


Dossiê**Formação e ensino de História da Psicologia em países ibero-americanos****Ensino de História e Epistemologia da Psicologia em uma abordagem ontológica: um relato de experiência****Teaching of History and Epistemology in an Ontological Approach: an experience report****Pablo de Sousa Seixas** <https://orcid.org/0000-0002-7718-064X>**Joyce Pereira da Costa** <https://orcid.org/0000-0003-0999-3515>**Gilsivan Castro de Mendonça Júnior** <https://orcid.org/0009-0007-9809-6045>Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Brasil**Resumo**

O ensino de História e Epistemologia em Psicologia é um alicerce fundamental para uma formação crítica, permitindo lançar reflexões sobre a multiplicidade das teorias, metodologias e fazeres profissionais. O presente relato discorre sobre uma experiência de ensino em disciplinas de História e Epistemologia do curso de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Partindo de uma orientação ontológica marxista, a proposta objetiva socializar uma forma de interpretar e lecionar em História, compreendendo as bases materiais e sociais que permitem a produção do conhecimento. O artigo inicia-se com problematizações teóricas acerca da questão do ensino de História em Psicologia, seus atravessamentos enquanto campo científico e as relações entre epistemologia, ontologia e educação. Na sequência, é feita contextualização das disciplinas, passando pelos conteúdos programáticos, principais autores, ideias e recursos pedagógicos utilizados. Por fim, são abordados os desafios e potencialidades para aperfeiçoar a proposta e a formação nos cursos graduados.

Palavras-chaves: história da psicologia; ontologia marxista; ensino de psicologia.

Abstract

History and Epistemology teaching in Psychology is a fundamental foundation for critical education, allowing for reflections on the multiplicity of theories, methodologies, and professional practices. This report discusses an educational experience in the History and Epistemology courses of the Psychology program at the Federal University of Rio Grande do Norte. Based on a Marxist ontological orientation, the proposal aims to share a way of interpreting and teaching History, understanding the material and social bases that enable the production of knowledge. The paper begins with theoretical problematizations regarding the issue of teaching History in Psychology, its intersections as a scientific field, and the relationships between epistemology, ontology, and education. Next, it provides a contextualization of the courses, covering the program content,

main authors, ideas, and pedagogical resources used. Finally, the challenges and potentialities for improving the proposal and education in undergraduate programs are discussed.

Keywords: history of psychology; marxist ontology; teaching of psychology.

Desde a publicação das primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Psicologia em 2004, o campo de história e epistemologia passou a ser inserido como um dos eixos formadores fundamentais, fazendo com que tais temáticas fossem “obrigatórias” nos cursos de graduação (Flores et al., 2020). Isso se deu, pois, a força das Diretrizes, como documento orientador da formação no ensino superior, tornou o campo central para a Psicologia na estruturação dos currículos. Ademais, conforme as últimas DCNs publicadas para a Psicologia, de 2023, espera-se que os cursos de graduação em Psicologia sejam capazes de, dentre outros princípios, fomentar uma postura crítica e comprometida socialmente durante a formação profissional (Resolução CNE/CES nº 1, 2023).

Para tais compromissos, o ensino de História da Psicologia torna-se essencial e assume maior relevância frente aos desafios impostos à área no presente, tornando incontornável e permanente a necessidade de maior atenção quanto às repercussões sociais de suas ideias e práticas. Nessa direção, resumir o ensino somente a constituição da Psicologia como ciência, de forma descritiva e linear, não se mostra suficiente. Para uma compreensão ampliada da Psicologia em uma visão crítica de sua função social, a apreensão de seu percurso histórico “é tão imprescindível quanto o conteúdo de suas teorias e o domínio de suas técnicas que, tomados atemporalmente, são meros fragmentos de uma totalidade que não se consegue efetivamente apreender” (Antunes, 2014, p. 8).

Para tanto, conforme argumentamos a seguir, entendemos que uma abordagem ontológica marxista no ensino de História da Psicologia torna-se primordial para uma formação crítica, ao permitir um aprofundamento quanto às bases concretas de surgimento do conhecimento científico, a qual articula-se fundamentalmente com o próprio desenvolvimento da humanidade (Bordin, 2017).

Levando esses elementos em consideração, o objetivo deste artigo é compartilhar uma prática de ensino da História da Psicologia que toma como base uma perspectiva ontológica marxista. Trata-se de um relato de experiência de ensino que vem sendo engendrada no curso de graduação em Psicologia da Faculdade de Ciências da Saúde do Trairi – FACISA, pertencente à Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Nossa argumentação inicia-se com a discussão dos problemas decorrentes de determinadas formas de ensino de História da Psicologia, especialmente quando baseadas em uma visão positivista e epistemológica clássica centrada no sujeito (ou gnosiológica) da construção do conhecimento científico. Em seguida, apresentamos considerações teóricas sobre História da Ciência a partir de uma visão ontológica. Lançados esses aspectos, a experiência de ensino alvo deste artigo é então descrita, quando são abordados seu contexto social, institucional e curricular, bem como sua configuração (das ementas às práticas

didático-pedagógicas efetivadas). Por fim, nas considerações finais abordamos os desafios e potencialidades identificados durante os anos de experiência, que contribuem para que essa proposta de ensino esteja em constante construção; além de algumas apreciações para melhora da formação em História nos cursos de graduação em Psicologia.

Ensino de Psicologia: problemas e implicações advindos de uma visão positivista e gnosiológica

Grande parte do dilema em ensinar História da Psicologia advém da dificuldade em encarar o conhecimento em suas diversas formas, incluindo a científica, como parte integrante e indissociável da história da humanidade. Não se trata apenas de descrever ou listar os marcos dessa produção ao longo do tempo, mas situá-la e contextualizá-la de acordo com o próprio desenvolvimento material e cultural da sociedade. Isso significa, em outros termos, imputar um olhar ontológico a esse processo. Para tanto, é necessário um esforço de resgate da ciência não como qualquer saber, mas como uma forma específica de apreensão da realidade, sob a qual se organizam os avanços na sociedade. Assim, ensinar História da Psicologia deveria partir de uma visão que tenha como ponto inicial a própria produção do saber do ponto de vista ontológico, ou seja, ligada às bases de funcionamento e ordenamento do mundo social.

Não é fácil empreender essa análise, pois o campo da História da Ciência transita, sobretudo em Psicologia, entre abordagens internalistas e externalistas, ora enfatizando ideias sem um fundo histórico, caso da primeira, ora colocando o conhecimento como uma criação fatalista e predeterminada de um movimento coletivo maior, suprimindo os sujeitos singulares, caso da segunda. Na primeira abordagem, temos a idealização do conhecimento enquanto manifestação espontânea em mentes individuais, enquanto na outra, o conhecimento é causa-efeito de um movimento mais geral, já determinado e condicionado por um *deus ex machina* que excede a possibilidade de ação e criação dos sujeitos (Cambaúva et al., 1998).

A despeito das diferenças das duas abordagens, e das propostas historiográficas atuais de superação dessa dicotomia (Cambaúva et al., 1998; Massimi et al., 2008), na Psicologia tem prevalecido a perspectiva internalista, se mantendo hegemônica no ensino e nos livros didáticos e manuais sobre o tema (Carvalho, 2011; Holanda, 2019; Pickren, 2009).

