

ESPERANÇAR E SUBJETIVIDADE: DIÁLOGOS ENTRE PAULO FREIRE E FERNANDO GONZÁLEZ REY NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PSICÓLOGOS

**HOPE AS PRAXIS AND SUBJECTIVITY: DIALOGUES BETWEEN PAULO
FREIRE AND FERNANDO GONZÁLEZ REY IN THE EDUCATION OF
TEACHERS AND PSYCHOLOGISTS**

Ciências Humanas • 13/08/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/786587259](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/786587259)

José Xavier Rodovalho¹

Avinan Magno Lopes Catao²

Sonilda Aparecida de Fátima Santos³

RESUMO

O presente artigo analisa as contribuições das categorias amorosidade e esperar, presentes no pensamento de Paulo Freire, em diálogo com a Teoria da Subjetividade de Fernando González Rey, para a formação de professores e psicólogos. Parte-se da compreensão de que a formação desses profissionais não pode limitar-se à aquisição de conhecimentos técnicos, científicos e metodológicos, uma vez que envolve relações humanas, emoções, valores, posicionamentos éticos e produções subjetivas constituídas histórica e culturalmente. O estudo caracteriza-se como um ensaio teórico, de abordagem qualitativa e natureza bibliográfica, fundamentado em obras selecionadas dos dois autores. Em Freire, a amorosidade é compreendida como compromisso ético-político com o outro, articulado ao diálogo, à escuta, ao respeito e à luta contra as diferentes formas de desumanização. O esperar, por sua vez, distancia-se da espera passiva e constitui-se como movimento de reflexão e ação orientado à transformação da realidade e à construção do inédito viável. Em González Rey, a subjetividade é entendida como produção simbólico-emocional que se constitui na relação inseparável entre os sujeitos, suas histórias e os espaços sociais nos quais vivem e atuam. A articulação entre essas perspectivas permite compreender a formação profissional como processo de produção de sentidos subjetivos, de autoria e de posicionamento diante da realidade. Conclui-se que a formação de professores e psicólogos deve favorecer experiências dialógicas, críticas, amorosas e esperançadoras, capazes de reconhecer os sujeitos em sua singularidade e de fortalecer práticas profissionais humanizadoras e transformadoras.

Palavras-chave: Amorosidade; esperar; subjetividade; formação de professores; formação de psicólogos.

ABSTRACT

This article analyzes the contributions of the concepts of lovingness and *esperançar*—hope understood as transformative action—in Paulo Freire’s thought, in dialogue with Fernando González Rey’s Theory of Subjectivity, to the education of teachers and psychologists. It assumes that professional education cannot be limited to technical, scientific, and methodological knowledge, because it also involves relationships, emotions, values, ethical positions, and historically constituted subjective productions. The study is characterized as a theoretical essay with a qualitative approach and a bibliographic nature, grounded in selected works by both authors. In Freire’s thought, lovingness is understood as an ethical-political commitment to others, articulated with dialogue, attentive listening, respect, and the struggle against different forms of dehumanization. *Esperançar*, in turn, moves away from passive waiting and constitutes a movement of reflection and action aimed at transforming reality and constructing untested feasible possibilities. In González Rey’s work, subjectivity is understood as a symbolic-emotional production constituted through the inseparable relationship among subjects, their histories, and the social spaces in which they live and act. The articulation between these perspectives makes it possible to understand professional education as a process involving the production of subjective meanings, authorship, and positioning toward reality. It is concluded that the education of teachers and psychologists should foster dialogical, critical, loving, and hope-oriented experiences capable of recognizing subjects in their singularity and strengthening humanizing and transformative professional practices.

Keywords: Lovingness; *esperançar*; subjectivity; teacher education; education of psychologists.

1. INTRODUÇÃO

A formação de professores e psicólogos constitui um processo complexo que não pode ser reduzido à aquisição de conhecimentos científicos, competências técnicas e procedimentos metodológicos. Embora esses elementos sejam indispensáveis ao exercício profissional, a atuação desses sujeitos ocorre em contextos marcados por relações humanas, experiências emocionais, conflitos, desigualdades, processos de aprendizagem, sofrimento, expectativas e projetos de vida.

