há, ainda, o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos que prevê no artigo 7º que "ninguém poderá ser submetido à tortura, nem a penas ou tratamento cruéis, desumanos ou degradantes" (Brasil, 1992). Tais convenções ou pactos relevam a nossa construção de uma sociedade que procura se afastar cada vez mais da barbárie e, mesmo não sendo leis, possuem grande importância e adesão no mundo. Assim, ao encontrarmos uma nação, como Singapura, que mantém tais violências institucionalizadas e com apoio da maior parte da sociedade manifesto no voto, nos leva a observar com maior cuidado as decisões tomadas no âmbito educacional pois revelam seus costumes sociais ou caráter, seja pelo radical grego *ethos* ("ἦθος" ou "ἔθος") ou latino "*mores*", podem não estar alinhados com aquilo que entendemos como ético/moral em nosso projeto de sociedade.

Além deste passo importante de contextualização da sociedade singapurense, precisamos conhecer sua estrutura educacional. Um marco importante ocorreu em 2000 quando o *Compulsory Education Act* (Singapura, 2000) foi publicado e, dentre suas determinações incluiu educação compulsória e gratuita em escolas nacionais primárias para todas as crianças com idades entre 6 e 15 anos que residam ou sejam singapurenses. A educação primária é caracterizada pelos 6 primeiros anos escolares.

O ensino secundário é acessado a partir de seleção em diferentes instituições que, segundo o site oficial do Ministério da Educação (Singapura, 2021b), levam em conta o desempenho no *Primary School Leaving Examination* (PSLE)¹¹⁰ e diversas habilidades/interesses diferentes listados abaixo:

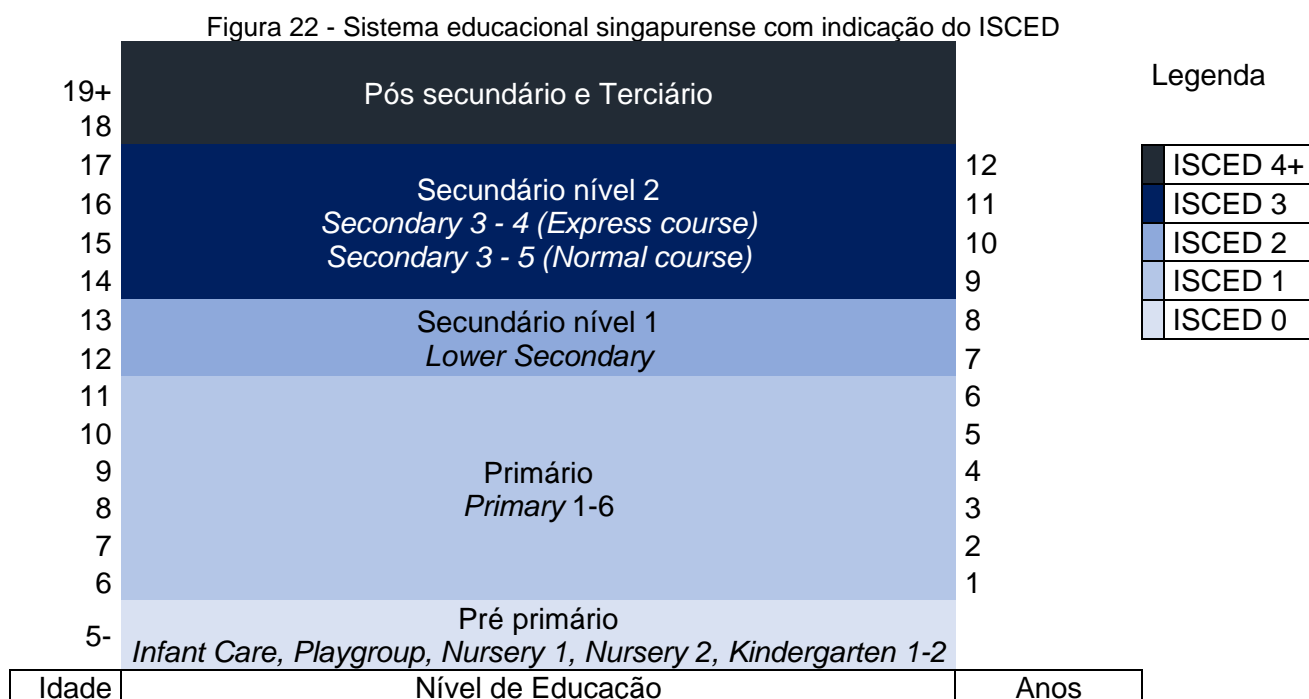
- Esportes e jogos;
- Artes visuais, literárias e cênicas;
- Debate e falar em público;
- Ciências, matemática e engenharia;
- Línguas e humanidades;
- Grupos uniformizados e;
- Liderança (por exemplo, prefeitos).

Esse nível educacional secundário possui taxas que são pagas através de diversas ferramentas todas sempre nominais ao Ministério da Educação¹¹¹.

¹¹⁰ O sistema de pontuação PSLE “reflete o nível de desempenho” dos egressos do ensino primário por meio de faixas de pontuação (site oficial: <https://www.moe.gov.sg/microsites/psle-fsbb/psle/main.html>).

¹¹¹ Para maiores detalhes, consultar <https://www.moe.gov.sg/financial-matters/fees>.

Ilustramos a estrutura da educação escolar resumida (Figura 22) com a indicação de ISCED (Singapura, 2020b):



Fonte: Singapura (2020b)

A classificação apresentada na Figura 22 consta no *Singapore Standard Educational Classification* (SSEC) que trata do padrão nacional para classificar programas e qualificações educacionais. O SSEC é usado para censos de população, pesquisas domiciliares e bancos de dados administrativos e lança mão da estrutura básica e princípios propostos na *International Standard Classification of Education* (ISCED) de 2011 (o qual tem sido nossa ferramenta para padronizar os estudos dos currículos) e, também, no *ISCED Fields of Education and Training* (ISCED-F) de 2013. Ambos foram desenvolvidos pelo Instituto de Estatística da UNESCO. Importante destacar que o SSEC foi desenvolvido pelo Departamento de Estatística do **Ministério do Comércio e da Indústria** singapurense. Nosso destaque se justifica pelo fato de não ter sido o Ministério da Educação a fazer o documento que estabelece os critérios para padronização de estudos sobre educação na população.

Veremos mais a frente que os pilares do projeto de educação são a meritocracia e as competências socioemocionais e, não por um acaso, servem ao

projeto de sociedade centrado no progresso econômico. É relativamente fácil encontrar em sites de busca notícias sobre a prosperidade econômica de Singapura e os números são bastante expressivos sobre a acumulação de riqueza. Segundo estudo do Banco Credit Suisse (2021), em uma série histórica entre os anos de 2000 e 2020, a densidade de milionários em Singapura passou de 1,1% da população para 5,5%, colocando o país em 11º lugar entre os países com maior densidade de milionários.

Nos currículos do ensino secundário, encontramos na contracapa a seguinte frase do ministro da educação Heng Swee Keat (Singapura, 2014a):

Nosso sistema educacional deve . . . nutrir cidadãos de Singapura de bom caráter, para que todos tenham a determinação moral de resistir a um futuro incerto e um forte senso de responsabilidade para contribuir para o sucesso de Singapura e o bem-estar dos outros cidadãos de Singapura. (Singapura, 2014a)

Observamos forte nacionalismo expresso no currículo da disciplina Educação de Caráter e Cidadania (CCE) (Singapura, 2014a) e a associação desta disciplina a outras relativas a educação moral e comportamental dos alunos:

A. . . (CCE) sempre esteve no centro do sistema educacional de Singapura. . . [pois] nossos alunos aprendem a ser responsáveis para com a família e a comunidade; e compreender seus papéis na formação do futuro de nossa nação. . . .
O objetivo. . . é inculcar¹¹² valores e construir competências em nossos alunos para desenvolvê-los para serem bons indivíduos e cidadãos úteis. Desde 1959, vários programas importantes foram introduzidos para inculcar valores, hábitos, competências e habilidades em nossos alunos. Nos últimos anos, alguns desses programas incluem Educação Cívica e Moral (CME, 1992), Educação Nacional (NE, 1997), Aprendizagem Social e Emocional (SEL, 2005) e experiências de aprendizagem como Atividades Co-Curriculares (CCA). (Singapura, 2014a)

Por fim, no sistema educacional singapurense, não há uma “disciplina de psicologia” oferecida no ensino primário ou secundário. Porém, encontramos na disciplina de ensino secundário CCE (Singapura, 2014a) temas associados, ainda que não exclusivamente, à área de conhecimento em psicologia: orientação profissional, bem-estar socioemocional, autoconsciência¹¹³, competências, habilidades, relacionamento, formação de identidade e pertencimento a grupo social. Seu

¹¹² A expressão original é “*inculcate*”

¹¹³ A expressão original é “*self awareness*”

oferecimento está previsto no ensino secundário (ISCED 2 e 3), em jornada de 60 horas anuais (2 horas por semana) e possui três componentes:

- Aulas de CCE (CCE *Lessons*) – 20h;
- CCE baseado na escola (CCE *school-based*) – 27h e;
- Módulos de CCE (CCE *Modules*) – 13h .

No próximo capítulo analisaremos os dois primeiros componentes, porém o terceiro refere-se a materiais adicionais. São eles: Orientação educacional e de carreira (*Education and Career Guidance – ECG*), Educação Sexual (*Sexuality Education – SEd*) e Bem-estar cibernético (*Cyber Wellness – CW*), mas não trataremos aqui. O CW versa sobre comportamentos que busquem preservar a integridade de jovens que utilizam a internet e não possui relação com conteúdo de psicologia. Já a ECG realiza a orientação vocacional propriamente dita. Apesar de seus conteúdos serem objeto de estudo da psicologia, a existência dele neste currículo objetiva, através do autoconhecimento, exploração e planejamento da vida profissional desde o ensino primário até o pós secundário:

- **Ênfase da Escola Primária: Conscientização**
 - Conscientização de interesses, habilidades e aspirações de carreira;
 - Relação de si mesmo com os outros e trabalho e;
 - Preferências iniciais em papéis ocupacionais assumidos no jogo.

- **Ênfase da Escola Secundária: Exploração**
 - Explorando o mundo do trabalho;
 - Conscientização de cursos relevantes de estudo e caminhos educacionais e;
 - Conscientização de habilidades, interesses e valores.

- **Ênfase Superior / Pós-Secundária: Planejamento**
 - Esclarecimento do autoconceito da carreira;

- Desenvolvimento de habilidades na coleta de informações e;
- Desenvolvimento de habilidades de tomada de decisão.

Tais atividades excedem as obrigações de um professor de psicologia e estão relacionadas ao orientador vocacional. Assim, decidimos pela não inclusão deste material (profundamente fundamentado em desenvolvimento de competências socioemocionais).

O módulo de educação sexual é oferecido em (SINGAPURA, 2021e):

- Ciência e Biologia;
- Educação de Caráter e Cidadania (CCE);
- Programa de anos de crescimento (GY);
- Programa *Empowered Teens* (eTeens) e;
- Programas externos.

O módulo oferecido em CCE não estava disponível para download. A informação que constava no site do Ministério da educação era de que os alunos dentro deste módulo aprenderão sobre as dimensões físicas, emocionais, sociais e éticas da sexualidade humana através de cinco temas:

- **Desenvolvimento humano:** o início da puberdade e seu impacto psicológico e emocional.
- **Relações interpessoais:** as habilidades e valores para relacionamentos saudáveis e gratificantes com amigos e familiares, incluindo o sexo oposto.
- **Saúde sexual:** informações e atitudes para promover a saúde sexual e evitar consequências indesejadas do comportamento sexual.
- **Comportamento sexual:** expressões da sexualidade e seus efeitos.
- **Cultura, sociedade e direito:** influências sociais, culturais e jurídicas sobre a identidade sexual e as expressões sexuais.

A expectativa do currículo é apoiar os alunos no gerenciamento de suas mudanças fisiológicas, sociais e emocionais à medida que crescem e desenvolvem relacionamentos saudáveis. Uma vez que o aluno acesse esse conhecimento, tomará “decisões sábias, informadas e responsáveis sobre questões de sexualidade” e baseados em uma:

bússola moral e respeito por si próprios e pelos outros, tendo valores e atitudes convencionais positivos sobre a sexualidade que têm como premissa a família como a unidade básica da sociedade. (SINGAPURA, 2021f)

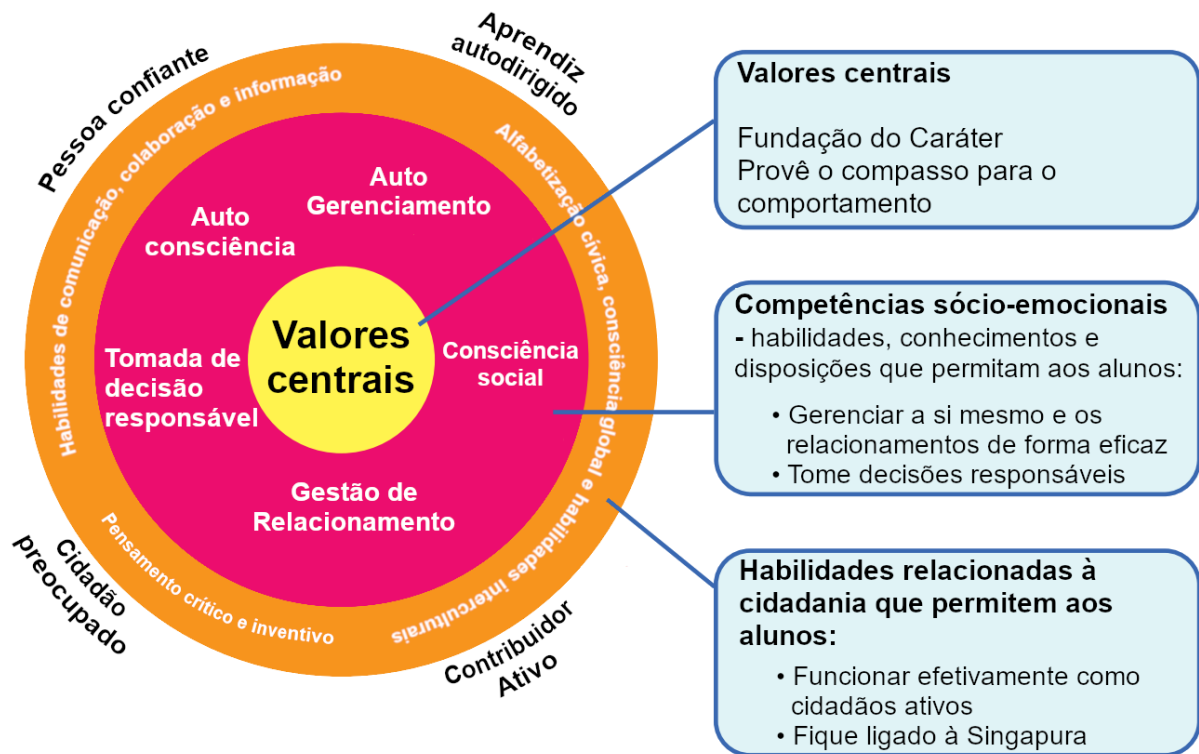
E quaisquer escolas que decidirem pela sua aplicação, deverão “seguir estritamente as diretrizes do Ministério da Educação (Ministry of Education, MOE) ao implementar a Educação em Sexualidade” (Singapura, 2021g). Infelizmente não conseguimos inserir este material em nossa pesquisa pois não conseguimos acesso ao material on-line. Outros links disponíveis que estavam indicados no artigo de Liew (2014), que realizou estudo afim, foram testados e também não funcionaram.

4.4.3 Conteúdos curriculares

4.4.3.1 Educação de Caráter e Cidadania (*Character and Citizenship Education* - CCE)

Como apontado anteriormente, a disciplina CCE busca oferecer aos alunos formação e conhecimentos necessários para serem bons indivíduos e cidadãos úteis. Sua estrutura pode ser representada em três camadas conforme mostra a Figura 23:

Figura 23 - Estrutura para Competências do Século 21 e Resultados do Aluno (tradução nossa)



Fonte: Singapura (2014a)

Os valores centrais na primeira camada (Figura 23) são associados à figura da pessoa com “bom caráter e cidadão útil para Singapura” sendo os seguintes: Respeito, Responsabilidade, Resiliência, Integridade, Cuidado e Harmonia. A expectativa do governo é de tais valores orientarem os alunos a diferenciarem “o certo e o errado”, viabilizarem “escolhas responsáveis” e maior “consciência de seus papéis na sociedade”. Essa abordagem deriva, segundo o próprio currículo, de outros documentos/projetos importantes como: *Our Shared Values*, *Singapore Family Values*, *Singapore 21 Vision* e *National Education messages*. Possivelmente, a fim de não dar margem a interpretações equivocadas, apresentam definições do que se trata cada valor como segue:

- Respeito: uma pessoa demonstra respeito quando acredita em seu próprio valor e no valor intrínseco de todas as pessoas.
- Responsabilidade: Uma pessoa que é responsável reconhece que tem um dever para consigo mesmo, sua família, comunidade, nação e o mundo; e cumpre suas responsabilidades com amor e compromisso.

- Resiliência: uma pessoa resiliente tem força emocional e persevera diante dos desafios. Ela manifesta coragem, otimismo, adaptabilidade e desenvoltura.
- Integridade: uma pessoa íntegra defende os princípios éticos e tem a coragem moral de defender o que é certo.
- Cuidado: uma pessoa que cuida age com bondade e compaixão. Ela contribui para a melhoria da comunidade e do mundo.
- Harmonia: uma pessoa que valoriza a harmonia busca a felicidade interior e promove a coesão social. Ela valoriza a unidade e a diversidade de uma sociedade multicultural.