Essa dificuldade também expressa distintas visões sobre o conhecimento e sua construção. O fato é que, quando traçamos o desenvolvimento histórico das reflexões sobre a produção do conhecimento de modo geral (ou seja, sem nos determos especificamente à Psicologia), nos deparamos com duas vias principais para abordar a questão: a gnosiológica e a ontológica, cada uma com proposições, reflexões e metodologias distintas (Tonet, 2013).

Enquanto na gnosiologia (ou epistemologia clássica) temos uma reflexão so-

bre como conhecer o real e a problemática do conhecimento pela ótica do sujeito, a ontologia disserta sobre o que é o próprio real, o ser da realidade e suas características fundamentais. A visão gnosiológica apresenta uma relação em que o sujeito é o polo regente, principal agente da ação que produz saberes sobre a realidade; enquanto na visão ontológica, constatamos uma ênfase na objetividade mesma da realidade, isto é, de que o real concreto independe dos sujeitos individuais para ser/existir (Kosik, 1971; Tonet, 2013).

A ciência moderna, enquanto modo particular de produção de conhecimento, acaba por recair em uma falsa dicotomia entre a questão do conhecer e do ser, com uma sobrevalorização da primeira perspectiva sob a segunda. Vale ponderar que essa ciência moderna, de cunho gnosiológico, a despeito de ser uma visão possível dentre outras propostas na história e filosofia da ciência, acaba por se tornar hegemônica, sobretudo pela sua valia ao funcionamento do capitalismo (Bernal, 1939).

Esse modelo de ciência tem costumeiramente se baseado numa perspectiva realista empirista, em que a realidade é tida como a soma de eventos atomizados, sendo a vida social e psicológica abordada a partir de bases reducionistas e mecanicistas (Serbena & Raffaelli, 2003). Tal concepção, amparada no positivismo lógico dominante que acompanha o paradigma das Ciências Naturais, irrompeu a partir da elevação do método experimental como forma unívoca de produzir conhecimentos verdadeiros (Paschoal, 2001). E, nesse processo, o método hipotético-dedutivo – que envolve a formulação de hipóteses, classificação, previsão, controle de variáveis, análise de resultados a partir das observações – consagrou-se como via régia da produção de conhecimento científico.

Partindo dessa ótica, na ciência moderna, ganhou cada vez mais espaço a suposição de que os saberes elaborados sobre determinado objeto ou fenômeno da realidade constituem uma aproximação contínua, linear, etapista de acumulações quantitativas da produção do conhecimento. Subjacente a isso, há o entendimento de que a realidade corresponderia à própria expressão aparente captada pelo método científico. O conhecimento poderia ser alcançado pelo acesso direto ao mundo real, sendo possível (ou mesmo desejável) a desconsideração de elementos econômicos, políticos, históricos e sociais que constituem o objeto investigado e o fazer científico (Silva & Arcanjo, 2021; Parker, 2022).

Desse modo, a perspectiva gnosiológica descarta a possibilidade de apreensão da totalidade e, portanto, da essência da realidade (Cambaúva & Tuleski, 2007). Nesse sentido, na construção do conhecimento o objeto da realidade não é o teoricamente traduzido, abstraído e transposto enquanto concreto pensado como momento da totalidade, mas é teoricamente construído e determinado pelo sujeito que conhece (Tonet, 2013).

Ocorre que, refletindo fundamentos que remontam ao positivismo, para a ciência moderna os sujeitos que engendram o conhecimento precedem a sociedade

na sua constituição, a partir de uma relação direta, sem mediações (Bordin, 2017). Isso implica dizer que essa centralidade no sujeito cria a ilusão que somente a partir de sua força de vontade individual, sem conexão com determinantes outros, o saber é produzido na sociedade. Nesse sentido, não se nega o fato de que o indivíduo é o portador da racionalidade, que, em última instância, produzirá as reflexões acerca do real. Essas reflexões, uma vez sistematizadas, constituirão o conhecimento científico. A problematização está no fato de que a centralização na racionalidade pode culminar na omissão das particularidades históricas (Abrantes & Martins, 2007).

Além disso, a implicação desse olhar contamina tanto os cientistas na sua prática cotidiana, gerando uma percepção descontextualizada sobre sua ação, quanto os estudiosos do campo, a saber, historiadores e filósofos que tratam do conhecimento (Almeida, 2017). Com efeito, uma das consequências da produção do conhecimento que confere maior foco ao sujeito é a sua consideração como viés e critério de verdade. Isso incorre na necessidade de que o sujeito, na investigação científica, seja colocado como isento e apartado do mundo social. Em outras palavras, impõe-se a defesa pela neutralidade do saber científico. Essa neutralidade não apenas cria a ilusão de que a produção científica é socialmente desinteressada, como gera uma noção de história da ciência em que se exige o apagamento das relações sociais de classe em sua produção. Desse modo, a ciência moderna hegemônica oferece um trato a-histórico e linear, concebendo o conhecer como a mera gradação cumulativa de saberes. Em contraposição, em uma perspectiva ontológica, a busca pela verdade não pode prescindir do saber histórico como soberano no estabelecimento do método (Farias & Campos, 2021).

Isso posto, faz-se necessária a busca de um método científico que conceba o conhecimento e o seu ensino para além das dicotomias modernas, interpretando os fenômenos como momentos articulados e expressões do *númeno*, da essência da realidade (Cambaúva & Tuleski, 2007). Nessa concepção, o conhecer não se paralisa na imediatez do objeto, mas o perscruta em suas múltiplas dimensões e determinações, alcançando a verdade, que é a totalidade histórica. Por isso, uma vez que não se pode prescindir do contexto histórico-social, gnosiologia e ontologia só podem ser concebidas de forma relacionada, superando a ideologia do cientificismo e seus reflexos acríticos e a-históricos.

A História da Ciência do ponto de vista ontológico e sua implicação para a educação

Na práxis científica, de um ponto de vista ontológico, o conhecimento sobre a realidade demanda antes concebê-la, de forma implícita ou explícita, respondendo a indagação do que é a realidade, para então questionar como conhecê-la. Portanto, a pergunta sobre o que é o “ser” (o *ontos*), precede a pergunta sobre o que é o conhecer (a *episteme*), não se tratando de uma prioridade cronológica ou hie-

rárquica. Tal fato não implica uma separação entre um e outro, posto que ambos os aspectos são interdependentes (Farias & Campos, 2021). Levando isso em consideração, numa concepção marxista, cuja abordagem do conhecimento toma como ponto de partida a historicização das bases materiais que permitiram a formação das ideias em cada tempo e sociedade, qualquer reflexão que efetue uma cisão entre ontologia e gnosiologia, entre sujeito e objeto, torna-se limitada, podendo incorrer em interpretações mistificadoras (Abrantes & Martins, 2007).