Desse modo, formar professores e psicólogos exige considerar não somente aquilo que esses profissionais precisam conhecer e realizar, mas também os sentidos que produzem sobre si mesmos, sobre o outro, sobre a profissão e sobre a realidade social na qual estão inseridos.

Nas últimas décadas, a formação profissional tem sido atravessada por discursos que privilegiam a produtividade, a eficiência, a padronização de competências e a aplicação instrumental de conhecimentos. Na formação docente, essa racionalidade pode reduzir o professor à condição de executor de currículos, técnicas e avaliações. Na formação do psicólogo, pode favorecer práticas centradas na classificação, no diagnóstico e na adaptação dos indivíduos às condições existentes. Em ambas as áreas, a centralidade conferida à dimensão técnica pode enfraquecer a compreensão do sujeito como ser histórico, cultural, relacional, singular e capaz de produzir alternativas diante das circunstâncias vivenciadas.

A superação dessa perspectiva demanda uma formação que reconheça a dimensão ética, política, afetiva e subjetiva das práticas educativas e psicológicas. É nesse horizonte que as contribuições de Paulo Freire e Fernando González Rey apresentam possibilidades fecundas de diálogo. Embora os autores tenham desenvolvido suas reflexões em campos teóricos distintos, ambos se afastam de concepções deterministas e fragmentadas do ser humano, compreendendo-o como sujeito constituído nas relações sociais, mas também capaz de produzir sentidos, assumir posicionamentos e participar da transformação da realidade.

No pensamento de Paulo Freire, a amorosidade constitui uma dimensão fundamental da prática educativa. Ela não se confunde com sentimentalismo, permissividade ou ocultação dos conflitos. Trata-se de uma postura ética e política fundada no respeito à dignidade humana, na escuta, no diálogo, na responsabilidade e no compromisso com a libertação dos sujeitos. A amorosidade exige abertura ao outro, reconhecimento de seus saberes e disposição para construir relações formativas que não sejam orientadas pelo autoritarismo, pela indiferença ou pela negação de sua capacidade de pensar e produzir conhecimento.

A prática educativa amorosa, na perspectiva freiriana, não exclui o rigor científico, a autoridade docente ou a necessária problematização da realidade. Ao contrário, implica ensinar com seriedade, respeito, coerência e compromisso. A amorosidade manifesta-se na defesa da vida, na recusa das diferentes formas de opressão e na construção de condições para que os educandos se reconheçam como sujeitos históricos. Por essa razão, ela pode contribuir tanto para a formação de professores quanto para a formação de psicólogos, uma vez que esses profissionais

desenvolvem práticas sustentadas pelo encontro, pela escuta e pelo reconhecimento do outro.

Articulado à amorosidade, o esperar ocupa posição relevante no pensamento de Freire (1992). A esperança freiriana não corresponde à espera passiva de que as circunstâncias se modifiquem espontaneamente. Esperar significa agir, organizar-se, resistir, criar possibilidades e participar da transformação das condições que produzem desumanização. A esperança, quando separada da ação, pode converter-se em imobilismo; quando vinculada à práxis, torna-se força crítica que permite reconhecer os limites da realidade sem considerá-los definitivos.

O esperar constitui, assim, uma recusa ao fatalismo. Na formação docente, essa categoria possibilita questionar discursos que naturalizam o fracasso escolar, a desigualdade educacional, a exclusão e a impossibilidade de transformação das instituições. Na formação do psicólogo, permite problematizar concepções que reduzem o sujeito ao diagnóstico, ao sintoma, à deficiência ou a determinações consideradas imutáveis. Esperar não significa negar os conflitos, os sofrimentos ou as condições objetivas da realidade, mas construir, coletivamente, possibilidades de enfrentamento e transformação.

As categorias freirianas de amorosidade e esperar podem ser ampliadas no diálogo com a Teoria da Subjetividade de Fernando González Rey. Para González Rey (2003, 2005), a subjetividade não constitui uma dimensão exclusivamente interna, individual ou separada do contexto social. Ela é compreendida como uma produção simbólico-emocional que se organiza no decorrer das experiências vividas pelos sujeitos nos diferentes espaços sociais dos

quais participam. Pensamentos, emoções, relações e experiências integram-se na produção de sentidos subjetivos, os quais não são consequências diretas e lineares dos acontecimentos externos.