Semelhantemente, ao abordar o ensino de competências sociais e emocionais, presente na segunda camada (Figura 23), para a aquisição de habilidades necessárias para o reconhecimento e gerenciamento¹¹⁴ de emoções, desenvolvimento do cuidado e preocupação com os outros, tomada de decisões responsáveis, estabelecimento de relacionamentos positivos e resolução de situações desafiadoras de forma eficaz, o documento apresenta as seguintes definições:

- Autoconsciência: Uma pessoa que entende suas próprias emoções, pontos fortes, inclinações e fraquezas é capaz de desenvolver autoconceito e autovalor positivos.
- Autogestão: uma pessoa que administra a si mesma com eficácia é capaz de administrar suas próprias emoções, exercer autodisciplina e exibir fortes habilidades organizacionais e definição de metas.
- Consciência Social: Uma pessoa que tem consciência social é capaz de discernir com precisão diferentes perspectivas, reconhecer e valorizar a diversidade e demonstrar empatia e respeito pelos outros.
- Gerenciamento de relacionamento: uma pessoa que administra bem os relacionamentos é capaz de estabelecer e manter

¹¹⁴ A expressão original é "*recognise and manage emotions*"

relacionamentos saudáveis por meio de uma comunicação eficaz e é capaz de trabalhar com outras pessoas para resolver conflitos.

- Tomada de decisão responsável: uma pessoa que toma decisões responsáveis é capaz de identificar e analisar as implicações e consequências das decisões tomadas com base em considerações morais sólidas.

A terceira camada (Figura 23) refere-se às habilidades relacionadas às competências de cidadania. Porém não são apresentadas definições para cada uma delas, como feito nas outras duas camadas. O currículo optou por explicá-las a partir dos seus quatro componentes:

- Vida Comunitária Ativa:
 - demonstra senso de responsabilidade para com a comunidade;
 - é cívico;
 - apoia e contribui por meio de atividades de construção da comunidade e da nação.
- Consciência Global:
 - lida com mudanças devido a interações culturais no exterior;
 - reconhece, analisa e avalia as tendências globais e suas interconexões com as comunidades locais.
- Identidade Nacional e Cultural:
 - possui senso de responsabilidade para com a nação;
 - tem um compromisso comum com os ideais da nação e sua cultura.
- Sensibilidade e Conscientização Sociocultural:
 - empatia com os outros através da compreensão, aceitação e respeito;
 - compromete-se com um comportamento adequado em outros grupos socioculturais em contextos locais e internacionais, de uma forma que reforce a coesão social.

A última camada da Figura 23 não é abordada explicitamente, mas as quatro características listadas (pessoa confiante, aprendiz autodirigido, contribuidor ativo e

cidadão preocupado ¹¹⁵) acabam aparecendo dentre os resultados esperados do aluno ao final do curso. Os resultados são divididos em duas partes: *Learning Outcomes* (LO's) de 1 a 4 e dizem respeito à construção do caráter e competências sociais e emocionais e os LO's de 5 a 8 que incluem princípios-chave da cidadania do século 21 relacionados a identidade, cultura e engajamento ativo e responsável como membro da sociedade. Cada um deles está apresentado abaixo:

- LO1 - Adquirir autoconsciência e aplicar habilidades de autogestão para alcançar o bem-estar e eficácia pessoal;
- LO2 - Agir com integridade e tomar decisões responsáveis que respeitem os princípios morais;
- LO3 - Adquirir consciência social e aplicar habilidades interpessoais para construir e manter relacionamentos positivos baseados no respeito mútuo;
- LO4 - Ser resiliente e ter a capacidade de transformar desafios em oportunidades;
- LO5 - Ter orgulho de nossa identidade nacional, ter um sentimento de pertencimento a Singapura e estar comprometido com a construção da nação;
- LO6 - Valorizar a diversidade sociocultural de Singapura e promover a coesão e harmonia social;
- LO7 - Cuidar dos outros e contribuir ativamente para o progresso de nossa comunidade e nação e;
- LO8 - Refletir e responder às questões comunitárias, nacionais e globais, como um cidadão informado e responsável.

O professor assume um papel central nesta proposta curricular pois “professores estão em melhor posição para liderar e defender os valores essenciais”

¹¹⁵ As expressões originais são “*Confident Person*”, “*Self-directed Learner*”, “*Active Contributor*” e “*Concerned Citizen*”.

e “servirão de modelo” criando oportunidades de aprendizagem para “moldar e incutir em cada aluno os valores essenciais”. Há expectativa de que os professores desenvolvam em cada aluno um senso de autovalor e confiança, um espírito de resiliência, cuidado e compaixão pelos outros. Para tanto, o professor irá fundamentar sua disciplina em 3 grandes ideias:

1. **Identidade:** “Ter um senso de identidade envolve abraçar um conjunto de valores e ideais”. Lançando mão dos estudos de Marcia (1966 citado por Singapura, 2014a) afirma que através da identidade o indivíduo reconhece seus pontos fortes, pontos fracos e singularidade individual em que o desenvolvimento da autocompreensão é significativo, especialmente dos 8 aos 11 anos de idade. A partir dos escritos de Erickson (1950 e 1968 citado por Singapura, 2014a), entende que as crianças precisam de “um senso de competência e dedicação antes de avançar na formação da identidade na adolescência” e em Young (1991 citado por Singapura, 2014a) fundamenta a possibilidade do aluno “alcançar o autoconhecimento, assumir a responsabilidade por suas ações e se relacionar bem com os outros”. Reforça que há estudos que investigaram a relação entre valores, escolhas e comportamento e aponta que “valores fazem parte da autodeterminação de uma pessoa e, portanto, contribuem para o senso de identidade de uma pessoa” (Holland, 2002 citado por Singapura, 2014a).
2. **Relacionamentos:** a ideia de relacionamentos é fundamentada em Bronfenbrenner, Vygotsky e Bandura para afirmar que “os relacionamentos envolvem as crianças da comunidade para ajudá-las a definir quem são, o que podem se tornar e como e por que são importantes para outras pessoas” e que, durante esse processo há o desenvolvimento cognitivo, social, emocional, físico e moral em interação com os outros.
3. **Escolhas:** utiliza os escritos de Berkowitz e Willis para afirmar que as escolhas de uma pessoa revelam seu sistema de valores, que os alunos precisam de valores que os ajudem a entender quais escolhas são certas ou erradas e a sustentar as escolhas certas mesmo diante

da pressão e da tentação (Lickona, 1991 citado por Singapura, 2014a).

A proposta de ensino de CCE apresenta ao professor o uso de perguntas-chaves que ajudarão os alunos a desenvolverem a compreensão do que se espera deles. Alguns exemplos de perguntas-chaves são:

- Como sou semelhante a outras pessoas?
- Como sou diferente dos outros?
- Como as escolhas que faço são boas para os outros e para mim?
- Quem sou eu na minha família?
- Como sou amigo dos outros?
- Quais são os nossos papéis quando trabalhamos em equipe?
- Quem são meus amigos?
- O que eu quero em uma amizade?
- O que é uma sociedade inclusiva para nós?
- O que nos torna singapurenses?
- Como demonstraríamos nosso compromisso com o bem-estar de Singapura?
- Como interagimos com as pessoas em um mundo globalizado?

São perguntas muito práticas que estão organizadas em seis domínios (Si mesmo, Família, Escola, Comunidade, Nação e Mundo). O currículo apresenta não só respostas para tais perguntas como também os LO's relacionados e exemplos práticos divididos entre alunos que estejam na primeira ou segunda metade do ensino secundário.

4.4.3.1.1 Domínio: Si mesmo (Self)

O foco é “ser quem eu sou e me tornar quem eu posso ser” e os resultados de aprendizagem esperados são três:

- LO 1: Adquirir autoconsciência e aplicar habilidades de autogestão para alcançar o bem-estar e eficácia pessoal;
- LO 2: Agir com integridade e tomar decisões responsáveis que defendam os princípios morais;
- LO 4: ser resiliente e ter a capacidade de transformar desafios em oportunidades.

As perguntas-chaves relacionadas são:

- **Identidade:** em que sou parecido com os outros? Como sou diferente dos outros?
- **Relacionamentos:** como a maneira como me vejo e me administro afeta meu relacionamento com os outros?
- **Escolhas:** como as escolhas que faço são boas para os outros e para mim?

O conteúdo proposto gira em torno do conhecimento de si, do gerenciamento dos próprios pensamentos e emoções, a integração de feedback de outras pessoas e as experiências passadas para o aperfeiçoamento da percepção de si. Esse conhecimento tem como objetivo estabelecer metas realistas “rumo à excelência em sua vida” (Singapura, 2014a).

Neste processo, é esperado que o aluno aprenda a gerenciar o estresse e a ansiedade em situações difíceis, que identifique os gatilhos para as respostas impulsivas ou raivosas e que seja capaz de “formular, monitorar e avaliar estratégias para controle de impulso”. Esse controle está intrinsecamente vinculado a adoção de valores que orientem as ações “com base em níveis mais elevados de raciocínio moral”, a fim de sempre “defender o que é certo” com respeito por si, a ter resiliência (“força emocional”), responsabilidade, coragem e visão otimista em relação à vida. As categorias descritivas que estabelecemos neste domínio são apresentadas na tabela 48:

Tabela 48 - Categorias descritivas dos conteúdos previstos no domínio *Self* da disciplina CCE

Autoimagem	Desenvolvimento ao longo da vida (lifespan)	Interações sociais
Competência social	Emoção	Promoção Saúde mental
Comportamento individual	Estresse	Saúde
Coping	Grupos	Valores

4.4.3.1.2 Domínio: Família

O foco deste domínio é o “Fortalecimento dos laços de família” e os resultados de aprendizagem esperados são três:

- LO 1: Adquirir autoconsciência e aplicar habilidades de autogestão para alcançar o bem-estar e eficácia pessoal;
- LO 2: Agir com integridade e tomar decisões responsáveis que defendam os princípios morais e;
- LO 3: Adquirir consciência social e aplique habilidades interpessoais para construir e manter relacionamentos positivos baseados no respeito mútuo.

As perguntas-chaves são:

- **Identidade:** Quem sou eu na minha família?
- **Relacionamentos:** como construo e mantenho relacionamentos em minha família?
- **Escolhas:** como minhas ações afetariam minha família e a mim mesmo?

O conteúdo proposto gira em torno do reconhecimento de quais são as “relações familiares positivas”, ressaltando os papéis e responsabilidades de cada membro participante de uma relação. Muitos conteúdos versam sobre a compreensão dos problemas familiares comuns e de como agir (empatia, comunicação, estratégias, gestão de conflitos, mediação etc.) a fim de manter a “harmonia em família”. Há grande destaque para cuidado mútuo (pensamentos, sentimentos e preocupações), respeito,

responsabilidade e humildade ao interagir com outras pessoas em casa. As categorias descritivas que estabelecemos neste domínio são apresentados na tabela 49:

Tabela 49 - Categorias descritivas dos conteúdos previstos no domínio Família da disciplina CCE

Coping	Preconceito
Grupos	Promoção Saúde mental
Interações sociais	Valores

4.4.3.1.3 Domínio: Escola

O foco do domínio da escola é “Promovendo amizades saudáveis e espírito de equipe” e os resultados de aprendizagem esperados são três também:

- LO 1: Adquirir autoconsciência e aplicar habilidades de autogestão para alcançar o bem-estar e eficácia pessoal;
- LO 2: Agir com integridade e tomar decisões responsáveis que defendam os princípios morais e;
- LO 3: Adquirir consciência social e aplicar habilidades interpessoais para construir e manter relacionamentos positivos baseados no respeito mútuo.

As perguntas-chaves relacionadas a esse domínio são:

- **Identidade:** Como sou amigo dos outros? Quais são os nossos papéis quando trabalhamos em equipe?
- **Relacionamentos:** Quem são meus amigos? Como podemos trabalhar bem juntos?
- **Opções:** O que eu quero em uma amizade? Como podemos usar nossos pontos fortes para construir uma equipe?

O conteúdo proposto gira em torno da constituição e reconhecimento de “amizades saudáveis” pois são consideradas importantes e devem ser cultivadas e pautadas pela honestidade, coragem moral, respeito, empatia, responsabilidade, integridade moral, resiliência, harmonia, humildade e apoio mútuo. Também há conteúdo que versa sobre relacionamentos negativos, bullying e como procurar ajuda, ou ainda sugerir maneiras de parar o bullying na escola. O programa propõe o estudo

de trabalho em equipe, resolução de conflitos e como influenciar/guiar outras pessoas no grupo.

Retoma-se a conteúdo relativo ao “gerenciamento de si mesmo” em situações de conflito na equipe ou quando há necessidade de abster-se dos pensamentos e emoções que estejam em conflito com “fazer o que é certo para o benefício da equipe”. Inaugura-se a discussão sobre preconceito neste ponto do currículo que fica articulado com a aceitação e valorização da diversidade. As categorias descritivas que estabelecemos neste domínio são apresentadas na tabela 50:

Tabela 50 - Categorias descritivas dos conteúdos previstos no domínio Escola da disciplina CCE

Autoimagem	Coping	Interações sociais
Bullying	Desenvolvimento ao longo da vida (lifespan)	Preconceito
Competência social	Emoção	Saúde
Comportamento em grupo	Grupos	Valores
Conflitos interpessoais	Inclusão	

4.4.3.1.4 Domínio: Comunidade

Neste domínio o foco é “Compreendendo nossa comunidade e construindo uma sociedade inclusiva” e os resultados de aprendizagem esperados são associados a um LO:

- LO 6: Valorizar a diversidade sociocultural de Singapura e promover a coesão e harmonia social

As perguntas-chaves são:

- **Identidade:** O que é uma sociedade inclusiva para nós?
- **Relacionamentos:** como entendemos e nos relacionamos com os outros em uma sociedade inclusiva?
- **Escolhas:** Quais são os nossos papéis na construção de uma sociedade inclusiva?

O conteúdo propõe a inclusão por meio da compreensão das diferenças e semelhanças, do respeito a costumes, práticas, comportamentos, crenças e religiões. A busca pela harmonia, paz, bem-estar e estabilidade de modo ativo e empático são incentivados. O conteúdo envolvendo os valores em ação, “*Values in action*” (VIA), é mencionado explicitamente e se trata de uma experiência chave de desenvolvimento do estudante, “*Key Student Development Experience*” (SDE), que visa formar cidadãos socialmente responsáveis que contribuam de forma significativa para a comunidade, por meio da aprendizagem e aplicação de valores, conhecimentos e habilidades. O VIA foi projetado para gerar propriedade e iniciativa do aluno através da reflexão sobre sua experiência, os valores que colocar em prática e como pode continuar a contribuir de forma significativa (Singapura, 2021d).

Apesar da quantidade de conteúdos associados a “moral e valores elevados”, este domínio prevê a atitude de “não fazer julgamentos”, porém não há maiores explicações e aparece apenas uma vez em todo o currículo de CCE. Em princípio, encontramos aqui certa incongruência pois a classificação de relacionamentos negativos, relacionamentos positivos, controle das emoções, abnegação, ações certas e erradas e moral, parecem a realização de julgamentos a todo momento do que é certo e do que é errado.

Por fim, os conteúdos preveem o exercício da empatia, da humildade e de “colocar os outros antes de si mesmo” buscando o bem das outras pessoas. As categorias descritivas que estabelecemos neste domínio são listadas na tabela 51:

Tabela 51 - Categorias descritivas dos conteúdos previstos no domínio Comunidade da disciplina CCE

Grupos	Interações sociais	Valores
Inclusão	Saúde	

4.4.3.1.5 Domínio: Nação

O foco é “Desenvolvendo um senso de identidade nacional e construção de nação” e os resultados de aprendizagem esperados são dois:

- LO 5: Ter orgulho de nossa identidade nacional, ter um sentimento de pertencer a Singapura e estar comprometido com a construção da nação e;

- LO 8: Refletir e responder às questões comunitárias, nacionais e globais, como um cidadão informado e responsável.

As perguntas-chaves são:

- **Identidade:** o que nos torna singaporenses?
- **Relacionamentos:** Como meus relacionamentos com outras pessoas contribuem para a construção da nação?
- **Opções:** Como demonstramos nosso compromisso com o bem-estar de Singapura?

O conteúdo proposto gira em torno de um nacionalismo franco que aplica tudo o que foi discutido nos outros domínios à esfera nacional. Então, repetir as categorias anteriormente utilizadas não seria o suficiente para dar à nossa análise tal dimensão nacionalista expressa em frases como “Sentido de pertencer a Singapura”, “Amor por Singapura”, “Lealdade a Singapura”, “Resiliência para a defesa total de Singapura” e “Otimismo e confiança no futuro de Singapura”. Entendemos que a psicologia pode discutir nacionalismo, mas um conteúdo tão específico e militante, não encontra espaço dentro de uma disciplina de psicologia.

Assim, a categoria descritiva para esses conteúdos foi apenas nacionalismo com a ressalva de que não se trata da discussão dos efeitos psicológicos ou conhecimentos científicos sobre esse tema, mas a defesa de Singapura e sua identidade.

4.4.3.1.6 Domínio: Mundo

O domínio Mundo tem como foco “Ser um cidadão ativo em um mundo globalizado” e os resultados de aprendizagem esperados são dois:

- LO 7: Cuidar dos outros e contribuir ativamente para o progresso de nossa comunidade e nação e;
- LO 8: Refletir e responder às questões comunitárias, nacionais e globais, como um cidadão informado e responsável.

As perguntas-chaves são:

- **Identidade:** O que significa ser um cidadão ativo no mundo globalizado?
- **Relacionamentos:** como interagimos com as pessoas em um mundo globalizado?
- **Escolhas:** como usaríamos nossos pontos fortes e habilidades para atender às necessidades de um mundo globalizado?