A partir de um olhar ontológico marxista, o conhecimento é entendido como fruto do processo de apropriação do real visando apresentar as propriedades, causalidades e legalidades de um fenômeno, com fins de sobrevivência (Lukács, 2013). Isso ocorre porque sem essa correta apropriação, a transformação e reprodução da vida a partir do trabalho não acontece a contento (Torrighia & Cisne 2015). Nesse sentido, o ato de conhecer, assim como a prática científica, tem seus fundamentos ontológicos na categoria trabalho – atividade humana ineliminável de manipulação e intercâmbio com a natureza visando sua transformação (Marx, 2004). Vale notar que a atuação do ser humano na natureza por meio do trabalho permitiu o desenvolvimento da consciência e da linguagem. Nesse sentido, Lukács (2013) ressalta que os atos cognitivos que se desenvolvem pela atividade laboral permitem ao ser humano elaborar conhecimentos sobre a realidade e seus objetos.

A atividade do trabalho possibilitou ao ser humano transformar não somente a matéria e o mundo natural, mas também o mundo humano subjetivo e objetivo. O acúmulo de transformações materiais, sociais e culturais, produzidas pela humanidade, é o fundamento da história (Markus, 1974). É a partir disso que se torna possível afirmar que somente o gênero humano faz história, pois ao mesmo passo que imprime suas exteriorizações na realidade, o ser humano cria a si mesmo e a realidade social.

Em uma concepção marxista, a totalidade é uma das categorias centrais que articula sua visão de mundo. Para Marx, ela não é um conjunto de partes que se encaixam para formar um todo funcional. Em vez disso, Marx entende a totalidade como uma história de um todo integrado, que se articula em determinados períodos, e não como a história de tudo (Marx & Engels, 2007; Netto, 2011). Nesse sentido, a realidade social é uma totalidade concreta e contraditória, e, portanto, histórica, em que os fenômenos apresentam dinâmicas próprias, autônomas, ao mesmo tempo que mantém relações com o todo estruturado a partir de mediações e determinações diversas. Assim, a realidade objetiva se cria e se recria em processualidade, permitindo reprodução racional dos fenômenos particulares em conexão com o todo estruturante, a essência do real (Kosik, 1971).

Como ação fundante do ser social, o trabalho possui primado ontológico sobre as demais esferas humanas, uma vez que se configura em atividade pela qual o homem se humaniza, com base na práxis histórica (Rossi, 2017). Impulsionado pelo trabalho, o processo de apreensão da realidade para sobrevivência acaba por

produzir um conhecimento maior da realidade objetiva, gerando generalizações capazes de ampliar noções das propriedades das coisas e outras causalidades no mundo objetivo. E é nesse momento ontológico que surgem as raízes da ciência (Bordin, 2017).

Como uma ação intencional do sujeito na natureza visando sua transformação, o trabalho pressupõe dois processos ontológicos distintos: a intenção e a causalidade. Para que o trabalho tenha mais chance de êxito é necessário que na ação intencional o sujeito conheça as propriedades do objeto, apreendendo suas relações de causalidade. Quanto mais bem sucedida for essa apreensão da realidade, mais chances a ação pretendida terá sucesso (Lukács, 2013). Esse saber produzido a partir da compreensão das causalidades, precisa, para poder ter serventia mais ampla a humanidade, ser aplicada em outras situações distintas das quais foi gerada inicialmente. Ou seja, o conhecimento científico na sua constituição acaba tendendo a uma universalidade possível, que será então generalizado, e, portanto, gradativamente distinguindo-se de outras formas de conhecimento.

Assim, a produção de conhecimento vai se tornando, ao longo da história da humanidade, um processo necessário à melhoria das formas de intervenção na natureza (trabalho), de forma que a "busca por esses meios" cria uma importância central no desenvolvimento humano (Almeida, 2017). Entender a ciência como construto ontológico significa, então, partir da ideia de que ela precisa apreender os movimentos do real, para a partir daí gerar suas explicações de causalidade. Como bem lembra Netto (2011), ao resgatar Marx, essas explicações serão as chamadas "teorias", que representam a reprodução ideal do movimento real do objeto transposto para o pesquisador. A partir dessas teorias pode-se produzir novas abstrações e conceitos, que acumulados ao longo do tempo, constituirão o legado científico humano.

Com o avanço nas abstrações e teorias ao longo do desenvolvimento histórico-social, o agrupamento desses conceitos em torno de objetos destacados da totalidade constituirá os campos do conhecimento, ou disciplinas científicas. Assim, o estudo de determinada disciplina científica, como a Psicologia, por exemplo, deveria refazer esse percurso de suas conexões e vínculos com a totalidade social, em suas formas particulares de existência.

A assunção desse olhar ontológico na produção de conhecimento não é apenas especulativa. É importante resgatar que a ideia do conhecimento das causalidades tem como objetivo guiar as ações intencionais de intervenção no real. Ou seja, há uma correlação direta entre a produção de conhecimento e a prática social (Almeida, 2017).

Tais considerações trazem implicações para uma prática de ensino crítica e eficaz, uma vez que se torna necessário não somente partir da noção de ciência do ponto de vista ontológico, mas também de educação. O processo de produção do conhecimento acaba se interconectando com o complexo da educação, na medida

em que precisa dele para poder fixar-se no mundo social, gerando (e sendo gerado por) novas complexificações do ser social (Torriglia & Cisne 2015). Como todo complexo ontológico, tanto a ciência quanto a educação vão criando ao longo do tempo uma autonomia frente aos seus processos iniciais (de trabalho), mas mantendo com ela e com os outros complexos emergentes uma relação indissociável, em articulação com a totalidade histórica. Cada complexo singular (direito, linguagem, educação, ciência, etc.) tem uma forma desigual de desenvolver-se ocupando lugar específico entre os outros complexos e com a totalidade social, requerendo uma forma de análise própria e particular para cada um (Lukács, 2013).

Consideremos que, para garantir a sobrevivência humana, os conhecimentos produzidos no trabalho e acumulados ao longo da história precisam ser socializados, de forma que os humanos adquiram de seus pares os saberes necessários à realização das tarefas de seu tempo (Lima & Jimenez, 2011). Esses conhecimentos fazem parte do patrimônio humano universal, frutos do acúmulo das objetificações feitas pelos sujeitos nas suas condições históricas particulares. Na articulação entre os sistemas complexos, enquanto a ciência visa produzir teorias e conhecimentos necessários à superação dos problemas impostos à humanidade, a educação é responsável por reproduzir e repassar esse legado. Ademais, como seres históricos, é somente através da aquisição desse patrimônio universal que os indivíduos se transformam em indivíduos humanos. Tornar os indivíduos membros do gênero humano é a função da educação (Tonet, 2012). Ela é o processo que permite a apropriação dos saberes, habilidades, valores e normas necessárias ao funcionamento do processo social e tem sua forma histórica determinada pelas particularidades que a envolvem.