Nessa perspectiva, uma mesma experiência pode ser subjetivada de maneiras distintas por diferentes pessoas. Professores e psicólogos em formação não apenas assimilam conteúdos, teorias e procedimentos, mas produzem sentidos sobre esses conhecimentos a partir de suas histórias, relações, expectativas, emoções e experiências formativas. Do mesmo modo, estudantes, pacientes, famílias e comunidades não respondem de forma uniforme às práticas profissionais, pois são sujeitos singulares que produzem sentidos próprios diante das situações vivenciadas.

A Teoria da Subjetividade também permite compreender que os sujeitos não são receptores passivos das influências sociais. Eles podem gerar alternativas, assumir posicionamentos e criar novas formas de agir, mesmo em contextos marcados por contradições e dificuldades. A condição de sujeito manifesta-se na capacidade de produzir caminhos próprios e de participar ativamente da configuração de suas experiências. Essa compreensão aproxima-se do pensamento freiriano ao reconhecer o ser humano como inacabado, histórico e capaz de intervir no mundo.

A articulação entre amorosidade, esperar e subjetividade mostra-se relevante para pensar uma formação que ultrapasse modelos tecnicistas e fragmentados. A amorosidade oferece uma orientação ética para as relações formativas; o esperar sustenta a dimensão política e transformadora da atuação profissional; e a subjetividade permite compreender os complexos processos simbólico-emocionais envolvidos na constituição dos sujeitos e de

suas práticas. Reunidas em um diálogo teórico, essas categorias possibilitam defender uma formação comprometida com a escuta, a autoria, a reflexão crítica, a singularidade e a transformação social.

A escolha da formação de professores e psicólogos como campo de reflexão justifica-se pela proximidade existente entre essas profissões e os processos de desenvolvimento humano, aprendizagem, cuidado, inclusão e produção de subjetividades. Professores e psicólogos atuam diretamente em contextos nos quais as palavras, os silêncios, os vínculos, as expectativas e os modos de reconhecimento podem favorecer tanto a emancipação quanto a reprodução de relações excludentes. Por isso, suas formações precisam criar condições para que compreendam criticamente as implicações éticas e políticas de suas práticas.

A relevância desta discussão também reside na necessidade de superar a separação entre razão e emoção, teoria e prática, indivíduo e sociedade, conhecimento e experiência. A formação profissional não acontece apenas por meio da transmissão de conteúdos, mas nas relações estabelecidas, nos espaços de diálogo, nos conflitos, nas emoções e nos sentidos produzidos pelos sujeitos. Pensar a formação a partir de Freire e González Rey permite reconhecer que todo processo formativo é também um processo subjetivo, relacional e político.

Diante dessas considerações, o problema que orienta este estudo pode ser assim formulado: de que maneira a articulação entre a amorosidade e o esperar, no pensamento de Paulo Freire, e a Teoria da Subjetividade de Fernando González Rey pode contribuir para uma formação crítica, humanizadora e transformadora de professores e psicólogos?

O objetivo geral do artigo consiste em analisar as aproximações entre as categorias de amorosidade e esperançar, desenvolvidas no pensamento freiriano, e a concepção de subjetividade proposta por González Rey, discutindo suas contribuições para a formação de professores e psicólogos. Como desdobramentos, busca-se compreender a amorosidade como princípio ético-político das relações formativas; discutir o esperançar como movimento de práxis e enfrentamento do fatalismo; apresentar a subjetividade como produção simbólico-emocional constituída na relação entre o individual e o social; e identificar princípios que possam orientar processos formativos mais dialógicos, críticos e humanizadores.

Metodologicamente, o estudo caracteriza-se como um ensaio teórico, de abordagem qualitativa e natureza bibliográfica. A reflexão fundamenta-se na leitura analítica e interpretativa de obras selecionadas de Paulo Freire, especialmente aquelas que discutem diálogo, amorosidade, esperança, autonomia e humanização, com destaque para *Pedagogia do oprimido* (1987), *Pedagogia da esperança* (1992) e *Pedagogia da autonomia* (1996). Em relação a Fernando González Rey, são consideradas obras que apresentam os fundamentos da Teoria da Subjetividade e da Epistemologia Qualitativa, entre elas *Sujeito e subjetividade* (2003) e *Pesquisa qualitativa e subjetividade* (2005).