O conteúdo proposto gira em torno da inserção do singapurense em um mundo globalizado. O currículo repete aqui parte do discurso nacionalista que mencionamos no domínio “Nação”. Por este motivo mantemos a mesma argumentação de que a categoria descritiva “nacionalismo” se refere mais a postura dos singapurenses do que uma discussão sobre o fenômeno nacionalismo, passível de análise pela psicologia. Os demais pontos do conteúdo versam sobre empatia e cuidado dos pensamentos, sentimentos e preocupações/necessidades das outras pessoas, valorização da diversidade e a importância de manter-se informado sobre as questões globais. As categorias descritivas que estabelecemos neste domínio são apresentadas na tabela 52:

Tabela 52 - Categorias descritivas dos conteúdos previstos no domínio Mundo da disciplina CCE

Comunidade Social	Nacionalismo
Desenvolvimento ao longo da vida (lifespan)	Promoção Saúde mental
Inclusão	Saúde
Interações sociais	Valores

4.4.3.2 Orientações pedagógicas

Após a apresentação destes conteúdos, o currículo possui uma seção de orientações pedagógicas baseadas em teorias construtivistas que, segundo o material, viabiliza o ensino a partir das questões de como e por quê, “*how*” e “*why*”, ao invés do o que, “*what*”. Assim, a melhor forma de aprender é quando ocorre o engajamento do aluno e as abordagens potentes são:

- Abordagens baseadas em processos;
- Abordagem de contar histórias;
- Abordagem de consideração;
- Abordagem de Desenvolvimento Cognitivo;
- Abordagem de aprendizagem experiencial e;
- Abordagem de Esclarecimento de Valores Modificados.

Um repertório de ensino baseado em processos (*process-based approaches*) compreende estratégias de ensino, tais como:

- Interpretação de papéis;
- Diálogo;
- Aprendizado cooperativo;
- Reflexão;
- Processo de questionamento de esclarecimento, sensibilização e influência (CSI);
- Rotinas de pensamento;
- Trabalho em equipe e;
- Processos de Círculo.

Os teóricos apresentados no material são: Jean Piaget (*Theory of Cognitive Development*); Lawrence Kohlberg (*Theory of Moral Development*); Jean Piaget e John Dewey (*Cognitive Constructivist Theory*); Lev Vygotsky (*Sociocultural Theory of Cognitive Development*) e Erik Erikson (*Theory of Psychosocial Development*). Além de uma lista com 25 referências para consulta.

4.4.4 Resumo da caracterização do currículo

O oferecimento de questões relativa à psicologia é realizado durante o ensino secundário completo (ISCED 2 e 3) onde apresenta conteúdos expressos em frases claras. Está estruturado em domínios e oferece bibliografia recomendada. Há intenso nacionalismo expresso e um modo de ser específico ao qual os alunos devem buscar.

As categorias analíticas que construímos a partir das categorias descritivas dos conteúdos desenvolvidos nesse currículo são apresentadas abaixo. Em Desenvolvimento Humano são três categorias (tabela 53):

Tabela 53 - Categorias descritivas da categoria analítica Desenvolvimento humano - Singapura

Autoimagem	Emoção
Desenvolvimento ao longo da vida (lifespan)	

Em Psicologia e sociedade as categorias descritivas estão na tabela 54:

Tabela 54 - Categorias descritivas da categoria analítica Psicologia e sociedade - Singapura

Bullying	Comportamento individual	Grupos	Nacionalismo
Competência social	Comunidade Social	Inclusão	Preconceito
Comportamento em grupo	Conflitos interpessoais	Interações sociais	Valores

Por fim, em Saúde mental as categorias descritivas elencadas foram quatro (Tabela 55):

Tabela 55 - Categorias descritivas da categoria analítica Saúde mental - Singapura

Coping	Promoção Saúde mental
Estresse	Saúde

Essas categorias são amplamente estudadas em psicologia e a diferença mais fundamental entre a forma que as abordamos aqui no Brasil, enquanto psicólogos, e a proposta de Singapura em CCE é a carga explícita de juízos de valor. Em psicologia temos valores claros (valor à vida, valor de cada ser humano, obediência à lei etc.) porém, em CCE defende-se o controle das emoções, valores morais elevados, controle dos impulsos e da raiva. Não há espaço para ser diferente disso sem caracterizar incompetência. Essa incompetência é atestada por uma nota ao fim do curso.

Compreendemos que a existência em sociedade apresenta ao sujeito demandas relativas ao grupo de que faz parte e que tais demandas integram o desenvolvimento da criança e adolescente. Porém, entendemos também que há diversidade inerente ao ser humano que, por sua vez, promove a diversidade social (a exemplo disso podemos rememorar as histórias de crianças ferais criadas por

matilhas). Assim, ao estabelecer regras tão rígidas de comportamento, a diversidade é suprimida e as possibilidades de expressão são extremamente reduzidas, gerando sofrimento (e até mesmo adoecimento) dos desviantes (Velho, 2003).

A alta prescritividade pedagógica do currículo também se relaciona com a formatação dos alunos expressa na expectativa do desenvolvimento de compasso moral, da habilidade em discernir o certo do errado, de ter integridade moral, amar Singapura, abnegar-se, ter coragem moral e perseguir a excelência. Isoladamente, cada uma das expectativas não revela tendências nas escolhas, mas, mediante a consistência com que são apresentadas, a existência delas em outros documentos (como o código civil que afirma ser errado a relação homossexual masculina, mesmo privativamente, por exemplo), nos discursos políticos e nas recomendações a turistas acerca das multas mediante infrações, nos leva a concluir que se trata de uma tendência nacional em que não há muito espaço para o divergente.

Temos neste currículo exemplo de conteúdos de psicologia aparecendo na escola sem a potência emancipadora e de reconhecimento do valor daquilo que diverge da norma. Acreditamos e defendemos que a experiência escolar de aprendizado não tenha como pilar a alienação e o cerceamento do indivíduo (típicos de governos e sociedades autoritárias), ao contrário: esse conhecimento deve promover a humanidade, suas produções e o reconhecimento da diversidade e seu valor.

4.5 Resumo geral dos currículos analisados

Nesse capítulo apresentamos os resultados obtidos de modo resumido visto que a quantidade de materiais estudados e a diversidade de contextos analisados gerou uma quantidade muito grande de dados. A pesquisa sobre os países foi essencial para compreender os motivos dos currículos propostos e a forma de apresentação dos documentos também dizem de seus idealizadores, por isso, mantivemos tais informações, em detalhe, em cada capítulo.

Os países Austrália, EUA e Noruega possuem uma disciplina chamada “Psicologia” e Singapura possui a disciplina “Educação de caráter e cidadania” (CCE) que trabalham temas associados, ainda que não exclusivamente, à psicologia: orientação profissional, bem-estar socioemocional, autoconsciência, competências, habilidades, relacionamento, formação de identidade e pertencimento a grupo social. Todas as disciplinas estudadas são oferecidas aos alunos no ISCED 2 e 3, focando, assim, o estudante na fase da adolescência, em meio às definições de si e aspirações profissionais.

Os temas escolhidos variaram entre os países. Destacamos o alinhamento explícito escolhido por dois países entre contexto social vivido e suas escolhas curriculares, Austrália e Singapura. No caso da Austrália, observamos a ênfase no reconhecimento da diversidade social e identificamos essa mesma ênfase nas legislações envolvendo o reconhecimento da importância de aborígenes, dos moradores das Torres Strait Islander, no relacionamento com povos asiáticos e a superação de preconceitos envolvendo suas minorias políticas e povos “desempoderados”. No caso de Singapura, a presença longa do partido PAP e a defesa por valores morais estritos, também se faz presente no currículo fomentando um espírito nacionalista e conservador do ponto de vista moral.

Os EUA e a Austrália lançam mão da abordagem cognitivo comportamental para ensinar aos estudantes conceitos sobre comportamento, cognição, motivação e emoção. Observamos forte presença das neurociências para discutir as bases biológicas da experiência psicológica do ser humano.

A Noruega propõe o ensino das áreas de pesquisa e aplicação psicológica, assim como as características da história moderna da psicologia (conhecimento dos conceitos, modelos e teorias em psicologia como base para o desenvolvimento do pensamento próprio e dos outros). Há grande destaque sobre a expectativa de

desenvolvimento de habilidades relacionadas ao pensamento, entendimento e reflexão sobre a interação entre o indivíduo e a sociedade favorecendo melhor compreensão, respeito e tolerância ao outro, independentemente da cultura.

Todos os currículos mencionam a necessidade de promover o bem-estar e a saúde mental. O currículo estadunidense vai além e prevê que o estudante consiga reconhecer “tratamentos apropriados” segundo faixa etária e a abordagem com a “melhor eficácia para distúrbios específicos”.

Singapura revela suas fontes a partir da bibliografia recomendada para desenvolvimento humano, aprendizagem, fase adolescente, motivação, comportamento, moralidade e identidade:

- Jean Piaget (*Theory of Cognitive Development*);
- Lawrence Kohlberg (*Theory of Moral Development*);
- Jean Piaget and John Dewey (*Cognitive Constructivist Theory*);
- Lev Vygotsky (*Sociocultural Theory of Cognitive Development*);
- Erik Erikson (*Theory of Psychosocial Development*);
- Outras vinte e cinco referências para consulta.

Além da recomendação de bibliografia (não encontramos nos outros três países), o currículo Singaporense apresenta diversas recomendações para a forma de trabalho do professor e na versão do currículo de 2014 (Singapura, 2014a), diversas diretrizes envolvendo atividades, sequências didáticas, prioridades e objetivos foram detalhadas. Na versão de 2021 (Singapura, 2021c) houve uma redução consideravelmente grande de tais recomendações sem explicações oficiais.

A Austrália e os Estados Unidos recorrem frequentemente a explicações e conceitos da abordagem cognitivo-comportamental para apresentar e explicar os conceitos aos estudantes, porém não explicitam tal decisão e sequer fazem referência a outras abordagens (como a psicanálise e a fenomenologia).

A Noruega não aponta nenhuma abordagem ao tratar de assuntos relacionados ao desenvolvimento humano ou comportamento. Há apresentação da história moderna da psicologia (onde discute-se a diversidade de abordagens).

Todos os currículos mostram bastante intencionalidade nas habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes (compreensão do fenômeno psicológico; comunicação escrita desta compreensão; apropriação destes conteúdos para a vida pessoal a fim de alcançar certo aperfeiçoamento para lidar com assuntos cotidianos) e possuem em comum grande interesse em promover saúde mental e levar os alunos a reconhecerem a importância das evidências científicas destes conhecimentos.

Após o processo de categorização destes currículos chegamos ao número de 198 (cento e noventa e oito) categorias descritivas e 5 (cinco) categorias analíticas:

- Corpo e psicologia;
- Desenvolvimento humano;
- Psicologia como ciência;
- Psicologia e sociedade e;
- Saúde mental.

As categorias descritivas que compõem a categoria analítica “Corpo e psicologia” estão na Tabela 56:

Tabela 56 - Categorias descritivas – Corpo e Psicologia

Adaptação sensorial	Estudo do corpo	Neurociência comportamental
Atenção	Excitação	Pensamento
Atenção seletiva	Expressão facial	Percepção
Base biológica	Fator psicológico	Percepção seletiva
Biopsicologia	Genes	Processo fisiológico
Cegueira à mudança	Genética	Saúde física
Cérebro	Herança	Sensação e percepção
Ciclo circadiano	Ilusão perceptual	Sentidos
Cognição	Inteligência	Sentimentos
Comportamento	Limiar de ativação	Sistema hormonal
Consciência	Meio ambiente	Sistema nervoso
Dissonância cognitiva	Memória	Sistema sensorial
Emoção	Motivação	Sono
Estado	Natureza	
Estado de consciência	Neurociência	

As categorias descritivas que compõem a categoria analítica “Desenvolvimento Humano” estão na Tabela 57:

Tabela 57 - Categorias descritivas – Desenvolvimento humano

Adolescência	Desenvolvimento ao longo da vida (lifespan)	Identidade de gênero
Adulto	Desenvolvimento da linguagem	Identidade sexual
Apego	Desenvolvimento psicológico	Identidade social
Aprendizagem	Emoções positivas e negativas	Indivíduo
Aprendizagem observacional	Estratégias de aprendizagem	Linguagem
Autoconceito	Experiência	Nacionalismo
Autoimagem	Fatores psicológicos	Orientação sexual
Bullying	Filogenia e ontogenia	Otimismo
Competência social	Formação de identidade	Personalidade
Comportamento	Formas de aprendizagem	Resiliência
Comportamento pró social e antissocial	Grupos	Superdotação
Comunidade social	Habilidade mental	Traços
Criatividade	Identidade	

As categorias descritivas que compõem a categoria analítica “Psicologia como ciência” estão na Tabela 58:

Tabela 58 - Categorias descritivas – Psicologia como ciência, continua

Abordagem cognitivo comportamental	Exemplos clínicos	Processos mentais
Abordagem psicológica	Fonte de dados	Produzir, explicar, prever e controlar o comportamento
Biopsicossocial	Inconsciente	Profissão
<i>Cocktail party effect</i>	Inteligências múltiplas	Psicologia aplicada
Comportamento mal adaptativo	Mecanismo de defesa	Psicologia científica
Conceito de normalidade	Modelo Atkinson-Shiffrin	Psicologia como ciência
Conceitos de inteligência	Modelo <i>bottom-up</i> e <i>top-down</i>	Psicologia comportamental

Tabela 58 - Categorias descritivas – Psicologia como ciência, conclusão

Condicionamento de comportamento (clássico e operante)	Parapsicologia	Psicologia social
Crítica a fonte de dados	Pesquisa básica em psicologia	Psicometria
Determinismo	Pesquisa qualitativa e quantitativa	Sugestão de massa
Diversidade de abordagens	Prática	Teoria de aprendizagem
Esquemas de reforçamento de comportamento	Prática baseada em evidências	Teorias de aprendizagem
Estatística	Processo de socialização	Teorias de motivação
Evolução	Processo grupal	Teorias de personalidade

As categorias descritivas que compõem a categoria analítica “Psicologia e sociedade” estão na Tabela 59:

Tabela 59 - Categorias descritivas – Psicologia e sociedade

Agressão e conflito	Disciplina	Papéis
Atitudes	Discriminação	Persuasão
Atração	Diversidade na orientação sexual	Pertencimento
Autoridade e obediência	Diversidade sociocultural	Poder
Boa comunicação	Enfrentamento	Preconceito
Boa liderança	Estereótipos	Preconceitos
Competência multicultural	Estresse	Promoção saúde mental
Comportamento em grupo	Estruturas de privilégio e poder social	Psicologia vocacional
Comportamento individual	Grupos minoritários e desempoderados	Qualidade de vida
Comunicação	Idioma	Raça e etnia
Comunicação digital	Inclusão	Relacionamentos
Conflitos interpessoais	Interações sociais	Saúde
Contexto cultural	Julgamento	Sociocultural
Coping	Liderança	Status socioeconômico
Cultura	Livre arbítrio	Transculturalidade
Cultura juvenil	Mídia de massa	Uso social da psicologia
Desenvolvimento pessoal	Moralidade	Valores
Diferenças individuais	<i>Nurture</i>	

As categorias descritivas que compõem a categoria analítica “Corpo e psicologia” estão na Tabela 60:

Tabela 60 - Categorias descritivas – Saúde Mental

Abuso de substâncias/intoxicação	Doença mental/psíquica	Stress e Coping
Adoecimento	Influência de drogas psicoativas	Transtorno de personalidade
Ansiedade	Intervenção psicológica	Transtorno mental
Apoio	Medicação	Transtorno psicológico
Bem-estar	Psiquiatria de emergência	Transtorno sensorial e perceptual
Crises mentais	Saúde mental	Tratamento de distúrbios psicológicos
Crises traumáticas	Saúde preventiva	
Distúrbios psicológicos	Sofrimento	

Fato é que algumas categorias descritivas podem justificar a existência de duas ou mais categorias analíticas (a exemplo de “autoconceito” que mesmo sendo uma construção do desenvolvimento humano, ele acontece em meio a sociedade justificando, ao menos, as categorias analíticas “desenvolvimento humano” e “psicologia e sociedade”). No entanto, aqui decidimos pela não repetição das categorias descritivas pois torna-se uma ação redundante visto o nosso objetivo de buscar categorias analíticas que representem aspectos dos currículos de ensino de psicologia dos países estudados. Ao não repetir, entendemos que há ganhos relacionados à clareza do texto e sua objetividade.

Observamos nestes documentos que categorias predefinidas em psicologia não abarcariam a diversidade que se revelou nestes currículos prescritos organizados a partir de temas, prioritariamente, ao invés de diferentes abordagens psicológicas. Por exemplo, a categoria “distúrbios psicológicos” pode ser lida de modos muito diferentes se partirmos da psicanálise ou da psicologia comportamental, assim como os encaminhamentos possíveis para tratamento e prognóstico.

5 Discussão e considerações

Os currículos e contextos sociais estudados se mostraram potentes para compreendermos as preocupações das nações. Estes revelaram questionamentos anteriores aos conteúdos em si registrados em seus currículos prescritos (Sacristán e Pèrez Gomes, 1998). Por exemplo, ao observarmos a trajetória dos últimos 30 anos da Austrália, a mobilização social para superação do preconceito contra grupos minoritários e a crítica à existência de grupos desempoderados, se fizeram presentes em seu currículo (Austrália, 2015b) que enfatiza essas temáticas na unidade 2. Em Singapura encontramos um contexto social com grande diversidade étnica (formada por chineses, malaios, indianos e outras etnias) e um currículo que demonstra preocupação em superar as diferenças e os preconceitos (ainda que tenha se revelado um currículo bastante pautado na “moral elevada”).