Nesse sentido, é possível afirmar que a divisão da sociedade em classes alterou significativamente a forma histórica da educação. Em uma sociedade desigual, a partir da divisão social das classes, ocorre também uma educação desigual, com uma estrutura que beneficia uma classe em detrimento da outra. Não só isso, após a separação histórica entre trabalho manual e trabalho intelectual, há uma clara predileção pelo último, alterando a forma da educação se expressar (Tonet, 2012). Na sociedade burguesa, a expressão da educação se dá de forma mais complexa e, por vezes, contraditória. Por partir de um pressuposto científico e racional, herdeiras do Iluminismo, a educação moderna reflete os mesmos valores de liberdade e igualdade, caracterizando-a como um direito universal, e que é responsável pelo aperfeiçoamento humano. Essa visão, no entanto, leva em consideração um aperfeiçoamento do sujeito, em seu aspecto subjetivo, intelectual. Ou seja, opera no mesmo polo que a sociedade burguesa, que privilegia o saber subjetivo frente ao objetivo, desconsiderando a possibilidade de uma educação que opere na construção de outro mundo material. Não só isso, operando com foco no sujeito, releva a importância maior do processo para o indivíduo singular, responsabilizando-o pelo desempenho e esforço, reforçando um ideal de sociedade liberal. Não menos impor-

tante, os projetos educacionais que emergem nesse modelo de sociedade privilegiavam perspectivas pragmáticas e tecnicistas, em detrimento de conteúdos teóricos e críticos (Abrantes & Martins, 2007). Como consequência dessa visão, é razoável afirmar que qualquer reflexão que tome como base a noção de educação liberal, assim como a de ciência, terá como implicação o apagamento de relações essenciais para compreensão das condições que permitiram o surgimento de uma teoria ou prática científica em determinado momento histórico, mistificando o fenômeno que deveria ser elucidado.

Diante do exposto, o ensino de História da Psicologia de forma descontextualizada nada mais do que reproduz a lógica burguesa de educação, que pouco está interessada em uma prática que promova o desenvolvimento integral e crítico dos sujeitos (Tonet, 2012). É na tentativa de nos afastar disso, e partindo do entendimento de que uma adequada compreensão sobre história não pode prescindir do olhar ontológico, conforme expusemos nessa seção, que projetamos uma proposta de ensino de História da Psicologia, a qual será a apresentada a seguir.

Relato de Experiência de ensino de História e Epistemologia da Psicologia por uma abordagem ontológica: o caso do curso de Psicologia da FACISA/UFRN

O curso ao qual se remete esse relato é pertencente à FACISA, unidade especializada da UFRN, que é fruto do processo de interiorização do ensino superior, oriundo do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI¹). A instituição localiza-se no município de Santa Cruz, mesorregião do Agreste do estado do Rio Grande do Norte, Brasil. Trata-se de uma região marcada pelo forte acolhimento e religiosidade de sua população; por uma economia que tem como fontes importantes a agricultura, a pecuária e o pequeno comércio; por períodos de seca e pelo acesso limitado a direitos básicos de vida (Dantas, 2017). É nesse contexto que a graduação em Psicologia da FACISA/UFRN iniciou suas atividades em 2015, atraindo, majoritariamente, estudantes provenientes de municípios de pequeno e médio porte que residem em diversos locais no interior do estado.

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) conta com dois componentes curriculares obrigatórios com foco na História da Psicologia, identificadas como *História da Psicologia: fundamentos e epistemologia I* e *II* (UFRN, 2013). São disciplinas teóricas com carga horária de 90h cada, localizadas no primeiro e segundo períodos do curso, respectivamente. Diante do currículo do curso, essa carga horária compõe um espaço importante nos dois primeiros semestres frente às demais dis-

¹ O REUNI foi um programa do Governo Federal vigente entre 2007 e 2013, aspirando a oferta de melhores condições de acesso e permanência de estudantes no ensino superior. Assim, a política visava o investimento em recursos humanos e ampliação da infraestrutura das instituições federais de ensino superior (IFES) (Sales et al., 2020).

ciplinas, implicando em um protagonismo formativo para os alunos ingressantes. A apresentação dessas disciplinas será feita em três blocos: conteúdo programático; autores e obras; métodos, técnicas e recursos pedagógicos.

Conteúdo programático dos componentes curriculares *HP I e II*

No que tange especificamente aos seus conteúdos, a disciplina *História da Psicologia: fundamentos e epistemologia I* (HP I), tem como principal propósito apresentar os fundamentos epistemológicos e históricos que embasam o desenvolvimento da ciência em geral e da Psicologia em particular. Para tanto, a disciplina envolve três eixos: introdução à filosofia da ciência; história da ciência nas sociedades ocidentais; e fundamentos da história da Psicologia moderna. Importante destacar que, em que pese a defesa da indissociabilidade entre epistemologia e história, como a proposta é apresentar ambos os debates para alunos ingressantes, optou-se por dividir didaticamente algumas dessas discussões iniciais em blocos distintos.

Em relação aos conteúdos epistemológicos presentes no início da disciplina – o primeiro eixo, são apresentados alguns temas acerca da introdução à filosofia da ciência, na forma de perguntas filosóficas provocadoras. Para esse primeiro eixo, os motes dos encontros giram em torno da discussão sobre: o que é conhecimento? Como ele é produzido? Quais os tipos de conhecimento são produzidos pela humanidade e quais as especificidades dos conhecimentos científicos e filosóficos frente aos demais (conhecimento religioso, estético e senso comum)? Em seguida, é inserido o debate do que é a “verdade” para o conhecimento filosófico e do seu papel para a produção do saber. O foco desse bloco epistemológico inicial é explicitar que a produção do conhecimento, sobretudo científico, prescinde de uma reflexão sobre seus fundamentos filosóficos e que contém um caráter histórico indissociável, de fundo ontológico. Assim, os alunos seriam levados a refletir que a Psicologia, enquanto ciência e saber cultural, também é atravessada por essas mesmas reflexões.

Em seguida, no segundo eixo são resgatados debates sobre a origem e o desenvolvimento histórico do conhecimento. Partindo das discussões sobre aspectos conceituais, reflete-se sobre as condições biológicas, sociais e materiais da humanidade que tornaram possível seu surgimento. A condução dessas reflexões remete à própria história de desenvolvimento da humanidade, de tal modo que buscamos evidenciar, nessa caminhada, a relação do conhecimento com as condições concretas de sobrevivência dos seres humanos em cada período dessa trajetória – desde a pré-história, passando pelas primeiras civilizações, Antiguidade Clássica, Império Romano e Medieval, até o início da Idade Moderna. Cabe destacar aqui um investimento maior nas aulas da Antiguidade Clássica, sobretudo grega, período de surgimento de uma sistematização de saberes acerca do mundo, sem uma necessidade direta de um lastro no cotidiano, ou seja, da filosofia metafísica ocidental

(Reale & Antiseri, 2004). A proposta deste eixo é mostrar que o conhecimento é uma produção eminentemente humana e, portanto, tem um vínculo histórico imanente. À medida que as sociedades humanas vão se tornando mais complexas, assim também vão surgindo novos problemas e obstáculos, materiais e culturais, que vão demandando novas ideias e saberes. Para essa primeira disciplina, o objetivo é conduzir os alunos até o início da era moderna, apontando os elementos necessários ao entendimento da ciência dessa época.