O procedimento analítico consiste na construção de zonas de diálogo entre as categorias selecionadas, respeitando as diferenças epistemológicas e os campos de produção dos autores. Não se pretende afirmar uma correspondência direta entre a pedagogia freiriana e a Teoria da Subjetividade, mas identificar aproximações que contribuam para compreender a formação profissional como processo ético, político, relacional e simbólico-emocional. A análise

organiza-se em torno de três eixos: a amorosidade como princípio formativo; o esperar como práxis transformadora; e a subjetividade como produção de sentidos e possibilidade de emergência do sujeito.

Defende-se, portanto, que a formação de professores e psicólogos precisa constituir-se como espaço de produção de conhecimentos, sentidos subjetivos, posicionamentos éticos e possibilidades de ação. Uma formação orientada pela amorosidade, pelo esperar e pelo reconhecimento da subjetividade pode contribuir para que esses profissionais não se limitem à aplicação de técnicas ou à reprodução de práticas instituídas, mas se reconheçam como sujeitos capazes de construir relações humanizadoras e participar criticamente da transformação dos contextos educativos, clínicos, sociais e institucionais nos quais atuam.

2. AMOROSIDADE, ESPERANÇAR E SUBJETIVIDADE: FUNDAMENTOS PARA A FORMAÇÃO HUMANIZADORA

2.1. Paulo Freire e a Formação de Professores: Humanização, Práxis e Compromisso com o Outro

A formação de professores ocupa lugar central no pensamento de Paulo Freire, ainda que sua obra não apresente um modelo fechado ou um conjunto de técnicas destinadas a preparar o educador. Em sentido contrário às propostas prescritivas, Freire compreende a formação como processo permanente, histórico, dialógico e indissociável da prática. O professor não se constitui profissionalmente apenas pela apropriação de conteúdos disciplinares ou métodos de ensino, mas pela reflexão crítica sobre sua atuação, pelo encontro com os educandos, pela leitura da

realidade e pelo compromisso ético e político assumido diante do mundo.

Essa concepção está vinculada à compreensão freiriana do ser humano como sujeito histórico, inconcluso e consciente de seu inacabamento. Para Freire (1996), é justamente o reconhecimento da inconclusão humana que torna possível a educação. Homens e mulheres podem aprender, ensinar, reconstruir conhecimentos e modificar suas formas de inserção na realidade porque não estão definitivamente determinados pelas condições existentes. A formação docente, nessa perspectiva, não representa um estágio concluído com a obtenção de um diploma, mas um movimento contínuo de construção profissional e humana.

A consciência do inacabamento impede que o professor se considere detentor absoluto do conhecimento. Isso não significa negar sua autoridade, sua responsabilidade pedagógica ou o domínio dos conteúdos que ensina. Significa reconhecer que a relação educativa envolve sujeitos que, embora ocupem posições e responsabilidades diferentes, participam da produção do conhecimento. Freire (1987) rejeita a educação bancária, na qual o professor deposita informações em estudantes considerados vazios, defendendo uma educação problematizadora fundada no diálogo e na participação ativa dos educandos.

A crítica à educação bancária possui importantes implicações para a formação docente. Quando o próprio professor é formado por meio de práticas transmissivas, fragmentadas e autoritárias, existe o risco de reproduzir essas mesmas relações em sua atuação profissional. Por isso, uma formação inspirada em Freire precisa criar experiências nas quais o futuro educador possa perguntar,

investigar, dialogar, confrontar ideias, interpretar a realidade e assumir-se como sujeito de sua aprendizagem. Não é possível formar um professor para a autonomia mediante processos que neguem sua voz, sua experiência e sua capacidade de produzir conhecimentos.

Em Pedagogia da autonomia, Freire (1996) afirma que ensinar não consiste em transferir conhecimento, mas em criar possibilidades para sua produção ou construção. Essa afirmação desloca o professor da condição de transmissor para a de mediador, problematizador e participante de uma relação formativa. O estudante também deixa de ser entendido como receptor passivo e passa a ser reconhecido como sujeito portador de saberes, experiências, linguagens e formas próprias de interpretar o mundo. A obra articula formação docente, ética, autonomia, criticidade, pesquisa, diálogo e respeito aos conhecimentos construídos pelos educandos.