Deste modo, começamos nossa discussão sobre a categoria analítica “psicologia e sociedade” que permite aos países estudados reconhecer a existência e normalidade da diversidade, em contraponto à uma visão de mundo enrijecida entre ultraconservadores (sejam pessoas, grupos ou sistemas) que implica no sofrimento de minorias. Essa potência possui caráter emancipador e de esclarecimento sobre dinâmicas sociais como aquela que encontramos ao lutar pelo desencarceramento de pacientes com sofrimento mental (luta antimanicomial) ou mesmo a superação de preconceitos envolvendo pessoas com transtornos mentais (por exemplo, suporte à construção de políticas de inclusão social de pessoas com deficiência). Encontramos nas reflexões de Maria Helena Souza Patto (Patto, 1987) discussões importantes no campo da psicologia acerca do fracasso escolar e de e Adriana Marcondes Machado (Machado, 2004) sobre o lugar de crianças deficientes na escola. Essas autoras contribuem para o campo não só por terem atuação nas escolas (ainda que sem lecionar) mas com a produção de conhecimentos que, posteriormente, são justamente aqueles que utilizamos em uma aula sobre preconceito a partir da psicologia.

Tais transformações sociais a partir de conteúdos relevantes para a superação das diferenças levam ao fortalecimento da humanidade em cada estudante, viabilizando o reconhecimento social, pertencimento ao grupo e acolhimento das

diferenças. Honneth¹¹⁶ (2007), em seus estudos sobre reconhecimento na Universidade de Frankfurt, cita os conceitos de cura ou cuidado (Heidegger), *acknowledgement* (Cavell) e “engajamento” (Dewey) para afirmar que há uma atitude de reconhecimento do outro que é “de confirmação intersubjetiva muito elementar. . . . [e] não inclui, ainda, a percepção de determinado valor de outra pessoa” (Honneth, 2007 p. 81). Tal definição de reconhecimento possui grande aderência à nossa defesa de um currículo com a “valorização dos direitos humanos” como pilar, pois os “divergentes” (Velho, 2003) serão incluídos no grupo escolar como resultado do amadurecimento social pautado na inclusão.

É necessária uma postura ativa, pois, conforme a crítica de Honneth (2007, p. 84) cita Lukács, para afirmar que o reconhecimento tem caído no esquecimento e denomina esse fenômeno de reificação, um processo no qual sujeitos da nossa sociedade passam a ter uma forma de pensar petrificada em virtude da perda da capacidade de implicar-se com o interesse das pessoas e dos acontecimentos, transformando-se em “observadores puramente passivos” não apenas para aquilo que se passa fora da pele, mas também em relação ao seu próprio interior (Honneth, 2007, p. 84).

Apesar da herança marxista com crítica baseada na redefinição dos relacionamentos a partir do capital, aqui nos apropriamos da teoria do reconhecimento proposta por Honneth (2007), pois trata-se da teoria que permite compreender o processo de formação de estudantes pautado pelas relações de produção de mercado. Exemplo disso encontramos na presença de ensino de psicologia no Estado de São Paulo tipicamente associado à formação profissional (seja de nível técnico ou superior). O conhecimento propedêutico perde espaço para a formação para o mercado de trabalho com orientações específicas.

Apesar das possibilidades de esclarecimento e instrumentalização para a vida cotidiana que os conhecimentos da psicologia podem proporcionar aos estudantes,

¹¹⁶ Reitor da Universidade de Frankfurt e, após o trabalho como assistente de Habermas, tem sido um dos ícones da “terceira geração” da Escola de Frankfurt e suas novas leituras sobre Teoria Crítica da sociedade inaugurada por Max Horkheimer e Theodor Adorno.

como visto até o presente momento no estudo dos currículos internacionais, o Estado mais rico do Brasil, com 31% do PIB Nacional (IBGE, 2022), optou pela retirada do currículo de ensino médio propedêutico da psicologia. No entanto, permitiu sua inserção nos currículos de formação em ETECs autorizando a atuação de professores de psicologia na ministração de componentes curriculares com bases tecnológicas, tais como observadas na Tabela 61:

Tabela 61 - Lista parcial das bases tecnológicas do componente curricular "Práticas e competências sociais"¹¹⁷ (CPS, 2013, pp. 49 - 50)

Base Tecnológica	Base Tecnológica (detalhada)
Comportamento	Gafes; Vida corporativa; Organização pessoal; ser assertivo; O mau humor; O hábito do cigarro; O elevador; O palavrão; Tom de voz;
O dizer não	Simpatia; Humildade; Necessidades fisiológicas.
Beijos, apresentações e apertos de mão	Cumprimentos; Formas de apresentação; Pronomes de tratamento usuais;
Refeições e negócios	Elegância e regras à mesa; Postura masculina à mesa; <i>Open house</i> .
Higiene	Higienização corporal; Higienização bucal; Conduta higiênica.

Os conteúdos presentes no currículo do curso técnico em Recursos Humanos (RH) (CPS, 2013) não estão restritos às empresas consultadas pelo laboratório de currículos (CPS, 2015): “higienização bucal na IBM”, “Cumprimentos na Microsoft” ou “Gafes na BESNI”. Tais conhecimentos foram selecionados por serem amplamente aceitos. Assim, se determinada Escola Técnica (ETEC) atende estudantes na periferia da zona Leste de São Paulo (bairro Cidade Tiradentes, por exemplo) oferecendo curso de técnico em RH¹¹⁸ ou se atende alunos em região central de São Paulo como o bairro do Bom Retiro¹¹⁹, ambas oferecerão aos seus alunos conhecimentos e atividades para desenvolvimento de habilidades e competências sociais como essas elencadas acima (Tabela 61), homogeneizando o perfil do profissional egresso de seu

¹¹⁷ Professores com formação em psicologia estão entre aqueles que podem lecionar tal componente curricular segundo o site <https://crt.cps.sp.gov.br>

¹¹⁸ Até o ano de 2019 as inscrições para este curso e localidade estavam disponíveis em <https://www.etcct.com.br/>

¹¹⁹ Até o ano de 2019 as inscrições para este curso e localidade estavam disponíveis em <http://www.etesaopaulo.com.br/>

sistema de ensino. Não defendemos que a formação profissional em si mesma seja um problema e assumimos que essa modalidade tem o potencial de formação para uma forma de trabalho que está presente nas sociedades humanas. Nossa crítica reside no fato de que trabalho não é apenas aquele presente nas empresas capitalistas e que, sistematicamente, há uma redução de “formação para o trabalho” para “formação para trabalhar em empresas”.

Defendemos que a escola possa ter o trabalho como princípio formativo, porém em uma concepção mais ampla de trabalho. Hannah Arendt abortou a discussão sobre trabalho de modo “inusitado” segundo ela mesma em que diferenciou labor de trabalho (Arendt, 1958/2007, p. 90-91). Lançando mão da etimologia destas palavras, afirmou que “labor” (do grego *poneim*, do latim *laborare*, do francês *travailler* e do alemão *arbeiten*) aponta a atividade feita para manutenção da vida do corpo, sem abstrações. Por sua vez, “trabalho” (do grego *ergazesthai*, do latim *facere*, do francês *ouvrer* e do alemão *werken*) supõe atividades de transformação da natureza que podem apresentar cognição e estratégias abstratas. Arendt (1958) destaca, inclusive, em uma nota de rodapé que *work*, *ouvrer* e *werken* são palavras usadas para descrever obras de arte.

Assim, quando identificamos que o princípio formativo é o labor, observamos concomitantemente um processo de reificação e nossos estudantes têm suas realidades diversas, plurais, ricas e potencialmente transformadoras, reduzidas à sobrevivência e alienação. Por outro lado, quando o princípio formativo é o trabalho (não experienciado exclusivamente em empresas capitalistas entre os séculos XVIII e XXI, com contratos e salários) a diversidade latente floresce e a inovação é possível no exercício do trabalho em si, e também com efeitos em todas as dinâmicas sociais acessadas pelos estudantes.

No Brasil “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (Brasil, 1996, Art. 1º, § 2º) e há tentativas de aplicação deste princípio através de propostas como “pedagogia das competências” e “competências socioemocionais”. As ETECs paulistas organizam seus componentes curriculares em “competências, habilidades e bases tecnológicas” (citação). Por sua vez, a educação propedêutica tem sido influenciada por uma “pedagogia das competências

socioemocionais" evidenciada na BNCC. Em ambas propostas, prevê-se que os estudantes aprendam a "fazer" e aprendam a "ser" e "para atingir essa finalidade, é necessário. . . assumir. . . que todos os estudantes podem aprender. . . independentemente de suas características pessoais, seus percursos e suas histórias" (Brasil, 2017). Essas abordagens revelam a expectativa de que os estudantes têm a legitimidade de ser e fazer o que for ensinado ao invés de fomentar através de conhecimentos técnicos e/ou científicos acerca de competências, habilidades e socioemocionalidade o florescimento da pluralidade latente (por vezes, inclusive, já evidentes) que existe em função da diversidade de experiências daqueles que compõem o corpo discente. Tal reducionismo da experiência de formação do estudante nos leva a compreender que o princípio formativo tem sido o labor, com todas as limitações subsequentes já apontadas anteriormente.

Por sua vez, o currículo Singaporeense apresenta explicitamente seu interesse no desenvolvimento de competências socioemocionais e propõe questões como "quem sou eu na minha família?", "o que eu quero em uma amizade?", "o que é uma sociedade inclusiva para nós?" ou ainda "o que nos torna singaporenses?" (Singapura, 2014a). Tais perguntas permitem, em princípio, reflexões abrangentes acerca da diversidade social, identidade nacional, pertencimento, entre outras possíveis, porém, dentro do contexto social de Singapura, podemos assumir que há respostas e, algumas delas, chegam a ser encontradas na legislação. Por exemplo, mesmo que haja previsão da atitude de "não fazer julgamentos", os estudantes deverão aprender a "moral e valores elevados" dentro de uma sociedade que ainda criminaliza a expressão homoafetiva pública entre homens (Singapura, 2021).

Althusser destaca que tal potência formativa e reguladora faz da escola um Aparelho ideológico de Estado (Althusser, 1999, p. 103) que busca garantir a estrutura social, mantendo o *status quo* de uma classe e ideologia dominantes. Assim, é importante a participação popular nas decisões que envolvam a educação. Dessa forma, a influência da escola não seria dirigida por interesses representados, exclusivamente, pelos dirigentes, mas que sim um espaço de atuação democrática como aquela defendida por Paulo Freire através da "real participação da comunidade de pais e de representantes de movimentos populares na vida inteira das escolas" (Freire, 1991, p. 48), pois a democratização da escola não pode ser feita como resultado de "atos voluntaristas" de políticos decretados em gabinetes (Freire, 1991).

A participação popular democrática não evitará a presença de pessoas que ainda defendam valores e conteúdos que fomentem um estado de desinformação (através de *fake news*, defesa de terraplanismo, da crença de que há *chips* dentro de ampolas de vacinas vindas da China e tantas outras teorias conspiracionistas) porém a construção coletiva permite o compartilhamento de conhecimentos e superação dessas idiosincrasias. Certa vez, o professor Vladimir Safatle foi questionado em uma entrevista sobre a pertinência de uma administração pública tecnocrata e em sua resposta destacou que, diferentemente de uma certa perspectiva de esquerda, há uma “desconfiança brutal em relação ao povo” e sempre apresentam “explicações ótimas para não confiar na população”: ela ainda não está boa, ainda não está educada ou formada, falta autonomia e esclarecimento (Quem somos nós?, 2017, 17’). Safatle afirma que, para o exercício da democracia, não bastam as respostas que um especialista tem a dar para determinadas situações, faz-se necessário que ele assuma o compromisso de compartilhar as informações necessárias para as demais pessoas (leigas) participarem do processo decisório e, assim, se constituir um sujeito no processo, com mudanças em que “a deliberação é muito mais efetiva” (Quem somos nós?, 2017).

No tocante ao ensino de psicologia, há assuntos muito sensíveis que fazem parte do cotidiano social como aqueles referentes à identidade, pertencimento e desenvolvimento de seres humanos, de modo que a participação pública (especializada e não especializada) nas decisões do que se trabalhar na escola, com compartilhamento de conhecimentos afins, pode potencializar a experiência formativa. Como mencionado anteriormente, o currículo é a concretização de uma série de esforços dentro de um grande campo de forças em franca disputa. Nela, especialistas em educação trazem suas contribuições e a participação de pais e outros cidadãos se torna possível, por exemplo, através de Conselhos populares de educação. O currículo de ensino de psicologia deve refletir tal democracia, não somente em seus conteúdos, mas também em sua forma e, em seu conjunto, promover a valorização das diferenças e a emancipação de cada um.

Felizmente, encontramos discussões relacionadas à superação do preconceito e fomento do apoio mútuo tendo como critério o ser humano, não apenas

no currículo singapurense. Esse ponto é muito importante, pois tal critério não foi suficiente para evitar no ocidente, séculos de escravização da população preta, o *apartheid* ou o holocausto de judeus, entre outros atos bárbaros em que a humanidade de alguém ou de um grupo não foi suficiente para garantir sua segurança, sendo, inclusive, negada pelo grupo opressor e/ou assassino. Assim, quando uma sociedade tradicional documenta em seu projeto educacional a intenção de levar aos estudantes conhecimentos e reflexões alinhados à valorização da vida do ser humano, criamos condições cada vez mais favoráveis para resistir ao estado de barbárie que ainda se revela na homofobia, no feminicídio e, recentemente, na defesa do direito de constituição de um partido nazista no Brasil em favor do exercício da liberdade de expressão, envolvendo um influenciador digital e um deputado federal brasileiros (Fufuca, 2022).

Neste processo educacional, entendemos que não basta tentar desenvolver competências nos estudantes pois as ideias e ideais subjacentes podem apenas manter a estrutura social que gerou as situações sociais de abuso que devem ser superadas. Por exemplo, ao inserir discussões sobre a necessidade de desenvolver Macrocompetências de Engajamento com os outros e Amabilidade, porém, sem discussão efetiva sobre bullying, os estudantes poderiam reforçar os laços do grupo próximo, mas manter a segregação com os desiguais (que também é uma forma de violência). Podemos inferir que havia nazistas engajados e amáveis com outros nazistas, mas ainda “seguiram ordens” para executar outros seres humanos. Então, mais do que pretensiosamente tentar tornar os estudantes mais amáveis, precisamos oferecer informações multifacetadas que os ajudem compreender a experiência amável presente no cotidiano e, assim, criar novas possibilidades.

Fato é que há conhecimentos científicos que revelam pré-disposição genética em primatas humanos e não humanos ao vínculo, como observado em experimentos de imitação facial e gestual de recém-nascidos humanos (Meltzoff & Moore, 1997) e em experimentos envolvendo a mãe de pano para primatas recém-nascidos (Harlow, 1958). Assim, há comportamentos que passam pela mediação do outro, mas que possuem uma história filogenética importante. Um professor que desenvolva discussões sobre competências pode ajudar o estudante apresentando conteúdos para fomentar essa filogenia pulsante ao invés de ensinar “como sentir resiliência”, por exemplo.

Mesmo defendendo que não deve haver confusão entre “área de conhecimento” e “temas estudados” (Soligo & Azzi, 2008), é necessário reconhecer que geralmente associamos temas sobre desenvolvimento da identidade, pertencimento, saúde mental e outros tópicos correlacionados à psicologia e, quando eles aparecem no currículo deveriam ser trabalhados em disciplinas de psicologia. Os países que estudamos nesta tese tomaram essa decisão, exceto Singapura. No entanto, este país lança mão de conhecimentos científicos da psicologia para organizar os conteúdos sobre desenvolvimento humano e manifestam essa escolha na bibliografia recomendada.

O currículo australiano, em especial, defende que o modelo biopsicossocial é “foco da explicação na ciência psicológica”, porém, não há menção das contribuições das demais abordagens psicológicas no campo científico. Embora encontremos em Adorno e Horkheimer (1947) a afirmação de que a história do esclarecimento possui caráter autofágico¹²⁰, a ciência psicológica tem sido caracterizada pelo movimento misto em que, mesmo superando conhecimentos anteriores, observamos a proliferação e coexistência de diferentes abordagens mesmo quando são, em princípio, antagônicas (por exemplo, quanto à noção de adoecimento e cura entre abordagens comportamentalistas e cognitivas).

Neste contexto, nos encontramos em uma situação bastante difícil com duas possíveis posições: tomar a decisão de estabelecer qual a psicologia deve ser ensinada ou deixar em aberto para que professores de psicologia comuniquem conhecimentos aos alunos a partir de seus referenciais, sem cânone. Os países estudados tomaram a decisão de discutir psicologia a partir de seu caráter científico, da saúde mental, do desenvolvimento humano, da relação com a sociedade e da base biológica dos nossos comportamentos (neurociências, efeitos de drogas/medicação, sensação, percepção e outros).

¹²⁰ Segundo estes autores, mitos já eram esclarecimento e, justamente por o serem, abriram portas para o “próximo” esclarecimento (a razão), levando à desmitologização da sociedade, por isso, autofagia.

Com exceção da Noruega, nenhum dos países prevê em seus cursos a discussão de abordagens em psicologia o que pode gerar um entendimento para os estudantes e suas famílias de que há uma única forma de se fazer psicologia. No entanto, todos destacam, minimamente, a necessidade da validação científica, mas não fica claro nos textos se abordagens diferentes daquelas comportamentais e/ou cognitivo comportamentais poderiam ser possibilidades de explicação acerca da psicologia humana. Há duas menções a conteúdos que diversificam a apresentação de abordagens psicológicas, a psicologia positiva no currículo australiano e a menção não explicada sobre parapsicologia no currículo norueguês porém nenhuma delas possui validação científica extensa nem tradição na academia como é o caso da psicanálise¹²¹. Essa postura, leva à preocupação sobre qual seria a “margem de erro” para lançar mão de conhecimentos psicológicos não científicos na constituição de um currículo de ensino de psicologia.