Já o terceiro eixo parte-se da reflexão que a Psicologia, enquanto conhecimento, possui um lastro epistemológico e histórico, cujos fundamentos iniciais foram apresentados nos eixos anteriores. Inicia-se com a discussão de que a Psicologia possui uma longa história enquanto saber humano cultural, mas que assume sua forma científica moderna apenas no final do século XIX (Antunes, 2004; Massimi, 2016). Importa notar que a Psicologia reflete os debates e crises da ciência moderna e da sociedade atual, e é levando isso em consideração que, no decorrer dessas discussões, são apontadas as influências desses processos para o surgimento da Psicologia, das primeiras ideias a seu respeito à sua versão científica, marcada pela sua famigerada diversidade de perspectivas teórico-metodológicas. Esse debate inclui o tema do surgimento da Psicologia científica como projeto de modernidade, e sua relação com o desenvolvimento do capitalismo. Assim, a disciplina culmina com o debate sobre as bases históricas e sociais para aparecimento da área enquanto ciência moderna e apresenta brevemente algumas das principais vertentes que se destacaram nesse processo, como: Psicologia Inglesa das Diferenças, Psiquiatria Francesa do século XIX, Funcionalismo Inglês e Norte-americano, Reflexologia Soviética, Behaviorismo, Psicanálise, Gestalt, entre outros.

Por seu turno, a segunda disciplina de História da Psicologia apresenta uma continuidade dos debates empreendidos no componente curricular anterior, tendo como direcionamento a apresentação de mais aportes que consolidaram os fundamentos da ciência moderna. Nessa direção, a disciplina também se organiza em torno de três eixos: debates atuais sobre filosofia, história e sociologia da ciência; questões epistemológicas e ontológicas da Psicologia na atualidade; e história da Psicologia no Brasil e no Rio Grande do Norte. Mais especificamente, são resgatadas as condições de surgimento da modernidade e da Psicologia como ciência, apresentados importantes nomes da filosofia da ciência e suas teorias sobre o conhecimento científico que se destacaram nesse período, nas quais são ressaltadas as variadas visões sobre seu funcionamento.

O primeiro eixo tenta avançar em alguns temas da filosofia da ciência, repetindo o formato de debate a partir de perguntas disparadoras. Desse modo, as aulas giram em torno de questões como: o que é a realidade? Até onde se pode conhecer essa realidade? Quais são as fontes do conhecimento? Que tipos de questões a ciência responde? Essas questões irão servir como base para a introdução ao pensamento de alguns epistemólogos. Nesse ponto, são alvo de discussão as

visões acerca da ciência e seu papel, de autores variados, como Maturana, Kuhn, Popper, Feyerabend, Lakatos, Lukács e Morin. Durante esse percurso, apresenta-se algumas críticas ao modelo de ciência vigente, e aponta-se alguns elementos alternativos para a produção de conhecimento. Ademais, aqui é explicitada a relação entre ciência e capitalismo, apresentando também alguns elementos introdutórios do campo da sociologia da ciência. Em seguida, dando continuidade ao percurso histórico, resgata-se algumas das principais características sociais, políticas e econômicas do século XX, dando especial destaque aos conflitos econômicos e ideológicos que impactaram na produção de novos saberes.

Na sequência, são estabelecidas reflexões sobre as diferentes propostas de Psicologia como ciência, cujo desenvolvimento é acompanhado por questões epistemológicas e ontológicas, com impactos em sua diversidade teórica e prática. Para além da produção de conhecimento teórico-epistemológico em Psicologia, nesse eixo há um relevo para o surgimento de práticas e técnicas, apresentando os elementos históricos que levaram à profissionalização do campo. Esse eixo tenta então sintetizar os debates realizados ao longo de toda a disciplina (incluindo as reflexões feitas no componente curricular que a antecedeu), e apresentar os elementos que culminaram na chamada “crise da Psicologia”, tanto em seu caráter teórico-epistemológico (enquanto possibilidade de um saber autônomo), como político e social (enquanto relevância social da sua ciência e profissão).

Por fim, em seu terceiro eixo, a disciplina abriga as discussões de História da Psicologia no Brasil, momento em que se aborda as condições de produção desse saber no país e no estado do Rio Grande do Norte. Esse resgate histórico é marcado pela importação do conhecimento dos grandes centros de desenvolvimento econômico do capitalismo mundial – notadamente a Europa Ocidental e os Estados Unidos.

Cumprе destacar que os debates que atravessam as duas disciplinas são guiados por uma visão crítica sobre a ciência e sua função social, buscando lançar reflexões sobre as contradições que a acompanham e que, fundamentalmente, a colocam como ferramentas de legitimação de sistemas sociais opressivos ou como instrumentos de transformação social. É a partir dessa ótica que também são geradas reflexões sobre a Psicologia.

Autores e obras que fundamentaram os componentes curriculares HP I e II

Um dos principais desafios para o desenvolvimento desses componentes curriculares refere-se à necessidade de abordar, de forma compreensível e atraente, os temas filosóficos que perpassam os seus conteúdos. Por vezes, tais temas impõem maior exigência reflexiva, além de envolverem uma linguagem acadêmica dissonante da realidade social das turmas. Tais aspectos podem produzir maior desinteresse pelas disciplinas em parcela do grupo discente, impondo a necessi-

dade de recorrer a estratégias de ensino diversificadas.

Considerando tais aspectos, busca-se trabalhar tanto com textos de linguagem mais acessível, quanto com textos mais densos do ponto de vista de conteúdo, de tamanho e das reflexões que abarcam. A tentativa aqui é a de facilitar a aproximação e compreensão das discussões de forma progressiva, sem eximir os estudantes do contato com importantes nomes responsáveis por essas discussões².

No que tange aos debates de ordem epistemológica, são trabalhados materiais já consolidados no campo da filosofia da ciência, de forma geral e vinculado à Psicologia. Na primeira disciplina, são trabalhados autores como Japiassu, Moser, Mulder e Trout, Chauí, Maturana, entre outros (Japiassu, 1977; Moser et al., 2004; Chauí, 2000; Maturana, 2004). Na segunda, com mais foco na apresentação dos epistemólogos – Maturana, Kuhn, Popper, Feyerabend, Lakatos, Lukács e Morin, a escolha foi de textos que pudessem apresentar brevemente seus pensamentos, com foco nos detalhes já apresentados nessa seção (Regner, 2002; Schmidt, 2007; Oliva, 2002; Botelho, 2007; Monfardini, 2009).

Já os textos históricos, em função de compor uma linha narrativa didática, houve uma centralidade em livros que apresentassem um panorama mais amplo dos contextos sociais e culturais, sem se ater a datas e figuras históricas centrais. Nesse sentido, o período da pré-história e das primeiras civilizações foi usado os livros de Pinsky *As primeiras civilizações* (Pinsky, 2012) e Cardoso *A América Pré-Colombiana* (Cardoso, 1996); os períodos de Grécia e Roma foi o livro de Funari, *Grécia e Roma* (Funari, 2002); para um sobrevoo histórico do conhecimento da Idade Média à Moderna, foi usado o livro *Para compreender a Ciência* (Andery et al., 2004); e para os séculos XIX e XX, houve o suporte de Eric Hobsbawm *Era dos Impérios* e *Era dos Extremos* (Hobsbawm, 1988, 1995). Além desses autores principais, por vezes era usado algum outro artigo científico que complementava as discussões postas.