A valorização dos saberes dos educandos não implica romantizar o conhecimento cotidiano nem abandonar o acesso ao conhecimento científico. Freire propõe partir dos saberes da experiência para problematizá-los e ampliá-los. O professor precisa respeitar aquilo que os estudantes já conhecem, mas também criar condições para que avancem de uma curiosidade espontânea para uma curiosidade epistemológica, mais rigorosa, crítica e metodicamente orientada. Dessa forma, a prática educativa reúne acolhimento e exigência, respeito e rigor, abertura ao diálogo e responsabilidade pedagógica.

A formação do professor, portanto, demanda o domínio dos conhecimentos específicos de sua área, dos fundamentos pedagógicos e dos processos didáticos, mas não se encerra neles.

Exige também capacidade de compreender as condições sociais, culturais e políticas nas quais a educação acontece. Ensinar é uma prática situada, desenvolvida em instituições atravessadas por desigualdades, disputas, valores e projetos de sociedade. Não existe neutralidade no ato educativo, uma vez que toda prática docente expressa concepções de ser humano, conhecimento, educação e mundo.

O reconhecimento da natureza política da educação não significa transformar o ensino em imposição ideológica. Ao contrário, requer que o professor desenvolva coerência ética, respeito às diferenças e abertura ao debate. A politicidade da educação manifesta-se nas escolhas curriculares, nas relações estabelecidas, nos conhecimentos valorizados, nas vozes reconhecidas e nas possibilidades de participação oferecidas aos estudantes. O educador precisa compreender criticamente essas escolhas para não reproduzir, de maneira inconsciente, práticas de silenciamento, exclusão ou desumanização.

Nesse contexto, a práxis constitui uma categoria fundamental. Em Freire (1987), práxis corresponde à unidade dialética entre reflexão e ação orientada à transformação da realidade. A reflexão desvinculada da ação pode converter-se em verbalismo; a ação sem reflexão pode tornar-se ativismo desprovido de direção crítica. Na formação docente, a práxis exige que as experiências vividas nas escolas sejam problematizadas à luz dos conhecimentos teóricos e que as teorias sejam confrontadas com os desafios concretos da prática.

A formação permanente nasce desse movimento. Ela não deve ser concebida como sucessão de cursos destinados a corrigir supostas

deficiências individuais dos professores, mas como espaço coletivo de análise da realidade educacional. Para Freire, a formação precisa partir das práticas dos educadores, de seus problemas, contradições e possibilidades. A reflexão crítica sobre a prática permite compreender por que determinadas ações são realizadas, quais concepções as sustentam e de que forma podem ser reconstruídas.

Saul e Saul (2016) destacam que a proposta freiriana de formação permanente se constitui como paradigma contra-hegemônico, pois se contrapõe às racionalidades que tratam o professor como mero executor de programas elaborados por agentes externos. Em uma perspectiva crítico-transformadora, professores participam da identificação dos problemas, da definição dos temas formativos e da construção coletiva de novas formas de pensar e agir. A formação deixa de ser algo realizado sobre os docentes e passa a ser construída com eles.

Essa compreensão aproxima-se das contribuições de António Nóvoa para a formação docente. Nóvoa (1992) sustenta que a formação não se constrói pela simples acumulação de cursos, técnicas ou conhecimentos, mas por meio de um trabalho reflexivo sobre as práticas e da reconstrução permanente da identidade profissional. O professor forma-se também no interior da profissão, na relação com seus pares, na participação nos projetos institucionais e na produção compartilhada de respostas aos desafios encontrados.

Nóvoa (2009) reafirma a necessidade de aproximar a formação dos contextos concretos da profissão. Isso significa reconhecer a escola como espaço formativo, fortalecer a colaboração entre professores experientes e iniciantes e valorizar a produção de conhecimento realizada pelos próprios profissionais. Essa perspectiva converge

com Freire ao recusar a separação rígida entre aqueles que produzem teorias e aqueles que apenas as aplicam. O professor é também produtor de conhecimentos sobre sua prática, sua instituição e seus estudantes.