Precisamos considerar, para além da disputa epistemológica entre diferentes abordagens psicológicas, as pressões financeiras que influenciam o processo de validação de conhecimentos. Há, por exemplo, seguradoras de saúde que decidem não reembolsar ou cobrir terapias feitas com psicólogos que possuam formação diferente das listadas como “científicas”. Na Alemanha apenas três abordagens eram reconhecidas, conforme estudo do Instituto de Qualidade e Eficiência em Saúde¹²² (IQWiG, 2006):

- Psicoterapia analítica (*Analytical psychotherapy*)
- Terapia de psicologia profunda (*Depth psychology therapy*)
- Terapia comportamental (*Behavioral therapy*)

Considerando que as influências de âmbito acadêmico e econômico são complexas, o cenário para ensino das práticas mais efetivas em psicologia pode ser tendencioso e vir a desconsiderar as contribuições de outras abordagens. Assim,

¹²¹ Há psicanalistas que produzem conhecimentos científicos, mas aqui nos referimos às produções iniciais que lançavam mão de “caso único” e axiomas para estabelecer conceitos (como o complexo de Édipo) e que não seguiam critérios científicos como controle, previsão e replicação.

¹²² É uma instituição científica independente, privada, sem fins lucrativos e financiado por meio de contribuições dos fundos de seguro de saúde legais da Alemanha (GKV) que foi estabelecida como parte da reforma da saúde na Alemanha em 2004. A fundação visa apoiar a tomada de decisão baseada em evidências no sistema de saúde alemão (IQWiG, 2020).

entendemos que estudantes do ensino médio podem tomar contato com a existência de um amplo leque de abordagens, que possuem diferenças fundamentais entre si tanto teóricas quanto práticas, porém sem apresentar juízo de valor sobre qual é melhor e qual é pior. Os impactos sobre a formação do estudante secundarista são, potencialmente, da ordem de saúde pública.

Em outras áreas do conhecimento há um reducionismo comum nos conteúdos transmitidos aos estudantes. Por exemplo, no curso de física do ensino secundário, o elétron é apresentado como uma carga negativa, muito pequena (eventualmente acompanhada da expressão “carga pontual”) e que orbita em volta de um núcleo formado por prótons e nêutrons. Caso um professor de física queira explorar com os alunos o conhecimento limite sobre elétrons, na fronteira do conhecimento, poderá dizer que elétron pode ser uma característica das linhas de campo e, caso os estudantes não consigam compreender que um elétron não é uma “coisa”, mas, sim, a “característica de uma coisa”, não implicará em risco de prejuízo de um potencial tratamento de saúde mental. Mas, se um professor de ensino secundário antecipar discussões sobre “qual psicologia serve e qual não serve”, esse estudante poderá desenvolver ideias equivocadas acerca das possíveis contribuições das diferentes abordagens psicológicas na clínica.

Reiteramos a importância desta discussão principalmente por que todos os currículos preveem, com maior ou menor assertividade, que os alunos serão instrumentalizados com tais conhecimentos. A categoria analítica “psicologia e saúde mental” se mostrou consistente em todos os currículos analisados.

Os currículos australiano e singapurense afirmam que o aluno precisa compreender a influência “positiva e negativa” sobre as emoções. Tal compreensão permite sob condições favoráveis que o estudante supere o senso comum de que “há emoções negativas que devemos evitar, pois são ruins (raiva, tristeza, impulsividade etc.). Assim O estudante não fica congelado em termos do que é permitido, ou não, emocionalmente. Não é possível existir uma lista suficientemente grande que relacione todas as emoções e todos os contextos para, então, afirmar quais são as possibilidades que devemos buscar (por serem positivas) e quais devemos evitar (por serem negativas).

Esse processo de aprendizagem passa pela compreensão do desenvolvimento tanto físico quanto psicológico. Todos os currículos trabalham esses dois pontos (organizadas em nossas categorias analíticas “corpo e psicologia” e “desenvolvimento humano”) e fornecem aos estudantes conhecimentos acerca de neurociências que explicam os efeitos da presença do cortisol no corpo, suas relações com situações de estresse e como sua presença prolongada pode afetar o comportamento de modo prejudicial. Há diversos estudos que podem ajudar os estudantes a conhecerem os fatores que compõem o desenvolvimento de transtornos do espectro autista, por exemplo, permitindo a superação de preconceitos e estigmas envolvendo estudantes com transtorno do espectro autista já prevista em lei: “A pessoa com transtorno do espectro autista não será submetida a tratamento desumano ou degradante, não será privada de sua liberdade ou do convívio familiar nem sofrerá discriminação por motivo da deficiência” (Brasil, 2012, Art. 4º).

Todos os países estudados defendem que a disciplina de psicologia deve proporcionar conhecimentos que viabilizem a superação do preconceito, do racismo e da discriminação através do reconhecimento da diversidade social. A Austrália e os EUA citam especificamente que a diversidade na orientação sexual deve fazer parte desta discussão. Os EUA defendem, ainda, que identidade de gênero deve constar entre os conteúdos relacionados à compreensão do comportamento humano. Por outro lado, há grupos que defendem a existência de uma “ideologia de gênero” na qual se assume a existência de ativistas “extremistas, inimigos ou destruidores da família, familiofóbicos, fanáticos pró-gay, homossexualistas, gayzistas, gaystapos, feminazis, doutrinadores, pedófilos, heterofóbicos, cristofóbicos, cristianofóbicos, genderistas” (Junqueira, 2018) que buscam a inserção deste conteúdo nos currículos escolares da educação de crianças e adolescentes a fim de “formar pequenos homossexuais” (Junqueira, 2018). Porém o caminho que justifica a inserção de estudos de gênero em currículos de educação básica (e seus equivalentes internacionais) não é esse, mas começa no reconhecimento e legitimação da diversidade que pode ser “de raça/etnia, cultura, identidade e expressão de gênero, orientação sexual, deficiência, religião, condição socioeconômica, nacionalidade e envelhecimento” (APA, 2011), entre outros conforme a história local.

Logo, em uma sociedade em que há o reconhecimento legal da união civil entre casais homoafetivos, necessariamente há o reconhecimento e legitimação da experiência homoafetiva sem, necessariamente, caracterizar uma perversão como

encontrávamos na descrição do homossexualismo até o DSM II em 1973. O Sistema Único de Saúde (SUS) possui o “Processo Transexualizador no Sistema Único de Saúde” (Brasil, 2013) e, semelhantemente à argumentação anterior, é reconhecido pelo Estado a existência de travestis e transexuais que merecem atenção em saúde integral¹²³, como cidadãos em pleno exercício de direitos. Há, de fato, em nossa sociedade pessoas da comunidade LGBTQIA+ circulando em vários espaços e com o direito em circular em tantos outros. Assim, ao tratar com nossos estudantes a aceitação da diversidade, não falamos apenas de homens, mulheres, pretos e indígenas, mas também de pessoas pertencentes à essa comunidade.

Fôssemos considerar outras sociedades com terceiro gênero (como fa'afafine, hijras, fa'afatama e outros), a discussão sobre “aceitação de outros gêneros” não seria necessário, pois já se faz naturalizado. Mas precisamos admitir que lançar mão da diversidade reconhecida em outros países pode vir a ser artificial, pois são contextos diferentes tal como considerar estados teocráticos islâmicos radicais para defender mudanças políticas nacionais brasileiras. Mas já possuímos em nossa nação dispositivos legais, jurídicos, de atenção em saúde que reconhecem tal diversidade (Brasil, 2016b). Dada a presença destas pessoas em nosso cotidiano, excluir a discussão sobre diversidade de orientações sexuais e de gêneros em disciplinas escolares é também não reconhecer tal diversidade, transmitindo aos nossos estudantes que devem “se engajar com outros”, “serem empáticos” e “amáveis”, mas com o direito a desmentir a existência de transexuais mediante o relato de um.

O silêncio nas escolas sobre esse assunto também pode fomentar o processo de marginalização daqueles que divergem da heteronormatividade. Para Gilberto Velho, esses que divergem também poderiam ser caracterizados como “desviantes” (Velho, 2003): aqueles que desviam da norma e, por isso, são colocados à margem, excluídos, marginalizados. José de Souza Martins (Martins, 1997) e Theodoro (2008) afirmam, por sua vez, que não há exclusão, mas “uma inclusão perversa no que tange

¹²³ Para mais detalhes, ver Plano Operativo da Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Recuperado de: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cit/2017/res0026_27_10_2017.html

à população mais pobre. Uma inserção desigual, que faz com que parte significativa de nossa população, em sua maioria negra, assumam posições sociais indistintamente mais precárias”. Essa inclusão perversa se dá, entre outros meios, através de um processo educativo que limita as potencialidades do sujeito, reduzindo sua formação exclusivamente àquela que atende às demandas mercadológicas. Na medida em que essa inclusão perversa, inclusão precária, se dá os sujeitos passam a ser responsabilizados por seu fracasso (Zioni, 2006). A identidade destes grupos é forjada pelo grupo hegemônico a serviço da própria manutenção do poder.

Enfim, tomando o momento vivido pela nossa sociedade brasileira em 2022, falar em reconhecimento da diversidade e superação de preconceitos dentro das escolas, inclui, necessariamente, a comunidade LGBTQIA+. Parte dos efeitos da segregação social é o adoecimento psicológico de algumas pessoas manifesto em depressão, ansiedade, ideações suicidas, entre outros. Via de regra, os tratamentos destes males envolvem terapia e medicação psicotrópica. Assim, a decisão da Austrália e dos EUA de abordar o uso de drogas psicoativas e situações de abuso nas escolas permite ao aluno receber informações com qualidade técnica, ensinada por um professor que aprendeu tais conteúdos em sua formação de base. Para ilustrar a importância dessa união entre o conteúdo e seu especialista, recorreremos ao exemplo que já utilizamos nessa tese: ainda que o professor de português trabalhe um texto sobre “história do Brasil colonial”, não podemos prescindir do professor de história; ainda que o professor de biologia discuta sexualidade ou o professor de geografia a formação social do sujeito, há contribuições próprias do professor de psicologia sobre tais temáticas.

Quando pensamos em uso e abuso de drogas, é possível identificar uma grande quantidade de profissionais com formações diversas envolvidos nas campanhas. Porém é incomum que conhecimentos sobre o que são estimulantes ou, ansiolíticos ou, antidepressivos estejam no repertório dos professores de educação básica que se voluntariam para realizar tais campanhas no Brasil. Por outro lado, os estudantes possuem acesso a muitas informações através de bibliotecas e internet, sendo expostos frequentemente a tais termos. O professor de psicologia possui a formação específica, de base, para ajudar esses mesmos estudantes a compreenderem melhor onde estão as informações de qualidade e quais não são, ou ainda quais situações necessariamente precisam de suporte de profissional de saúde e quais são de domínio público com margem de segurança.

Até aqui mostramos o quanto os assuntos escolhidos pelos países se remetem, em sua maioria, ao cotidiano do estudante, permitindo não só uma projeção para o futuro, mas também a apropriação dos processos atuais que afetam a constituição de sua identidade e o reconhecimento das diferentes subjetividades. Porém, essa “potência formativa” precisa ter suas bases bem definidas. Aqui, defendemos que as bases precisam estar vinculadas à DUDH (UNESCO, 1998) e, no Brasil, à Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), pois tais documentos representam grandes conquistas civilizatórias: a democracia e a valorização da vida e existência de seres humanos. Sendo documentos com grande investimento social, e internacional no caso da DUDH, entendemos que os interesses de grande parte da sociedade serão atendidos (caráter democrático) e os conhecimentos sobre alteridade e subjetividades permitem superação da segregação social (convívio e reconhecimento das diferenças). Naturalmente que tais documentos não esgotam àqueles que poderiam ser citados aqui, mas, sem dúvida nenhuma, sintetizam e representam as bases que permitem produção de vida.

Caso não recorramos a bases sólidas, construídas democraticamente, visando o bem comum, podemos incorrer em erros cometidos no passado como a produção de materiais que visavam a “profilaxia de ressentimentos e das atitudes viciosas da infância em relação com os valores éticos” ou uma “psico-higiene moral da infância” (Mira & Lopez, 1961, p. 85). Outro autor utilizou o capítulo “problemas sociais” de adolescentes para discutir namoro e noivado, casamento e escolha do cônjuge (Mielnik, 1959, pp. 103-112).

Necessariamente precisamos ponderar nossa crítica com o fato de que os conhecimentos disponíveis em cada época são, ao menos, parcialmente responsáveis por escritos como esses (no caso destes dois livros citados, a política higienista influenciava diversos campos sociais e, dentre eles, o educacional). Porém não nos isentaremos do apontamento de que houve conquistas civilizatórias que permitiram a superação de condições e compreensões precárias sobre o mundo e a sociedade (exemplo disso é a luta antimanicomial e o subsequente resgate da valorização das vidas de pessoas com sofrimentos mentais). A educação de crianças e jovens foi grandemente afetada permitindo que não lançássemos mão de palmatória e outros

castigos corporais para crianças que apresentassem comportamentos indesejados pelos educadores, ou ainda a imobilização do membro esquerdo de crianças “sinistras” para que escrevessem apenas com a mão direita.

No caso da psicologia (e de outras ciências em sua fronteira), a compreensão de ser humano passou de um modelo “ideal”, em que determinados padrões de comportamento eram aceitáveis e outros repudiados (no caso de manifestações homoafetivas, passível até mesmo de classificação patológica) para um modelo de reconhecimento das diferenças individuais e do valor social positivo de tais diferenças manifesto na aquisição de direitos tais como acessibilidade, matrícula garantida em escolas por crianças com alguma deficiência, obrigatoriedade do ensino de libras nos cursos de pedagogia e licenciaturas no Brasil. Para além destes direitos que remetem a necessidades específicas, também houve ganhos acerca da figura parental ou de arranjos familiares que não passaram mais a ser reconhecidos como “família desestruturada” porque não havia a figura de um pai em casa ou que uma criança fosse criada pelos avós. Há escolas que materializaram esse ganho de compreensão através da transformação de datas comemorativas como dia dos pais ou dia das mães em “dia da família” para ser mais inclusiva.

Assim, voltamos a uma das bases que entendemos, e reiteramos, ser essencial e que se mostrou presente em outros currículos: o ensino de psicologia precisa estar a serviço do processo de superação das segregações sociais manifestas em atos de racismo, preconceito, bullying e outras formas de violência físicas e/ou morais.

A presença de parte dos conhecimentos listados acima pode ser encontrada em “Projetos de Vida” como o descrito por Calazans (2019), porém esta dissertação apresenta as limitações que profissionais não especializados em psicologia podem encontrar ao discutir saúde mental, formação de identidade individual ou de pertencimento ao grupo, uso e abuso de drogas psicoativas, influências do meio ambiente sobre o comportamento e orientação vocacional. A fim de aumentar a qualidade do conhecimento oferecido aos estudantes, entendemos que professores de psicologia licenciados deveriam ocupar esse lugar da educação no ensino médio pois, em São Paulo (apesar da autonomia para possibilidade de implementação estadual de disciplina de psicologia na parte diversificada segundo a LDB) observamos que houve perda paulatina de espaço curricular para a psicologia na educação básica entre 1990 e 2007 até culminar na transversalização daquilo que é considerado psicológico sob argumento de que os demais campos do conhecimento

podem contemplar as discussões sobre temas do dia a dia (identidade, *bullying*, violência, família, relacionamentos etc.). Certamente que outros campos do conhecimento têm capacidade para discutir tais temas, porém, em concordância com Soligo e Azzi (2008), não podemos confundir os temas trabalhados com as contribuições da psicologia sobre eles e tais contribuições não podem ser devidamente desenvolvidas em sala de aula por docentes não formados em psicologia.

Uma vez que professores de psicologia ocupem este lugar, o trabalho como princípio formador se apresenta com um desafio adicional: Como é possível oferecer uma formação que permita generalizações amplamente aceitas para o trabalho sem implicar na homogeneização dos estudantes, garantindo assim uma educação sensível às diferenças, à diversidade? Certamente a resposta para essa pergunta não caberá no mesmo número de palavras que a formou, mas apontamos que a articulação de um vetor “formação para o trabalho” e outro de “valorização das diferenças” é possível a partir da superação da noção de trabalho como “aquele que acontece em empresas capitalistas do século XXI sob regime CLT” e da noção de que “algumas diferenças não existem e devem ser apagadas”. Ou seja, nossa compreensão sobre o trabalho (aqui citamos Hannah Arendt (1958/2007, p. 90-91), mas há diversos outros estudiosos na sociologia e na psicologia social e do trabalho) tem aumentado assim como sobre “diferenças” que já foram criminalizadas ou patologizadas em outro momento histórico e, hoje, tem sua existência reconhecida e legitimada.

A psicologia possui mais de 80 anos no currículo brasileiro, mas sobreviveu a menos de 20 anos sob o foco de formação para emancipação e exercício de cidadania, continuando até hoje, essencialmente, a serviço da profissionalização de mão de obra paulista. Deste modo, muito de uma cultura organizacional na atuação do professor de psicologia pode ter se mantido e concepções sobre trabalho e diferenças ainda serem desatualizadas (por exemplo, professores que focam “formação para o trabalho” como “desenvolvimento comportamental para entrevista de emprego” ou que encontram muita dificuldade em agir quando um adolescente se autodeclara como transgênero em sala de aula). Precisamos manter uma postura

ativa, que considere os conhecimentos que desenvolvemos em nosso campo de pesquisa e considerar as práticas de outras sociedades no que tange ao ensino de psicologia pois, na essência, são seres humanos em todos os lugares com potências, desejos e necessidades filogeneticamente muito semelhantes, mas absolutamente únicos ontogeneticamente.

Além disso, uma disciplina de psicologia proporciona a democratização do acesso ao conhecimento de psicologia que, via de regra, é acessível apenas através de serviços que possuem valor muito elevado (orientação vocacional e terapia, por exemplo) ou são muito raros (como psicologia do esporte). Entendemos que a capacidade de análise e de reflexão de estudantes é potencializada através desse acesso e podem, com isso, proporcionar revoluções necessárias para sua geração como houve anteriores a nós (revolução francesa/iluminista, queda de regimes ditatoriais, fascistas e repressores, superação do apartheid...). Essencialmente, a transformação através de uma educação libertária.