Por fim, o material ligado a Epistemologia da Psicologia e História da Psicologia advinha de várias fontes distintas, tanto no formato, quanto na nacionalidade. Do ponto de vista histórico, o livro-guia bastante utilizado foi a compilação *História da Psicologia: rumos e percursos* (Jacó-Vilela et al., 2013), além de vários artigos e capítulos de livros de outros pesquisadores brasileiros sobre o tema, tais como Mitsuko Antunes, Marina Massimi, Saulo Araújo, Francisco Portugal e Oswaldo Yamamoto (Antunes, 2004; Massimi, 2010; Araújo, 2013; Portugal, 2010; Carvalho et al., 2020) entre outros. Ademais, alguns escritos estrangeiros também foram utilizados, com a devida adaptação ao contexto discente, tais como Nikolas Rose, Thomas Teo, Wade Pickren e Alexandra Rutherford, Ian Parker, Kurt Danziger, Rubén Ardila, dentre outros (Ardila, 2004; Danziger, 2010; Pickren & Rutherford,

² Por serem disciplinas extensas, com metodologias variadas, vários autores foram trabalhados ao longo dos anos. Considerando o escopo desse artigo, optou-se por apresentar apenas alguns exemplos de escritos, de forma que o leitor possa ter uma noção do tipo de material incorporado em sala de aula, mas sem esgotar a totalidade de textos vistos nas disciplinas.

2010; Rose, 2008; Teo, 2009).

Com relação ao debate com foco mais epistemológico da Psicologia, sobretudo na discussão de sua crise, optou-se por escritos mais curtos, como capítulos e artigos. Aparecem os já citados Japiassu (1977) e Araújo (2013), passando por textos tais como *O que é Psicologia?* de Canguilhem (1999), *O significado histórico da crise na Psicologia* de Vigotski (1999), *O papel do psicólogo* de Martin-Baró (1985), *Por uma epistemologia historicamente orientada da Psicologia*, de Iray Carone (2012), entre diversos outros.

Assim, os textos obrigatórios são, em sua maioria, capítulos de livros ou teses, bem como artigos científicos, com autorias internacionais, nacionais e locais. Por vezes, em função das dificuldades da turma, materiais complementares eram escolhidos a depender do tema trabalhado. A fim de ampliar a visão de mundo dos estudantes, bem como responder às demandas do Projeto Pedagógico do Curso, optou-se por autores e textos com posturas teórico-metodológicas diferentes. Durante todo o percurso, esses autores eram revisados e questionados, a fim de compor um arcabouço crítico acerca dos temas discutidos. Todo esse arcabouço era usado, por fim, para reforçar um olhar ontológico acerca da constituição da Psicologia enquanto ciência, profissão e saber cultural.

Métodos, técnicas e recursos pedagógicos utilizados em sala de aula

Para incitar a discussão e facilitar a transmissão e apreensão dos conteúdos ministrados também são utilizados recursos e técnicas pedagógicas. Por tratar-se de ingressantes, foi privilegiado ações didáticas que promovessem o debate e reflexão coletiva. Nesse sentido, os temas de filosofia da ciência, por exemplo, partiam de perguntas disparadoras, para em seguida culminar em um debate aberto acompanhado da leitura dos textos. Essas atividades eram calcadas na noção de aprendizado cooperativo (Moreira, 2006). De acordo com o autor, a aprendizagem cooperativa é uma metodologia que transforma a heterogeneidade em um elemento positivo para o aprendizado, que potencializa habilidades psicossociais e de interação e funciona como um motor para a aprendizagem significativa. Além disso, eram lidos alguns trechos dos textos em sala, sobretudo de autores clássicos cuja forma de expressão poderia causar alguma estranheza aos alunos, seguido de sessões de interpretação dos presentes acerca da obra trabalhada. Também merecem destaque o uso de dinâmicas psicopedagógicas tais como o júri-simulado, utilizado na primeira unidade da disciplina HP II para promover o debate sobre diferentes visões sobre a ciência.

Destacamos o uso de recursos audiovisuais em diversos momentos das disciplinas, desde documentários e filmes de ficção, passando por vídeos curtos retirados da internet ou mesmo letras de música. Como exemplo, tem-se o documentário *Sabedoria e Antiguidade* sobre a Grécia, do *Discovery Civilization* e os filmes *Pi* (1998) – utilizado para fomentar a discussão sobre a possibilidade de a ciência alcançar a

realidade na sua completude, e *eXistenZ* (1999) – para debater noções de limite da realidade. Para além dos filmes e vídeos, também se recorreu a literatura, com destaque para os contos de Jorge Luís Borges *A Biblioteca de Babel* e *Funes o Memorioso* (Borges, 2015), a fim de trabalhar a questão dos limites de apreensão da realidade; e os clássicos gregos *A República* de Platão e o conto mitológico de Eros e Psiquê, tal qual narrado no *Asno de Ouro*, do escritor latino Apuleio. Além do mais, para dar suporte às aulas de fundo histórico, foi utilizado o *Atlas Geo-Temporal, Geacron*³, projeto que permite visualizar os mapas geopolíticos em várias regiões do mundo e em diversos períodos históricos.

Importante ressaltar que a cada edição das disciplinas, novos materiais de apoio foram modificados a fim de dar dinamicidade aos encontros. Devido ao engajamento dos estudantes no debate, foi proposto, desde 2019, um projeto de monitoria responsável a dar suporte a esses componentes curriculares. Essa iniciativa, que se renova a cada ano, acabou por atrair novos estudantes ao campo da Epistemologia e História da Psicologia, e sua experiência permitiu renovar de forma mais dinâmica, as técnicas e materiais presentes nas disciplinas, devido, sobretudo, à colaboração dos alunos-monitores⁴.

Considerações finais

Conforme discutimos neste artigo, o ensino de História da Psicologia tem sido visto pela ótica da historiografia tradicional, de cunho personalista e internalista, com foco na apresentação de uma sequência cronológica de autores e datas. Para tanto, usa como ponto de partida os manuais clássicos, produzidos fora do Brasil, que limitam a compreensão da história, e, portanto, do objeto que querem analisar (Flores et al., 2020; Xavier & Miez, 2022). Como consequência pedagógica, o ensino desses conteúdos recaiu numa simplificação de debates de epistemologia e história, de forma que as estratégias educacionais utilizadas acabam se constituindo em um mero repasse das “abordagens” em Psicologia, sem sua devida contextualização histórica (Holanda, 2019).

Como uma alternativa à perspectiva tradicional de ensino da História da Psicologia, propõe-se a inclusão do debate ontológico no processo formativo oferecido na graduação. Isso se deve ao fato de que o conhecimento e sua historicidade estão indissociavelmente conectados, implicando que o ensino de qualquer área do saber deve incluir seu componente histórico-crítico. À luz dessa discussão, epistemologia e história da Psicologia, como partes de uma totalidade, devem ser compreendidas como unidades dialéticas. Nesse sentido, o ensino do corpo de conhecimento da Psicologia só pode ser plenamente compreendido quando visto sob a ótica do

³ www.geacron.com

⁴ Essa experiência de monitoria nas disciplinas de epistemologia e história da Psicologia está publicada, sob o título de “Monitoria em componentes curriculares de recorte filosófico em psicologia” (Seixas et al., 2023).

desenvolvimento humano e da consequente complexificação das relações sociais. (Farias & Campos, 2021; Tonet, 2013).