Maurice Tardif (2002), por sua vez, demonstra que os saberes docentes são plurais, temporais e heterogêneos. Eles resultam da formação acadêmica, dos conhecimentos disciplinares e curriculares, das experiências profissionais e das histórias pessoais dos professores. A docência não se apoia em um único tipo de saber, mas na articulação de conhecimentos produzidos em diferentes tempos e espaços. Essa abordagem permite compreender por que a formação inicial, embora indispensável, não esgota o processo de aprender a ensinar.

A valorização dos saberes experienciais proposta por Tardif aproxima-se da compreensão freiriana dos saberes da experiência feitos. Contudo, reconhecer a experiência não significa considerá-la suficiente ou imune à crítica. Os saberes construídos no cotidiano precisam ser analisados, confrontados e ressignificados. A experiência pode produzir conhecimentos valiosos, mas também pode naturalizar preconceitos, rotinas e práticas excludentes. É a reflexão crítica que permite transformá-la em fonte de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

Selma Garrido Pimenta (1999) também contribui para essa discussão ao compreender a identidade docente como construção histórica e social. Para a autora, a formação precisa articular os saberes da experiência, os conhecimentos específicos e os saberes pedagógicos. A identidade profissional não é previamente dada, mas construída na atribuição de sentidos sociais à profissão, na

revisão das tradições, no confronto entre teorias e práticas e na análise das condições concretas do trabalho docente.

Na perspectiva de Pimenta, a prática não é simples aplicação da teoria, assim como a teoria não deve permanecer distante da realidade escolar. A formação precisa oferecer instrumentos para que os professores compreendam criticamente suas ações, pesquisem sua própria realidade e produzam alternativas pedagógicas. A reflexão, entretanto, não pode restringir-se ao plano individual. Os problemas educacionais não decorrem apenas das escolhas pessoais dos professores, mas também das políticas públicas, das condições de trabalho, da organização escolar e das desigualdades sociais.

Dermeval Saviani (2009) reforça a necessidade de superar a fragmentação entre teoria e prática na formação docente. A ausência de fundamentos teóricos pode aprisionar o professor ao imediatismo das situações cotidianas, enquanto uma formação excessivamente abstrata pode distanciá-lo dos problemas concretos da escola. A articulação entre conhecimentos científicos, fundamentos pedagógicos e experiência profissional possibilita uma prática consciente de suas finalidades e de suas implicações sociais.

José Carlos Libâneo (2015) acrescenta que a formação docente precisa integrar os conhecimentos disciplinares e os conhecimentos pedagógico-didáticos. Conhecer profundamente uma área não assegura, isoladamente, a capacidade de ensiná-la. O professor necessita compreender como os estudantes aprendem, como os conhecimentos podem ser organizados e quais mediações favorecem o desenvolvimento intelectual. Ao mesmo tempo, a didática não pode ser reduzida a um conjunto de técnicas neutras,

pois está vinculada às finalidades sociais e humanas da educação. As discussões de Tardif, Pimenta e Libâneo convergem ao reconhecer que a profissionalidade docente resulta da articulação entre conhecimentos, experiências, práticas e contextos sociais.

No diálogo entre esses autores, a formação de professores pode ser compreendida como processo de constituição de uma profissionalidade crítica e humanizadora. Freire acrescenta a esse debate uma dimensão ética e política incontornável: o professor não trabalha apenas com conteúdos, mas com sujeitos que estão se constituindo em suas relações com o conhecimento, com os outros e com o mundo. A maneira como ensina, escuta, avalia, dialoga e exerce sua autoridade participa desse processo.

É nesse ponto que a amorosidade assume relevância formativa. Em Freire, a amorosidade não equivale a complacência, sentimentalismo ou ausência de rigor. Ela representa uma disposição ética de respeito à dignidade do outro e de compromisso com sua humanização. O professor amoroso não abandona sua responsabilidade de ensinar, não evita os conflitos e não aceita qualquer comportamento em nome do afeto. Sua prática conjuga acolhimento, firmeza, rigor, diálogo e responsabilidade.

Da mesma forma, a esperança não pode ser confundida com otimismo ingênuo. Para Freire (1992), a esperança precisa estar ancorada na prática. O professor esperançoso não ignora as dificuldades da escola, as desigualdades sociais ou as limitações institucionais. Ele as reconhece criticamente, mas recusa considerá-las imutáveis. Esperançar significa buscar, organizar-se, construir coletivamente e agir na direção do inédito viável.