6 Referências

- ACARA, Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority. (2013). *Curriculum design paper (version 3.1)*. Sidney: ACARA Copyright Administration. Recuperado em 1 de fev. 2023: [https://docs.acara.edu.au/resources/07_04_Curriculum_Design_Paper_version_31_\(June_2012\).pdf](https://docs.acara.edu.au/resources/07_04_Curriculum_Design_Paper_version_31_(June_2012).pdf)
- ACARA, Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority. (2021). *EES: Earth and Environmental Science*. Recuperado em 1 de fev. 2023: <https://www.australiancurriculum.edu.au/senior-secondary-curriculum/science/earth-and-environmental-science/>
- Adorno, T. W. & Horkheimer, M. (1985). *Dialética do esclarecimento*. Tradução Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar Editores. (Trabalho original publicado em 1947).
- Althusser, L. (1999). *Sobre a reprodução*. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Editora Vozes.
- Arendt, H. (2007). *A condição humana*. Tradução Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária. (Trabalho original publicado em 1958).
- Aristóteles. (1932). *Politics*. Tradução H. Rackham. Massachusetts: Havard University Press e London: William Heinemann LTD. Recuperado em 1 de fev. 2023: <https://ryanfb.github.io/loebolus-data/L264.pdf>.
- Arnesen, A. S. (2010). *Educação e Cidadania na Constituição Federal de 1988*. Tese de Mestrado, Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. Recuperado em 1 de fev. 2023: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2134/tde-27012011-165002/pt-br.php>.
- Australia (2008). *Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians, December 2008*. Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth involvements: Melbourne, Australia. Recuperado em 1 de fev. 2023: http://www.curriculum.edu.au/verve/resources/National_Declaration_on_the_Educational_Goals_for_Young_Australians.pdf
- Australia (2015a). *Australia Country Education Profile*. Australian Government Department of Education and Training: Australia. Recuperado em 1 de fev. 2023: https://internationaleducation.gov.au/Documents/ED15-0091_INT_Australia_Country_Education_Profile_2015_ACC.pdf
- Australia (2015b). *The Australian Curriculum, Learning Areas: Science, Subject: Psychological Science*. National Psychology Curriculum Roundtable, supported by the Australian Psychological Society: Australia. Recuperado em 1 de fev. 2023: <https://psychology.org.au/APS/media/pdfs/The-Australian-Curriculum-Psychological-Science.pdf>

- Australia (2019). *International Standard Classification of Education 2011 (ISCED 2011) to Australian Standard Classification of Education (ASCED) Concordance*. Australian Bureau of Statistics (ABS), National Centre for Vocational Education Research (NCVER) and Australian Government Department of Education and Training: Australia. Recuperado em 1 de fev. 2023: <https://heimshelp.dese.gov.au/sites/heimshelp/files/isced-asced-concordance.pdf?v=1555991386#page=2>
- Azevedo, F. et al. (1932). Manifestos dos pioneiros da Educação Nova. *Revista HISTEDBR On-line, n. especial*, p.188–204, ago. 2006. Recuperado em 1 de ago. 2022: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf
- Baker, D. P. (2014). Minds, Politics, and Gods in the Schooled Society: Consequences of the Education Revolution. *Comparative Education Review*, 58(1), 6-23. Recuperado em 1 de fev. 2023: <https://davidbakerresearchproject.files.wordpress.com/2010/09/baker-2014.pdf>.
- Banco Credit Suisse (2016). *Global wealth databook 2016*. Research Institute: Zurich, Switzerland. Recuperado em 1 de fev. 2023: <https://www.credit-suisse.com/media/assets/corporate/docs/about-us/research/publications/global-wealth-databook-2016.pdf>
- Banco Credit Suisse (2021). *Global wealth report 2021*. Research Institute: Zurich, Switzerland. Recuperado em 1 de fev. 2023: <https://www.credit-suisse.com/media/assets/corporate/docs/about-us/research/publications/global-wealth-report-2021-en.pdf>
- Barreto, E. S. de S. (2013). As novas relações entre o currículo e a avaliação. *Revista Retratos da Escola*, 7(12), 133-144, jan./jun. 2013. Recuperado em 1 de fev. 2023: <http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/viewFile/267/444>.
- Batista, A. A. G., Barreto, E. S. de S., Gusmão, J. B. de & Ribeiro, V. M. (2015). Renovação dos documentos curriculares dos anos finais do Ensino Fundamental nos estados brasileiros: (2009-2014). *Cadernos Cenpec*, 5(2), pp138-165. Recuperado em 1 de fev. 2023: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/viewFile/336/333>.
- Bock, A. M. B., Furtado, O. & Teixeira, M. de L. T. (1988). *Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia*. São Paulo, SP: Editora Saraiva.
- Boto, C. (2003). A civilização escolar como projeto político e pedagógico da modernidade: cultura em classes, por escrito. **Cadernos cedes**, 23(61). Recuperado em 1 de fev. 2023: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622003006100008>
- Bourdieu, P. (1987). What makes a social class? On the theoretical and practical existence of groups. *Berkeley Journal of Sociology*, 32, 1-17. Recuperado em 1 de fev. 2023: <https://www.jstor.org/stable/pdf/41035356.pdf>.
- _____. (2007). A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. M. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes.

- Brasil, Ministério da Educação. (2016a). *Base nacional comum curricular*. Brasília. Recuperado em 1 de ago. 2022: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/linha-do-tempo>
- _____, Tesouro Nacional. (2020). *Por dentro das contas da dívida: 2º trimestre de 2020*. Brasília. Recuperado em 1 de fev. 2023: https://sisweb.tesouro.gov.br/apex/f?p=2501:9:::9:P9_ID_PUBLICACAO:3380450F23B280150F2D6C2D837CB&fbclid=IwAR3vF8IBamt359hICkv1adr8ydp1Shralk1G07DtNXGL-vlpC364f1_4Dc
- Brzezinski, I. (Org.) (1998). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez.
- Callegari, C. (2015). “O avesso do avesso” ou uma base curricular para o Brasil. In Ronca, A. C. C. & Alves, L. R. (Orgs.), *O Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação: educar para a equidade*. São Paulo: Fundação Santillana. Recuperado em 1 de fev. 2023: https://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A808A8350F23B280150F2D6C2D837CB&fbclid=IwAR3vF8IBamt359hICkv1adr8ydp1Shralk1G07DtNXGL-vlpC364f1_4Dc
- CPS. (2015). Sistema do Laboratório de Currículo – GFAC. Recuperado em 1 de fev. 2023: <http://cpscETEC.com.br/gfac/>
- Camalhão, M. I. & Camalhão, S. (2014). Grounded Theory Adaptações ao Contexto da Deficiência e Educação. *Indagatio Didactica*, 6(3). Recuperado em 1 de fev. 2023: <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/3002/2787>
- Chauí, M. (2003). A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, 24, Recuperado em 1 de fev. 2023: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/n5nc4mHY9N9vQpn4tM5hXzj/?format=pdf&lang=pt>
- _____, (2009). *Intelectual engajado, figura em extinção?* Recuperado em 1 de fev. 2023: <https://appsindicato.org.br/?p=14038/>
- Comissão Coordenadora de Curso de Licenciatura do IPUSP (2016). *Projeto Político Pedagógico do Curso de Formação de Professores de Psicologia*. Documento não publicado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Creswell, J. W., Hanson, W. E., Clark, V. L. P. & Morales, A. (2007). Qualitative Research Designs: Selection and Implementation. *The counseling psychologist*, 35(2). Recuperado em 1 de fev. 2023: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0011000006287390>
- CFP, Conselho Federal de Psicologia. (2015). A prática antes da regulamentação. *Jornal do Federal*, 26(111), 18.
- _____. (2015). CNS aprova minuta das novas diretrizes curriculares da Psicologia. *Publicação online*. Recuperado em 1 de fev. 2023: <https://site.cfp.org.br/cns-aprova-minuta-das-novas-diretrizes-curriculares-da-psicologia/>

- Deleuze, G. (1988). *Foucault*. Tradução Claudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Brasiliense.
- Delors, J. (2001). *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. 6. ed. Tradução José Carlos Eufrazio. São Paulo: Cortez. Recuperado em 1 de fev. 2023: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf
- FERREIRA, B. (2018). Cota não é esmola. In *Bia Ferreira no Estúdio Showlivre*. São Paulo: Showlivre.
- Fundo Monetário Internacional, FMI. (2020). *World Economic Outlook Database, April 2020*. Recuperado em 1 de fev. 2023: <https://www.imf.org/external/pubs/ft/weo/2020/01/weodata/index.aspx>
- Folha de São Paulo. (2016). *Veja depoimentos de pessoas que fizeram cursos técnicos*. São Paulo: Folha de São Paulo. Recuperado em 1 de fev. 2023: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/08/1808690-veja-depoimentos-de-pessoas-que-fizeram-cursos-tecnicos.shtml>
- Foucault, M. (1995). O Sujeito e o poder. In Dreyfus, H. e Rabinow, P. (Orgs), *Michel Foucault: Uma trajetória filosófica*. Tradução Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária. Recuperado em 1 de ago. 2022: <http://www.uesb.br/eventos/pensarcomfoucault/leituras/o-sujeito-e-o-poder.pdf>
- Freire, P. (1991). *A educação na cidade : Projeto pedagógico*. São Paulo: Editora Cortez
- Frigotto, G. & Ciavatta, M. (2003). Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação & Sociedade*, 24(82), 93-130. Recuperado em 1 de fev. 2023: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>
- Fufuca, A. (2022). *Representação por quebra de decoro parlamentar em face do Deputado Federal Kim Kataguiri (PODEMOS-SP)*. Recuperado em 1 de fev. 2023: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2319735>
- GADOTTI, M. (2005). A questão da educação formal/não-formal. *Institut international des droits de l'enfant (IDE) Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution?* Sion: Suíça, 18 a 22 de Outubro de 2005 Recuperado em 1 de fev. 2023: https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/305950/mod_resource/content/1/Educao_Formal_Nao_Formal_2005.pdf
- Galian, C. (2016). *Participação no Debate sobre a BNCC*. FE-USP, em 17 de março de 2016.
- Glaser, B. G. (1999). The Future of Grounded Theory. *Qualitative health research*, 9(6). Recuperado em 1 de fev. 2023: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/104973299129122199>
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New Brunswick, USA and London, UK: AldineTransaction.

- Harlow, H. F. (1958). Nature of love. *American Psychologist*, 13(12), 673-685. <https://doi.org/10.1037/h0047884>
- Honneth, A. (2007). *Reificación: um estudo em la teoria del reconocimiento*. Tradução Graciela Calderón. Buenos Aires: Katz. (Trabalho original publicado em 2005).
- Husserl, E. (1931). *Ideas General introduction to pure phenomenology*. Tradução W. R. Boyce Gibson. London: George Allen e Unwin LTD.
- IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2022). *IBGE | Brasil em Síntese*. Brasília: IBGE. Recuperado em 1 de fev. 2023: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/panorama>
- INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2019). *Sinopse Estatística do Exame Nacional do Ensino Médio 2019 (online)*. Brasília: Inep. Recuperado em 1 de ago. 2022: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-do-enem>
- Institute for Quality and Efficiency in Health Care (IQWiG, Germany). (2006). *A guide to psychotherapy in Germany: Where can I find help?InformedHealth.org [Internet]*. Alemanha. Recuperado em 1 de fev. 2023: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK279513/>
- _____. (2020). *About us: IQWiG*. Alemanha. Recuperado em 1 de fev. 2023: <https://www.informedhealth.org/about-us/iqwig/>
- Instituto Ayrton Senna. (2022). *Mapeamento socioemocional saúde mental: São Paulo 2021, saúde mental [Internet]*. Brasil. Recuperado em 1 de fev. 2023: https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/documentos/IAS_SaudeMental_2022.pdf
- Junqueira, R. D. (2018). A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. *Psicologia Política*, 18(43), pp. 449-502. Recuperado em 1 de fev. 2023: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v18n43/v18n43a04.pdf>
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les Editions d'organisation, pp. 16-18. Recuperado em 1 de ago. 2022: <https://ged.univ-lille3.fr/nuxeo/nxfile/default/7b462718-a2ec-4f48-84a9-0dc77f2c3d4a/blobholder:0/Ressources%2520m%25C3%25A9thodologiques%2520-%2520les%2520comp%25C3%25A9tences%2520-%2520UE10%2520APSA.pdf>
- Leite, S. A. da S. (1986). O ensino de psicologia no 2º grau. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 6(1), 9-12. Recuperado em 1 de fev. 2023: <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-98931986000100003>
- _____. (2007). Psicologia no Ensino Médio: desafios e perspectivas. *Revista Temas em Psicologia*, 15(1), 11–21. Recuperado em 1 de fev. 2023: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2007000100003

- Libâneo, J. C. (2016). Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, 46(159), 38-62. Recuperado em 1 de fev. 2023: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n159/1980-5314-cp-46-159-00038.pdf>
- Liew, W. M. (2014). Sex (education) in the city: Singapore's sexuality education curriculum. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 35(5), 705-717. Recuperado em 1 de fev. 2023: <http://dx.doi.org/10.1080/01596306.2014.931114>
- Macedo, E. (2014). Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista e-Curriculum*, 12(3), 1530 - 1555. Recuperado em 1 de fev. 2023: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76632904006>
- Machado, A. M. (2004). Educação inclusiva: de quem e de quais práticas estamos falando?. Sessão especial na ANPED (novembro de 2004), "Ética, Subjetividade e Formação docente: políticas de inclusão em questão". Recuperado em 1 de fev. 2023: http://27reuniao.anped.org.br/diversos/se_adriana_marcondes_machado.pdf
- Manacorda, M. A. (1992). *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. 3ª ed. São Paulo, SP: Cortez.
- Martins, J. de S. (1997). *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus.
- Massimi, M. (1993). Projetos de lei prevendo a inserção da psicologia nos currículos do ensino superior e secundário no Brasil do século XIX. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 9(2), pp. 261-269.
- MCEETYA, Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians (2008). *MCEETYA four-year plan 2009–2012*. MCEETYA: Melbourne, Australia. Recuperado em 1 de ago. 2022: [http://www.educationcouncil.edu.au/site/DefaultSite/filesystem/documents/Reports%20and%20publications/Publications/National%20goals%20for%20schooling/MCEETYA_Four_Year_Plan_\(2009-2012\).pdf](http://www.educationcouncil.edu.au/site/DefaultSite/filesystem/documents/Reports%20and%20publications/Publications/National%20goals%20for%20schooling/MCEETYA_Four_Year_Plan_(2009-2012).pdf)
- Meltzoff, A. N., Moore, M. K. (1977). Imitation of facial and manual gestures by human neonates. *Science*, 74(8). doi: 10.1126/science.897687. Recuperado em 1 de fev. 2023: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/897687/>
- Mendes, M. J. (2015). *A Despesa Federal em Educação: 2004-2014*. Brasília: Núcleo de Estudos e Pesquisas/CONLEG/Senado, abril/2015 (Boletim Legislativo nº 26, de 2015). Recuperado em 1 de fev. 2023: <https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/boletins-legislativos/bol26>
- Mielnik, I. (1959). *Higiene mental do adolescente*. São Paulo: Gráfica-editora Michalany Limitada.
- Mira y Lopez, E. (1961). *Guia da saúde mental: Normas práticas de higiene psíquica*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio editora.
- Moraes, C. S. V., Calsavara, T. & Martins, A. P. (2012). O ensino libertário e a relação entre trabalho e educação: algumas reflexões. *Educação e Pesquisa*, 38(4), p.