Com base nisso, intencionamos montar disciplinas que conseguissem resgatar esse tipo de debate, tendo como ponto de partida temas fundamentais da produção do conhecimento na história da humanidade. Nessa direção, buscamos enfatizar a construção da ciência como uma forma particular e histórica dessa produção, além de contextualizar os saberes psicológicos em relação às transformações sociais e culturais ocorridas ao longo do tempo.

Essa tarefa, no entanto, se mostrou extremamente laboriosa, primeiramente pela ausência de materiais no Brasil que assumem essa perspectiva ontológica, sobretudo com linguagem acessível aos estudantes. Outro desafio relevante diz respeito a dificuldade que os alunos ingressantes apresentam nas discussões sobre os temas vinculados à filosofia, sociologia e história da ciência, seja pelo desconhecimento completo desses assuntos, seja pelas formas de contatos (por vezes precárias) que tiveram durante o ensino médio. Soma-se a isso, uma certa “frustração” inicial de não conseguirem identificar os conteúdos propostos durante as aulas com a ideia preestabelecida de Psicologia que carregam do senso comum. Todos esses fatores fazem com que a proposta que apresentamos no presente artigo esteja em constante mutação, tanto em função dos desafios elencados na seção anterior, quanto da necessidade de respostas didáticas que sejam adequadas ao seu funcionamento. É em razão disso que salientamos que este relato de experiência não deve ser tratado como uma solução definitiva, e sim como uma tentativa de ensino, um caminho a ser explorado.

Ademais, percebemos que diferentes aspectos devem ser levados em consideração para o devido avanço do ensino de História da Psicologia, tais como a incompatibilidade entre o volume de conteúdos e a carga horária disponível (por vezes mais restrita), a multiplicidade de temas e teorias para ser ministrado com qualidade por apenas um docente, e a própria necessidade de formação dos docentes dessas disciplinas nos programas de pós-graduação contribuem para tal situação. Além disso, destacamos a necessidade de uma articulação sólida com outros campos do conhecimento, como a Filosofia e as Ciências Sociais, por exemplo, cujas expressões os alunos ainda não estão vendo a contento. A própria disciplina de história, presente tanto no ensino fundamental e médio, teria que ter sido vista por uma ótica crítica, que superasse uma visão simplista e mecanicista do mundo.

Apesar desses desafios, acreditamos que a reafirmação, nas DCNs, da presença dos fundamentos históricos e epistemológicos na formação graduada em Psicologia, bem como a abertura de espaços de discussão de experiências educacionais em História da Psicologia, pode incentivar o crescimento de propostas variadas de ensino que façam avançar o campo nos próximos anos. A pertinência de tais condições não se resume à prática de ensino em si; em última instância, contribui para reforçar o estudo da História da Psicologia como ato político, tal como defendido

por Massimi (1996), combatendo assim a censura da memória e o esvaziamento da consciência crítica.

Referências

- Abrantes, A. A., & Martins, L. M. (2007). A produção do conhecimento científico: relação sujeito-objeto e desenvolvimento do pensamento. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 11(22), 313-325. <https://doi.org/10.1590/S1414-32832007000200010>
- Almeida, A. V. (2017). Reflexões lukacsianas sobre o conhecimento científico. *Revista Eletrônica Arma da Crítica*, 7(8), 119-140. <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/32246>
- Antunes, M. A. M. (2004). *A Psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição*. EDUC - Editora da PUC-SP.
- Antunes, M. (2014). *A Psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição*. EDUC - Editora da PUC-SP.
- Andery, M. A. P. A., Micheletto, N., Sérgio, T. M. P., Rubano, D. R., Moroz, M., Pereira, M. E., Gioia, S. C., Gianfaldoni, M., Savioli, M. R., Zanotto, M. L. (2004). *Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica*. Garamond.
- Ardila, R. (2004). A Psicologia Latinoamericana: El Primer Medio Siglo. *Revista Interamericana de Psicología*, 38(2), 317-322.
- Araujo, S. de F. (2013). O eterno retorno do materialismo: padrões recorrentes de explicações materialistas dos fenômenos mentais. *Archives of Clinical Psychiatry*, 40(3), 114-119. <https://doi.org/10.1590/S0101-60832013000300007>
- Bernal, J. D. (1939). *The social function of science*. George Routledge and Sons Ltd.
- Borges, J. L. (2015). *Ficções*. Companhia das Letras. (Original publicado em 1944)
- Bordin, R. A. (2017). O caráter histórico-social do conhecimento no pensamento de Marx. *Trans/formação*, 40(3), 157-174. <https://doi.org/10.1590/S0101-31732017000300009>
- Botelho, A. da C. da R. (2007). Teologia na complexidade: Do racionalismo teológico ao desafio transdisciplinar [Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro]. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- Cambaúva, L. G., Silva, L. C., & Ferreira, W. (1998). Reflexões sobre o estudo

- da História da Psicologia. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 3(2), 207–227. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X1998000200003>
- Cambaúva, L. G., & Tuleski, S. C. (2007). A pseudo-concreticidade do conceito de subjetividade na psicologia. *Revista de Educação PUC-Campinas*, (23). <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/171>
- Canguilhem, G.(1999). Que é a psicologia? *Revista Impulso*, 11(26), 11-26. (Original publicado em 1958)
- Cardoso, C. F. S. (1996). *América pré-colombiana*. Brasiliense.
- Carvalho, D. B. de, Seixas, P. de S., & Yamamoto, O. H. (2002). Modernização urbana e a consolidação da psicologia em Natal - Rio Grande do Norte. *Psicologia em Estudo*, 7(1), 131–141. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722002000100016>
- Carvalho, D. B., Souza, L. M. R. de, Rosa, L. S., & Gomes, M. L. de C. (2011). Como se escreve, no Brasil, a História da Psicologia no contexto hospitalar?. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 11(3), 1005–1026. <https://doi.org/10.12957/epp.2011.8355>
- Chauí, M. (2000). *Convite à filosofia*. Editora Ática.
- Dantas, A. P. (2017). *Produção do espaço urbano e centralidade regional: tecendo reflexões acerca da cidade de Santa Cruz-RN*. [Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia. Universidade Federal do Rio Grande do Norte] Repositório da UFRN. <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/24233>
- Danziger, K. (2010). *Problematic encounter: Talks on psychology and history*. <http://www.kurtdanziger.com/title%20page.htm>
- Farias, T. M., & Campos, H. R. (2021). Psicologia e ontologia: fundamentos para uma reflexão crítica sobre a produção de conhecimento. *Psicologia USP*, 32, 1-10. <https://doi.org/10.1590/0103-6564e210062>
- Flores, F. M. H., Rodrigues, B. S., Sales, A. C., Edges, F. H. N., Miranda, R. L., & Branco, P. C. C. (2020). Reflexões sobre a disciplina de história da psicologia no estado do Mato Grosso do Sul. *Psicologia da Educação*, (51), 22-30. <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2020i51p22-30>
- Funari, P. P. A. (2002). *Grécia e Roma* (2a. ed.). Contexto.
- Holanda, A. F. (2019). "O Que é Psicologia?": Dilemas Epistemológicos e Repercussões Contemporâneas. *Revista de Psicologia*, 10(1), 8–24. <http://www.periodicos.ufc.br/psicologiaufc/article/view/33638>