- 997-1012. Recuperado em 1 de fev. 2023: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/download/47921/51661>
- Moreira, A. F. B. (1996) Currículo, utopia e pós-modernidade. In: *Encontro perspectivas do ensino de história - Anais*. Campinas: UNICAMP. Recuperado em 1 de fev. 2023: <http://ojs.fe.unicamp.br/ged/FEH/article/view/5944/4795>
- Mrech, L. M. (2007). Um breve histórico a respeito do ensino da psicologia no Ensino Médio. *ETD – Educação Temática Digital*, 8(2), 225-235. Recuperado em 1 de fev. 2023: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-73647>
- Nóvoa, A. (2009). Professores, imagens do futuro presente. Lisboa: Educa.
- Noruega. (2018). *Facts about education in Norway 2018. Key figures 2016*. Noruega: Statistics Norway. ISBN 978-82-537-9651-2. Recuperado em 1 de fev. 2023: http://www.ssb.no/en/utdanning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/335543?_ts=160b64995e0
- OECD. (2017). *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. Recuperado em 1 de fev. 2023: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en>
- OECD. (2018). *What is PISA?*. Recuperado em 1 de fev. 2023: <https://www.oecd.org/pisa/>
- Oliveira, L. K. M. de. (1986, Novembro). Livros em Destaque. *Caderno de Pesquisa*, 59. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. Recuperado em 1 de fev. 2023: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1313/1315>
- _____. (2008). O direito a aprender. *Estudos em avaliação educacional*, 19(41), 375-378. Recuperado em 1 de fev. 2023: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/viewFile/2066/2024>
- ONU, Organização das Nações Unidas. (1984). Convenção contra a tortura e outros tratamentos ou penas cruéis, desumanos ou degradantes. Adotada pela Resolução 39/46, da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10.12.1984 - ratificada pelo Brasil em 28.09.1989. Recuperado em 1 de ago. 2022: <http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/instrumentos/degredant.htm>
- Pandita-Pereira, A. (2011). *Reflexões sobre o ensino de psicologia em Escolas Técnicas Estaduais de São Paulo*. Dissertação de Mestrado em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. Recuperado em 1 de fev. 2023: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-07112011-125004/publico/pereira_me_corrigida.pdf
- Pandita-Pereira, A. (2016). *A constituição de motivos para as atividades escolares em jovens estudantes do Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio*. Tese de Doutorado em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. Recuperado em 1 de fev. 2023:

<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-07102016-141023/pt-br.php>

- Patto, M. H. S. (1987). *A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo, SP: T. A. Queiroz.
- Pereira, F. M. & Neto, A. P. (2003). O psicólogo no Brasil: notas sobre seu processo de profissionalização. *Psicologia em Estudo*, 8(2), p. 19-27. Recuperado em 1 de fev. 2023: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v8n2/v8n2a02.pdf>
- Perrenoud, P. (1999). Construir competências é virar as costas aos saberes? *Pátio – Revista Pedagógica*, 11, p. 15-19, nov. 1999. Recuperado em 1 de fev. 2023: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_39.html
- PNUD, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (2015). *Relatório do Desenvolvimento Humano 2015*. Recuperado em 1 de ago. 2022: <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/library/idh/relatorios-de-desenvolvimento-humano/relatorio-do-desenvolvimento-humano-200014.html>
- PNUD, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (2020). *O que é o IDH*. Recuperado em 1 de fev. 2023: <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/conceitos/o-que-e-o-idh.html>
- Popper, K. (1972). *A lógica da pesquisa científica*. 3ª edição. São Paulo: Cultrix.
- QUEM SOMOS NÓS | Nova Direita por Vladimir Safatle [plataforma de streaming]. (2017, setembro). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=VC6tITfhsGU>
- Ramos, M. N. (2002). A educação profissional pela pedagogia das competências: para além da superfície dos documentos oficiais. *Educação & Sociedade*, 23(80), 401–422. Recuperado em 1 de ago. 2022: <https://doi.org/10.1590/s0101-73302002008000020>
- Rampin et al., (2021). Taguette: open-source qualitative data analysis. *Journal of Open Source Software*, 6(68), 3522, <https://doi.org/10.21105/joss.03522>
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Rosenthal, R. (1980). Citation Classic Commentaries – 1980. *Social & behavioral sciences*, (7), p. 12. Recuperado em 1 de fev. 2023: <http://garfield.library.upenn.edu/classics1980/A1980JD87300001.pdf>
- Sacristán, J. G. (1995). Currículo e diversidade cultural. In: Silva, T. T. e Moreira, A. F. B. (Orgs.) *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes.
- Sacristán, J. G. & Pérez Gomes, A. (1998). *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F. & Lucio, (2010). *Metodología de la investigación*. 5ª ed. México: McGraw-Hill.
- Santos, L. E. dos. (2009). *A trajetória anarquista do educador João Penteado: leituras sobre educação, cultura e sociedade*. Tese de Mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP. Recuperado em 1 de fev. 2023:

<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-03092009-142424/pt-br.php>

- Schweisfurth, M. (2013). Learner-Centred Education in International Perspective. *Journal of International and Comparative Education*, 2 (1). Recuperado em 1 de fev. 2023: <https://jice.um.edu.my/index.php/JICE/issue/view/338>.
- Severo, J. L. R. de L. (2015). Educação não escolar como campo de práticas pedagógicas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 96(244), 561-576. <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/345513545>
- Sekkel, M. C. & Machado, A. M. (2007). O Projeto Pedagógico do curso de formação de professores de Psicologia do Instituto de Psicologia da USP. *Temas em Psicologia*, 15(1), 127-134. Recuperado em 1 de fev. 2023, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2007000100013&lng=pt&tlng=pt
- Seng, L. K. (1998). Within the singapore story: the use and narrative of history in singapore. *Crossroads: An Interdisciplinary Journal of Southeast Asian Studies*, 12(2), 127-134. Illinois: Board of Trustees of Northern Illinois University e Center for Southeast Asian Studies. Recuperado em 1 de fev. 2023, de <https://www.jstor.org/stable/40860676>
- Sganderla, A. P. & Carvalho, D. C. de. (2008). Lourenço Filho: um pioneiro da relação entre psicologia e educação no Brasil. *Psicologia da Educação*, 26, 173-190. Recuperado em 1 de fev. 2023: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n26/v26a10.pdf>
- Silva, T. T. da (1999). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Silva, A. S. (2010). *Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente Campos Salles8*. Tese de Mestrado, Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. Recuperado em 1 de fev. 2023: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2134/tde-27012011-165002/pt-br.php>
- Silva, J., Almeida, R. & Strokova, V. (2015). *Sustaining Employment and Wage Gains in Brazil: A Skills and Jobs Agenda*. Washington, DC: World Bank. Recuperado em 1 de fev. 2023: https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/22545/Livro_completo-14OCT2015.pdf
- Singapura. (2014a). *Character and citizenship education (CCE) syllabus secondary*. Recuperado em 1 de fev. 2023: <https://www.moe.gov.sg/-/media/files/programmes/2014-character-citizenship-education-secondary.pdf?la=en&hash=45889182909A7AF1889080B6C2A50E03261764E0>

- _____. (2014b). *Education and career guidance (ECG) syllabus secondary*. Recuperado em 1 de fev. 2023: https://library.nie.edu.sg/sites/default/files/2018-08/ECG_secondary-2014_syllabus.pdf
- _____. (2017). *System of government*. Recuperado em 1 de fev. 2023: <https://www.parliament.gov.sg/about-us/structure/system-of-government>
- _____. (2020a). *Singapore Residents By Age Group, Ethnic Group And Gender, End June, Annual*. Recuperado em 1 de fev. 2023: <https://data.gov.sg/dataset/resident-population-by-ethnicity-gender-and-age-group>
- _____, Department of Statistics, Ministry of Trade & Industry. (2020b). *Singapore standard educational classification 2020*. Recuperado em 1 de fev. 2023: https://www.singstat.gov.sg/-/media/files/standards_and_classifications/educational_classification/ssec2020-report.pdf
- _____. (2021a). *Total Land Area of Singapore*. Recuperado em 1 de fev. 2023: <https://data.gov.sg/dataset/total-land-area-of-singapore>
- _____. (2021b). *Direct School Admission for secondary schools (DSA-Sec)*. Recuperado em 1 de fev. 2023: <https://www.moe.gov.sg/secondary/dsa>
- _____. (2021c). *Character & citizenship education (CCE) syllabus secondary*. Recuperado em 1 de fev. 2023: <https://www.moe.gov.sg/-/media/files/secondary/syllabuses/cce/2021-character-and-citizenship-education-syllabus-secondary.pdf>
- _____. (2021d). *Values in Action*. Recuperado em 1 de ago. 2022: <https://www.moe.gov.sg/programmes/values-in-action>
- _____. (2021e). *Sexuality education: Scope and teaching approach*. Recuperado em 1 de fev. 2023: <https://www.moe.gov.sg/programmes/sexuality-education/scope-and-teaching-approach>
- _____. (2021f). *Sexuality education: Overview*. Recuperado em 1 de ago. 2022: <https://www.moe.gov.sg/programmes/sexuality-education/overview>
- _____. (2021g). *Sexuality Education: Implementation policies for schools*. Recuperado em 1 de ago. 2022: <https://www.moe.gov.sg/programmes/sexuality-education/implement>
- Skinner, B. F. (2002). *Sobre o behaviorismo*. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Editora Cultrix. (Trabalho original publicado em 1974).
- Soligo, Â. F. (2010). *Psicologia no Ensino Médio: reflexões em torno da formação*. In Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (Org.), *Ensino de Psicologia no Nível Médio: impasses e alternativas*. São Paulo. Recuperado em 1 de fev. 2023: https://crpsp.org/uploads/impresso/87/Gcahn53wRUobN-7AILXcsT-Guun_uPCK.pdf
- Soligo, Â. F. & Azzi, R. G. (2008). *Psicologia no Ensino Médio: desafios e perspectivas*. Brasília: Conselho Federal de Psicologia. Recuperado em 1 de ago. 2022: http://www.abrapee.psc.br/documentos/Texto_Base_Eixo_4_Ensino_Medio.pdf
- Souza, M. P. R. de, Ramos, C. J. M., Lima, C. P. de, Barbosa, D. R., Calado, V. A. & Yamamoto, K. (2014). *Atuação do psicólogo na educação: análise de*

publicações científicas brasileiras. *Psicologia da Educação*, 38, 123-138. Recuperado em 1 de fev. 2023: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752014000100011

- Stephens, M., Warren, L.K., e Harner, A.L. (2015). *Comparative Indicators of Education in the United States and Other G-20 Countries: 2015*. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Oliver, S. e Ostwald, K. (2018). Explaining elections in singapore: Dominant party resilience and valence politics. *Journal of East Asian Studies*, 18, 129–156. Recuperado em 1 de fev. 2023: <https://doi.org/10.1017/jea.2018.15>
- STF, Superior Tribunal Federal. (2007). STF reafirma que barcos e aviões não pagam IPVA. *Notícias STF*. Recuperado em 1 de fev. 2023: [http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=69570#:~:text=Embarca%C3%A7%C3%B5es%20e%20aeronaves%20n%C3%A3o%20devem,Recurso%20Extraordin%C3%A1rio%20\(RE\)%20379572](http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=69570#:~:text=Embarca%C3%A7%C3%B5es%20e%20aeronaves%20n%C3%A3o%20devem,Recurso%20Extraordin%C3%A1rio%20(RE)%20379572)
- Theodoro, M. L. (2008). Exclusão ou inclusão precária? O negro na sociedade brasileira. *Inclusão Social*, 3(1), p. 79-82. Brasília. Recuperado em 1 de fev. 2023: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/1622/1828>
- UNESCO. (2007). *Education for All by 2015, will we make it?*. 2º ed. Oxford University Press: Oxford, United Kingdom. Recuperado em 1 de fev. 2023: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001547/154743e.pdf>
- _____. (2008). *A View inside Primary schools: A World Education Indicators (WEI) cross-national study*. UNESCO Institute for Statistics: Montreal, Canada, Recuperado em 1 de ago. 2022: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162406>
- _____. (2011a). *International Standard Classification of Education, ISCED 2011*. UNESCO Institute for Statistics: Montreal, Canada. Recuperado em 1 de fev. 2023: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>
- _____. (2014). *ISCED 2011 mapping em USA*. UNESCO Institute for Statistics: Montreal, Canada. Recuperado em 1 de fev. 2023: http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/isced_2011_mapping_en_us_a_1.xlsx
- _____. (2015a). *Education for all 2000-2015: achievements and challenges*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization: Paris, France. Recuperado em 1 de fev. 2023: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002322/232205e.pdf>
- _____. (2015b). *Educação para todos 2000-2015: progressos e desafios (relatório conciso)*. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência

- e a Cultura: Paris, França. Recuperado em 1 de fev. 2023: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565por.pdf>
- _____. (2017a). *History*. Suíça. Recuperado em 1 de fev. 2023: <http://www.ibe.unesco.org/en/who-we-are/history>
- _____. (2017b). *World Data on Education*. Suíça. Recuperado em 1 de fev. 2023: <http://www.ibe.unesco.org/en/resources/world-data-education>
- _____. (2019). *Singapore ISCED 2011 Mapping*. UNESCO Institute for Statistics: Montreal, Canada. Recuperado em 1 de fev. 2023: http://uis.unesco.org/sites/default/files/isced_2011_mapping_singapore_en.xlsx
- UNICEF. (2010). *Caminhos do direito de aprender: boas práticas de 26 municípios que melhoraram a Qualidade da educação*. Brasília, DF: UNICEF.
- U.S. Department of Education. (2019). *Every Student Succeeds Act (ESSA)*. Estados Unidos da America. Recuperado em 1 de fev. 2023: <https://www.ed.gov/essa?src=policy>
- Velho, G. (2003). *Desvio e divergência: uma crítica da patologia social*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed. (Trabalho original publicado em 1974).
- VILBLI. (2018a). *15 education programmes give you many options*. <https://www.vilbli.no/en/en/no/13-education-programmes-give-you-many-options/a/025577?program=v.st>
- _____. (2018b). *About vilbli.no*. Recuperado em 1 de fev. 2023: <https://www.vilbli.no/en/en/no/about-vilblino/a/025124>
- _____. (2018c). *Curriculum for psychology*. Recuperado em 1 de fev. 2023: https://www.vilbli.no/en/en/no/curriculum-for-psychology/ul/v.st/v.psy1-02?program=v.st#faq_id_v_kro1z23
- Vikør, Lars S. (2021). *Norwegian*. Oslo: Store norske leksikon on snl.no. Recuperado em 1 de fev. 2023: <https://snl.no/norsk>
- Young, M. (2013). Superando a crise na teoria do currículo: uma abordagem baseada no conhecimento. *Cadernos Cenpec*, 3(2), p.225-250. São Paulo. <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/download/238/249>
- Zangari, W. *Parapsicologia e Religião: Um estudo da importância das experiências parapsicológicas para uma análise mais abrangente dos fenômenos religiosos*. Tese de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP.
- Zioni, F. (2006). Exclusão social: noção ou conceito? *Saúde e sociedade*, 15(3). São Paulo. Recuperado em 1 de fev. 2023: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-12902006000300003>.

7 Referências legislação

- APA, American Psychology Association. (2011). *National Standards for high school psychology curricula*. Recuperado em 1 de fev. 2023: <http://www.apa.org/education/k12/psychology-curricula.pdf>
- Brasil. (1971). Parecer nº 94/71, de 04 de fevereiro de 1971 do CFE. In: AGUIAR, J. M. (org.). *CFE – pareceres básicos; Reforma – ensino de 1º e 2º graus*. Brasília: Mai Editora. Recuperado em 1 de fev. 2023: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/parecer_n.94-1971sobre_emc.pdf
- _____. (1982). *Lei nº 7.044 de 18 de Outubro de 1982*. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília: Diário Oficial.
- _____. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil – 1988*. Brasília: Diário Oficial. D.O.U. 191-A de 05/10/1988, P.1. Recuperado em 1 de fev. 2023: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- _____. (1992). *Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos. Promulgação*. Brasília: Diário Oficial. D.O.U. de 7.7.1992. Recuperado em 1 de fev. 2023: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0592.htm
- _____. Ministério da Educação. (1996). *Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília: Imprensa Oficial. Recuperado em 1 de fev. 2023: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm
- _____. Secretaria de educação fundamental (1998). *Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais*. Brasília: MEC/SEF.
- _____. Ministério da Educação. (2002). *PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, vol. 2*. Brasília: MEC/SEMTEC.
- _____. Ministério da Educação. (2006). *Orientações curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Recuperado em 1 de fev. 2023: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf
- _____. Ministério da Educação. (2011). *Resolução nº 5, de 15 de março de 2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em nível superior em Psicologia*. Brasília: Imprensa Oficial. Recuperado em 1 de fev. 2023: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7692-rces005-11-pdf&category_slug=marco-2011-pdf&Itemid=30192

- _____. Presidência da República. (2012). *Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012*. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília: Imprensa Oficial. Recuperado em 1 de fev. 2023: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm
- _____. Ministério da Saúde. (2013). *Portaria nº 2.803, de 19 de novembro de 2013(*)*. Redefine e amplia o Processo Transexualizador no Sistema Único de Saúde (SUS). Brasília: Imprensa Oficial. Recuperado em 1 de fev. 2023: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2013/prt2803_19_11_2013.html
- _____. Presidência da República. (2016b). *Decreto nº 8.727, de 28 de abril de 2016*. Dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Brasília: Imprensa Oficial. Recuperado em 1 de fev. 2023: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8727.htm
- _____. Ministério da Educação. (2017). *Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de Dezembro de 2017*. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: Imprensa Oficial. Recuperado em 1 de fev. 2023: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192
- _____. Ministério da Saúde. (2018a). *Resolução nº 5, de 15 de março de 2011*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia. Brasília: Imprensa Oficial. Recuperado em 1 de fev. 2023: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7692-rces005-11-pdf&category_slug=marco-2011-pdf&Itemid=30192
- _____. Ministério da Saúde. (2018b). *Resolução nº 4, de 17 de Dezembro de 2018*. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Brasília: Imprensa Oficial. Recuperado em 1 de fev. 2023: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104101-rcp004-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192
- _____. (2019). *Decreto nº 9.765, de 11 de Abril de 2019*. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Recuperado em 1 de fev. 2023: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=11/04/2019&jornal=600&pagina=15>
- _____. (2019). *Lei nº 13.935, de 11 de Dezembro de 2019*. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de

- educação básica. Recuperado em 1 de fev. 2023: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm
- CPS. (2013). *Plano de Curso*. Técnico em Recursos Humanos. São Paulo: CPS. Recuperado em 1 de fev. 2023: http://www.ETECpedrobadran.com.br/documentos/downloads/planos%20de%20curso/pc_recursos_humanos_09-04-2013.pdf.
- Conselho Regional de Psicologia de São Paulo & Sindicato dos psicólogos no Estado de São Paulo. (1986). *Psicologia no Ensino de 2o Grau – uma proposta emancipadora*. São Paulo: EDICON.
- Conselho Regional de Psicologia do Tocantins. (2021). *Psicologia é Ciência!* Palmas, TO: CRP/23. Recuperado em 1 de fev. 2023: <http://www.crp23.org.br/psicologia-e-ciencia/>
- Coimbra, L. (2017). *Parecer do Relator, Dep. Lelo Coimbra (PMDB-ES)*, pela rejeição deste, do PL 2240/2007, do PL 3055/2011, do PL 1580/2011, do PL 1199/2015, do PL 1814/2015 e do PL 2127/2015, apensados, com envio de Indicação ao Poder Executivo. Recuperado em 1 de fev. 2023: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=340480>
- Erundina, L. (2007). *Projeto de lei n. 105, de 2007*. Altera dispositivos do art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado em 1 de fev. 2023: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=D5C64F2E79F8B2B3F50245A6DA9F236F.proposicoesWebExterno1?codteor=434655&filename=PL+105/2007
- INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2014). *Portaria nº 179, de 28 de abril de 2014*. Dispõe sobre o processo de certificação, as competências das Instituições Certificadoras e do INEP e os requisitos necessários à obtenção de certificado de conclusão do Ensino Médio e declaração parcial de proficiência com a utilização dos resultados de desempenho obtidos no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. Brasília: Diário Oficial da União. Recuperado em 1 de fev. 2023: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/legislacao/2014/portaria_n179_dispoe_sobre_processo_certificacao_competencias.pdf
- Kicis, B. (2019). *Projeto de Lei n. 246 de 2019*. Institui o “Programa Escola sem Partido”. Recuperado em 1 de fev. 2023: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1707037&filename=PL+246/2019
- Noruega, Ministry of Education and Research. (1998). *Act of 17 July 1998 no. 61, Primary and Secondary Education and Training (the Education Act)*. Noruega. Recuperado em 1 de fev. 2023:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/b3b9e92cce6742c39581b661a019e504/education-act-norway-with-amendments-entered-2014-2.pdf>