- Hobsbawm, E. J. (1988). *Era dos impérios: 1875-1914*. Paz e terra.
- Hobsbawm, E. J. (1995). *Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991*. Companhia das Letras.
- Jacó-Vilela, A. M. M., Ferreira, A. A. L. & Portugal, F. T. (Orgs). (2013). *História da psicologia: rumos e percursos* (3a ed). Nau Editora.
- Kosik, K. (1971). *A Dialética do Concreto*. Paz e Terra.
- Lima, M. F., & Jimenez, S. V. (2011). O complexo da educação em Lukács: uma análise à luz das categorias trabalho e reprodução social. *Educação em Revista*, 27(2), 73–94. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000200005>
- Lukács, G. (2013). *Para uma ontologia do ser social II*. Boitempo.
- Martín-Baró, I. (1996). O papel do Psicólogo. *Estudos de psicologia*, 2(1), 7-27. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X1997000100002>
- Massimi, M. (2008). Estudos históricos acerca da psicologia brasileira. In R. H. Freitas (Org.), *História da psicologia: pesquisa, formação, ensino* (pp. 69-83). <https://books.scielo.org/id/c2248/pdf/freitas-9788599662830-06.pdf>
- Massimi, M., Campos, R. H. F., & Brožek, J. (2008). Historiografia da psicologia: Métodos. In R. H. Freitas (Org.), *História da psicologia: Pesquisa, formação, ensino* (pp. 21-48). <https://books.scielo.org/id/c2248/pdf/freitas-9788599662830-03.pdf>
- Marx, K. (2004). *Manuscritos econômico-filosóficos*. Boitempo.
- Marx, K. & Engels, F. (2007). *A ideologia alemã*. Boitempo.
- Maturana, H. R. & Varela, F. (2004). *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. Palas Athena.
- Miez, W. A., & Silva, L. X. de B. (2022). Teaching psychology's history in Brazil: From the Benjamin Constant reform, to the minimum curriculum and the national curriculum guidelines. *SciELO Preprints*. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3387>
- Moser, P. K., Mulder D. H. & Trout. J. D. (2004). *A teoria do conhecimento: uma introdução temática*. Martins Fontes.
- Monfardini, R. (2009). Ciência como atividade crítica: contra o postulado de naturalização do capital. *Revista Trabalho Necessário*, 7(9), 1-17. <https://doi.org/10.22409/tn.7i9.p6096>
- Moreira, M. A. (2006). *A teoria da Aprendizagem Significativa e sua implementação*

Netto, J. P. (2011). *Introdução ao estudo do método de Marx*. Expressão Popular.

Oliva, A. (2002). Kuhn: O normal e o revolucionário na reprodução da racionalidade científica. In V. Portocarrero. (Org.). *Filosofia, história e sociologia das ciências I: Abordagens contemporâneas* (pp. 67–102). Editora Fiocruz.

Parker, I. (2014). *Revolução na psicologia: da alienação à emancipação*. Editora Alínea.

Paschoal, A. E. (2001). Metodologia da pesquisa em educação: analítica e dialética. *Revista Diálogo Educacional*, 2(3), 161–169. <https://doi.org/10.7213/rde.v2i3.3538>

Pinsky, J. (2012). *As primeiras civilizações* (25a ed.). Contexto.

Portugal, F. T. (2010). Psicologia e história no pensamento social de Manoel

Bomfim. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 10(2), 596–612.

Pickren. W. (2009) Indigenization and the History of Psychology. *Psychological Studies*, 54, 87–95.

Reale, G., & Antiseri, D. (2004). *História da filosofia: do humanismo a Descartes*. Paulus.

Regner, A. C. (2002). Feyerabend/Lakatos: Adeus à razão ou construção de uma nova racionalidade? In V. Portocarrero (Org.). *Filosofia, história e sociologia das ciências 1: Abordagens contemporâneas* (Vol. 1, pp. 103–131). Editora Fiocruz.

Resolução CNE/CES No 1, de 11 de outubro de 2023 (2023, 23 de outubro). *Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia*. (pp. 55–57). <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/ces-n-1-de-11-de-outubro-de-2023-518120795>

Rose, N. (2008). Psicologia como uma ciência social. *Psicologia & Sociedade*, 20(2), 155–164. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822008000200002>

Rossi, R. (2017). Trabalho, educação e ontologia marxiana. *Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade*, 6(2), 45–66. <https://doi.org/10.9771/re.v6i2.17538>

Salles, R. S., Faerstein, E., Dal Poz, M. R., & Bispo dos Santos, P. S. M. (2020). REUNI e seus impactos nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES): uma análise da admissão de docentes de 2007 a 2017. *Revista Brasileira de Política e Administração da*

- Educação - Periódico científico Editado Pela ANPAE*, 36(1), 310–335. <https://doi.org/10.21573/vol36n12020.101107>
- Serbena, C. A., & Raffaelli, R. (2003). Psicologia como disciplina científica e discurso sobre a alma: problemas epistemológicos e ideológicos. *Psicologia em Estudo*, 8(1), 31–37. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722003000100005>
- Silva, E. P., & Arcanjo, F. G. (2021). História da ciência, epistemologia e dialética. *Trans/form/ação*, 44(2), 149–174. <https://doi.org/10.1590/0101-3173.2021.v44n2.11.p149>
- Schmidt, P. & Santos, J. L. (2007). O pensamento epistemológico de Karl Popper. *ConTexto*, 7(11). 1-15.
- Teo, T. (2009). Philosophical concerns in critical psychology. In D. Fox, I. Prilleltensky, & S. Austin (Eds.). *Critical psychology: An introduction* (2nd ed., pp. 36–53). Sage Publications Ltd.
- Tonet, I. (2012). Educação e ontologia marxiana. *Revista HISTEDBR On-Line*, 11(41), 135–145. <https://doi.org/10.20396/rho.v11i41e.8639900>
- Tonet, I. (2013). *Método científico: uma abordagem ontológica* (1ª ed.). Instituto Lukács. https://ivotonet.xp3.biz/arquivos/Metodo_cientifico.pdf
- Torriglia P. L., & Cisne, M. F. (2015). A crítica ontológica na formação humana e os processos de conhecimento: aproximações reflexivas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67(2), 161-172. <https://doi.org/10.35362/rie672259>
- Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2013). *Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Psicologia da UFRN/FACISA*. https://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=102160763
- Vigotski, L. S. (1999). O significado histórico da crise na Psicologia. In L. S. Vigotski. *Teoria e método em Psicologia*. Martins Fontes.

Nota sobre os(as) autores(as):

Pablo de Sousa Seixas é doutor em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Possui mestrado e graduação em Psicologia pela UFRN. Professor do curso de graduação em Psicologia do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: pablo.seixas@hotmail.com

Joyce Pereira da Costa é doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Possui mestrado e graduação em Psicologia pela UFRN. Professora do curso de graduação em Psicologia da Faculdade de Ciências da Saúde do Trairi - FACISA/UFRN. E-mail: joyce.costa@ufrn.br

Gilsivan Castro de Mendonça Júnior é psicólogo graduado pela UFRN/FACISA. Atualmente é servidor público da Prefeitura Municipal de Macaíba/RN, atuando no Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS). E-mail: gilsivancastro@outlook.com

Data de submissão: 08.07.2024

Data de aceite: 21.12.2024