- _____. (2016). *Læreplan i psykologi - programfag i utdanningsprogram for studiespesialisering*. Recuperado em 1 de fev. 2023: <http://data.udir.no/kl06/PSY1-02.pdf>
- São Paulo. (1992). *Proposta Curricular de psicologia para o ensino de 2º grau*. São Paulo: SE/CENP.
- _____. (2020). Resolução Seduc, de 18-3-2020 Homologando, com fundamento no § 1º do artigo 9º, da Lei 10.403, de 6 de julho de 1971, a DELIBERAÇÃO CEE 177/2020, que fixa normas quanto à reorganização dos calendários escolares, devido ao surto global do Coronavírus, para o Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, e dá outras providências. *Diário Oficial*, Poder Executivo - Seção I, 130 (54), p. 18. São Paulo: Diário Oficial. Recuperado em 1 de fev. 2023: https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=%2f2020%2fexecutivo%2520secao%2520i%2fmarco%2f19%2fpag_0018_0a82bd5d0fbe115a6a01b37f3c32f5cc.pdf&pagina=18&data=19/03/2020&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=100018
- _____. (2020). *Diretrizes Curriculares Projeto de Vida*. São Paulo: Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” EFAPE. Recuperado em 1 de fev. 2023: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/download/Projeto%20de%20Vida/Diretrizes%20Curriculares%20Projeto%20de%20Vida%20Revisa%CC%83o_V1.pdf
- _____. (2021). *Catálogo de Requisitos de Titulação Recursos Humanos*. São Paulo: Secretaria de Desenvolvimento Econômico. Recuperado em 1 de ago. 2022: https://crt.cps.sp.gov.br/catalogo/CRT-SIGURH_16190362346080884ac643d.pdf
- _____. (2022). *Regulamento: Formação Básica: Projeto de Vida – 2ª Edição/2022*. São Paulo: Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” EFAPE. Recuperado em 1 de fev. 2023: https://efape.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2022/07/Regulamento_Inova_FBasica-ProjetoDeVida_2Ed_2022_v10.pdf
- Singapura. (2000). *Compulsory education act*. Singapura. Recuperado em 1 de ago. 2022: <https://sso.agc.gov.sg/Act/CEA2000>
- _____. (2021). *Penal Code 377A: Outrages on decency*. Singapura. Recuperado em 1 de fev. 2023: <https://sso.agc.gov.sg/Act/PC1871?ProvlDs=pr377A-#pr377A->
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Brasília: UNESCO. Recuperado em 1 de fev. 2023: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>
- _____. (1998). *Declaração Universal dos Direitos Humanos. Adotada e proclamada pela Resolução nº 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações*

Unidas em 10 de dezembro de 1948. Brasília: UNESCO. Recuperado em 1 de fev. 2023: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>

8 ANEXO: Conteúdos para ensino de Psicologia no Ensino médio

Conteúdos para ensino de Psicologia no Ensino médio



**Reflexões e conteúdos para
ensino de psicologia
no ensino secundário**



Apresentação

DEZEMBRO/2022

Esse documento foi desenvolvida a partir da pesquisa realizada no doutorado de Rodrigo Lermes (2022) no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

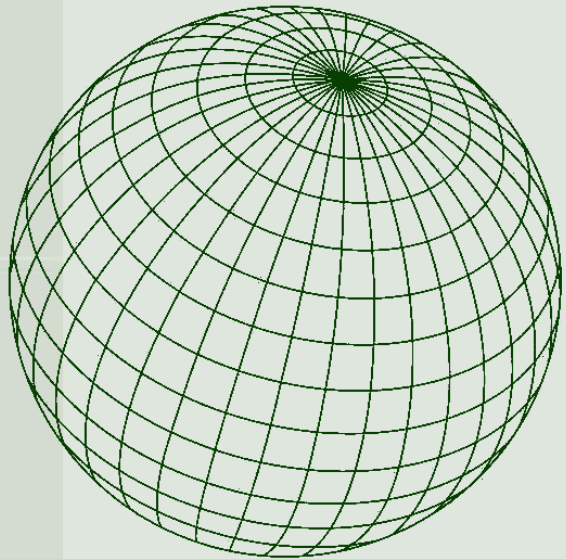
O objetivo dele é ajudar você, professor de psicologia, a acessar reflexões e conteúdos que países em vários continentes lançaram mão na construção de seus respectivos currículos e, assim, aumentar o repertório e as possibilidades de ação durante a elaboração, execução e avaliação de suas aulas de psicologia.

Sinalizamos, aqui, que é possível e necessário a adoção de um modelo de currículo e seus conteúdos que sejam compatíveis com os elementos fundantes de uma psicologia que defende o fortalecimento da autonomia do sujeito, a participação democrática em sociedade, a possibilidade de construção coletiva e um posicionamento crítico e ético.

Esperamos que seja de grande utilidade para você!

Primeiro desafio para o professor de psicologia

O trabalho de ensino de um professor de psicologia pode encontrar, ao menos, um desafio próprio da nossa área de conhecimento: não haver um cânone aceito nacional ou internacionalmente por todos os profissionais da área de psicologia (acadêmicos ou não). Para exemplificar a presença de tal cânone em outras áreas, trazemos à memória o fato de que “átomo” significa absolutamente a mesma coisa para físicos e químicos; para neurologistas e pediatras, “célula” significa a mesma coisa; para engenheiros e arquitetos “cimento” não se confunde com pedra ou areia. Enfim, há conhecimentos fundamentais que são aceitos tanto por profissionais de uma mesma área quanto de áreas correlatas. Porém, em psicologia, noção de doença e cura podem ser diferentes se avaliados por profissionais que lançam mão de distintas abordagens assim como personalidade, motivação, relações causais para comportamentos, entre outros.



**Não há um cânone
aceito nacional ou
internacionalmente por
todos os profissionais
da área de psicologia
(acadêmicos ou não)**

Professor de psicologia e atuações do psicólogo

Professores de psicologia têm um potencial enorme ao integrar seus conhecimentos enquanto psicólogo em uma aula de psicologia, porém é importante que ao discutir:

- “orientação vocacional”, não realize bateria de testes e entrevistas;
- “testes psicológicos”, não os aplique em seus alunos;
- “caráter terapêutico de diversas atividades”, não realize atendimentos clínicos com seus alunos.

Professor de psicologia é professor mesmo quando aborda orientação vocacional, testes psicológicos ou proporciona um contexto terapêutico

professoras Sekkel e Machado (2007) afirmam que ao “psicólogo escolar cabe o trabalho de intervir no processo de produção das problemáticas do dia-a-dia escolar, relacionadas às questões do processo de subjetivação”, ao “psicólogo clínico cabe a função de realizar as ações pertinentes à saúde, isto é, relacionadas a demandas que se estabelecem na fronteira entre educação e saúde” e **“ao professor [de psicologia] ... mediar a aprendizagem de conteúdos conceituais importantes para a formação de um sujeito”**.

Professor de psicologia e seu compromisso didático e pedagógico

Há escolhas técnicas importantes tais como:

- Estudar e compreender o PPP (Projeto Político Pedagógico) da instituição
- Possuir um plano de curso que dialogue com este PPP.
- Possuir um plano de aula (quantidade de aulas, conteúdo a ser ensinado, método/estratégia de ensino, materiais/recursos necessários, método de avaliação e sequência didática).
- Registrar referenciais teóricos utilizados para consulta posterior ou recomendação para outros.
- Revisar todo o material a cada nova aplicação a fim de atualizar os conteúdos e aperfeiçoar as atividades.

Porém, há decisões que remetem ao compromisso com pilares da educação e do projeto de sociedade: escola democrática, valorização das diferenças, formação para o trabalho e superação da barbárie. E mais do que isso: não se trata apenas de “preparação para”, mas, também, de exercício enquanto estudantes!

Assim, alguns conteúdos ganharão mais notoriedade, outros podem vir a ser transversalizados dada sua importância histórica. Exemplo disso encontramos na Austrália que, desde 1975, alinhou políticas públicas, ações institucionais e conteúdos curriculares a fim de superar preconceitos contra a mulher e contra outras minorias políticas.

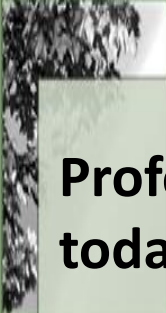
Professor de psicologia e seu compromisso com o conhecimento

E quando pensamos em formação do sujeito é importante que questões de interesse público, estejam em espaços públicos de discussão (ARISTÓTELES, 1932, p. 635). Nossa Constituição federal de 1988 determina que a educação é “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade” e há assuntos que, dinamicamente, conforme a época e contexto social, são discutidos apenas no âmbito familiar ou abordado também em instituições de ensino. Podemos exemplificar a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, prevista em nossa LDB, explicitamente, na qual o motivo exposto pelos autores do projeto de lei foi:

A discriminação racial nas escolas públicas manifesta-se no momento em que os agentes pedagógicos não reconhecem o direito à diferença e acabam mutilando a particularidade cultural de um importante segmento da população brasileira que é discriminado nas salas de aula, nos locais de trabalho e na rua, não apenas por aquilo que é dito, mas, acima de tudo, pelo que é silenciado.

Defendemos uma proposta curricular que busque estar alinhada com direitos humanos e preservação da vida para superação da barbárie expressa em ações de violência social. Não se trata de ativismo político, mas sim de lançar mão do conhecimento científico produzido para garantir a vida de todos em sociedade.

O Brasil é, fundamentalmente, um país de formação pluriétnica e multicultural. Mas o povo negro ocupa posições subalternas em relação à classe dominante, que considera a cultura afro-brasileira inferior e primitiva, sob a ótica e os parâmetros da cultura branca, que exclui dos currículos escolares e dos livros didáticos a verdadeira contribuição do povo negro na história, desenvolvimento e na cultura do País (GROSSI & FERREIRA, 1999).



Professor de psicologia e seu compromisso com toda a sociedade

O processo de participação coletiva na construção, avaliação e aplicação de um projeto de ensino de psicologia corrobora o exercício de cidadania e exposição das demandas da comunidade local. É possível que a discussão sobre o cotidiano a partir da psicologia viabilize novas iniciativas e ações concretas que estavam distantes por falta de acesso ao conhecimento especializado e científico desenvolvido neste campo.

A disciplina de psicologia possui conteúdos que podem fomentar a construção de conhecimentos pelos estudantes a fim de que lidem com assuntos da vida cotidiana tais como crime, pobreza, preconceito, violência, desenvolvimento ao longo da vida, carreira, relacionamento e saúde, pois esses e outros assuntos estão relacionados a atitudes, valores e comportamentos humanos, individuais e/ou coletivos.

A psicologia possui respostas científicas e potentes para as situações do cotidiano como crime, pobreza, preconceito, violência, desenvolvimento ao longo da vida, carreira, relacionamento e saúde

Grandes áreas em psicologia

Logo abaixo, apresentaremos parte dos conteúdos que os países estudados por Lermes (2022) elencaram para o desenvolvimento em das disciplinas de psicologia. Nosso intuito é ser um ponto de partida para a organização de aulas. Serão cinco categorias analíticas com conteúdos que relacionam a psicologia e os fenômenos do cotidiano.

Cada grupo é composto por diversos conteúdos que podem, inclusive, aparecer em mais de um grupo. Essa é uma consequência da perspectiva de que há “psicologias”, com produções legítimas e diversificadas sobre o fenômeno psíquico. Entendemos que esse agrupamento permite ganhos importantes de caráter didático no sentido de permitir a participação de diferentes atores dentro do projeto educacional (outros professores, coordenadores, diretores, alunos e seus familiares, entre outros) por meio de um contato inicial com categorias mais abrangentes.



Ciência



Corpo



Desenvolvimento



Sociedade



Saúde

Psicologia como ciência

A psicologia estuda fenômenos psíquicos e suas discussões sobre relacionamentos amorosos, comportamento infantil ou desenvolvimento de repertório comportamental (vulgarmente poderíamos citar “como conquistar alguém”, “birra de criança” e “como desenvolver hábitos”, respectivamente) podem, por vezes, soar como senso comum, pois o próprio senso comum pode ter desenvolvido conhecimentos tecnicamente fundamentáveis pelo psicólogo.

Porém, é necessário lembrar que o senso comum lança mão de estratégias para conhecer o mundo diferentes da ciência que, por sua vez, consegue apresentar informações mais precisas, generalizáveis, replicáveis, passíveis de predição e controle. Essas são as características fundamentais da epistemologia científica. Então, o caráter científico da psicologia não deve ser ofuscado cada vez que o senso comum apresenta conhecimentos convergentes.

O que são abordagens psicológicas?	Psicologia comportamental	Conceitos de inteligência
Quais são as abordagens psicológicas importantes na história da psicologia?	Condicionamento de comportamento (clássico e operante)	Inteligências múltiplas
Psicologia científica	Evolução	Teorias de aprendizagem
Prática baseada em evidências	Determinismo	Teorias de motivação
Pesquisa qualitativa e quantitativa	Comportamento mal adaptativo	Teorias de personalidade
Estatística	Modelo bottom-up e top-down	Parapsicologia
Psicometria	Processos mentais	Prática e exemplos clínicos
	Inconsciente	Fonte de dados
	Mecanismo de defesa	Crítica a fonte de dados

Corpo e Psicologia

Apesar da palavra psicologia poder ser traduzida como “estudo da alma”, é consenso entre psicólogos que sua experiência psíquica não pode ser descolada do corpo em

que habita. Assim, ao tratar das produções da psicologia relacionada com o corpo, podemos abordar:

Adaptação sensorial	Excitação	Percepção
Atenção	Expressão facial	Percepção seletiva
Atenção seletiva	Fator psicológico	Processo fisiológico
Base biológica	Genética e Herança	Saúde física
Biopsicologia	Ilusão perceptual	Sensação e percepção
Cegueira à mudança	Influência do Meio ambiente e	Sentidos
Cérebro	Natureza	Sentimentos
Cognição	Inteligência	Sistema hormonal
Comportamento	Limiar de ativação	Sistema nervoso
Consciência	Memória	Sistema sensorial
Dissonância cognitiva	Motivação	Sono e Ciclo circadiano
Emoção	Neurociência	
Estado de consciência	Pensamento	

Desenvolvimento humano e Psicologia

Especialmente esse grupo de conteúdos tem relação direta com o cotidiano dos estudantes da educação básica, pois estão em fase de conhecimento de si

enquanto o desenvolvimento de seus corpos, emoções e afetos acontecem no intenso período da puberdade.

Adolescência	Comunidade social	Identidade de gênero
Adulto	Criatividade	Identidade sexual
Apego	Desenvolvimento da linguagem	Identidade social
Aprendizagem	Desenvolvimento psicológico	Indivíduo
Aprendizagem observacional	Experiência	Linguagem
Autoconceito	Fatores psicológicos	Orientação sexual
Autoimagem	Filogenia e ontogenia	Otimismo
Bullying	Formação de identidade	Personalidade
Competência social	Formas de aprendizagem	Resiliência
Comportamento	Grupos	Superdotação
Comportamento pró social e antissocial	Habilidade mental	Traços
	Identidade pessoal	

Sociedade e Psicologia

Tal qual observamos relação dos estudantes com os conteúdos sobre desenvolvimento, aqui encontramos possibilidade de apresentar conhecimentos que permitam a superação da

desinformação e do preconceito expresso em cada comunidade aumentando, também, a integração social e o manejo de situações de encontro.

Agressão e conflito	Disciplina	Moralidade
Atitudes	Discriminação	Nurture
Atração	Diversidade na orientação sexual	Papéis
Autoridade e obediência	Diversidade sociocultural	Persuasão
Boa comunicação	Enfrentamento	Pertencimento
Boa liderança	Estereótipos	Poder
Competência multicultural	Estresse	Preconceito
Comportamento em grupo	Estruturas de privilégio e poder	Processo grupal
Comportamento individual	social	Psicologia vocacional
Comunicação	Grupos minoritários e	Qualidade de vida
Comunicação digital	desempoderados	Raça e etnia
Conceito de normalidade	Idioma como manifestação de	Relacionamentos
Conflitos interpessoais	identidade	Sugestão de massa
Contexto cultural	Inclusão	Sociocultural
Coping	Interações sociais	Status socioeconômico
Cultura	Julgamento	Transculturalidade
Cultura juvenil	Liderança	Uso social da psicologia
Desenvolvimento pessoal	Livre arbítrio	Valores
Diferenças individuais	Mídia de massa	Processo de socialização

Saúde Mental e Psicologia

Quando defendemos que os estudantes tenham a possibilidade de aplicar os conhecimentos no seu cotidiano (tal como a criança que aprende operações

matemáticas em um recibo de compras na padaria), é bastante fácil reconhecer a aplicação dos conteúdos de psicologia para promoção de saúde.

Abuso de substâncias/intoxicação	Doença mental/psíquica	<i>Stress e Coping</i>
Adoecimento	Influência de drogas psicoativas	Transtorno de personalidade
Ansiedade	Intervenção psicológica	Transtorno mental
Apoio mútuo	Medicação	Transtorno psicológico
Bem estar	Promoção de saúde mental	Transtorno sensorial e perceptual
Crises mentais	Psiquiatria de emergência	Tratamento de distúrbios psicológicos
Crises traumáticas	Saúde mental	
Distúrbios psicológicos	Saúde preventiva	
	Sofrimento	