Assim, a formação docente orientada por Freire precisa possibilitar que o professor desenvolva conhecimentos, mas também coragem para ensinar, disponibilidade para escutar, humildade para aprender, responsabilidade para decidir e esperança para transformar. A docência é compreendida como prática relacional e ético-política na qual o educador também se forma ao participar da formação do outro.

2.2. Fernando González Rey e a Formação de Psicólogos: Subjetividade, Autoria e Compromisso Social

A formação do psicólogo também não pode ser reduzida à aquisição de técnicas de avaliação, diagnóstico e intervenção. Embora os conhecimentos teóricos e metodológicos sejam indispensáveis, o trabalho psicológico acontece no encontro com sujeitos singulares, constituídos em histórias, relações, instituições e contextos sociais específicos. Por essa razão, a formação profissional precisa preparar o estudante para compreender a complexidade dos processos humanos, evitando explicações lineares, universais ou deterministas.

A Teoria da Subjetividade desenvolvida por Fernando González Rey oferece importantes fundamentos para essa formação. Inserida em uma perspectiva cultural-histórica, essa teoria busca superar dicotomias que marcaram parte significativa do pensamento psicológico, como indivíduo e sociedade, razão e emoção, interno e externo, objetivo e subjetivo. Para González Rey (2003), a subjetividade não corresponde a um mundo interior isolado nem a uma estrutura fixa que determina o comportamento. Ela constitui um sistema complexo, processual e em permanente desenvolvimento.

A subjetividade é definida a partir da unidade entre processos simbólicos e emocionais. Isso significa que ideias, emoções, valores, memórias, expectativas e relações não se organizam separadamente. Em cada experiência, os sujeitos produzem sentidos subjetivos que expressam, de maneira singular, a integração do simbólico e do emocional. Esses sentidos não representam uma reprodução direta dos acontecimentos, pois são produzidos a partir da história de vida e das configurações subjetivas constituídas pelo sujeito.

Uma mesma situação pode, portanto, gerar sentidos diferentes para pessoas distintas. Um diagnóstico, uma experiência escolar, uma relação familiar ou uma intervenção psicológica não possui efeito subjetivo previamente determinado. Sua significação depende da maneira como se integra à história, às emoções e às configurações subjetivas de cada pessoa. Essa compreensão impede que o psicólogo estabeleça relações automáticas entre acontecimentos e comportamentos, exigindo uma postura investigativa, interpretativa e aberta à singularidade.

González Rey (2005) diferencia a subjetividade individual da subjetividade social, sem separá-las. A subjetividade individual relaciona-se às configurações e aos sentidos produzidos ao longo da trajetória singular de uma pessoa. A subjetividade social expressa as produções simbólico-emocionais que caracterizam os diferentes espaços sociais, como famílias, escolas, universidades, serviços de saúde e organizações. Essas duas dimensões constituem-se reciprocamente.

A instituição formadora, nessa perspectiva, não é apenas o local onde os estudantes recebem conteúdos. Ela possui uma

subjetividade social expressa em suas regras, relações de poder, expectativas, discursos e concepções de ciência e profissão. Um curso de Psicologia pode afirmar formalmente que valoriza a autonomia e o pensamento crítico, mas organizar suas práticas por meio de relações autoritárias, avaliações reprodutivas e silenciamento dos estudantes. A formação profissional precisa ser analisada não somente pelo currículo prescrito, mas também pelos sentidos e relações produzidos no cotidiano institucional.

Da mesma maneira, o estudante não recebe passivamente aquilo que lhe é ensinado. Ele produz sentidos subjetivos sobre as teorias psicológicas, os professores, os estágios, os usuários dos serviços e sua futura profissão. Esses sentidos participam da construção de sua identidade e de seu posicionamento profissional. A formação do psicólogo é, portanto, também um processo de produção de subjetividade.

O conceito de sujeito assume importância especial nesse debate. Para González Rey (2003), o sujeito emerge quando uma pessoa ou um grupo produz posicionamentos próprios e abre novos caminhos de subjetivação diante das situações vivenciadas. Ser sujeito não significa agir de forma independente das condições sociais, mas ser capaz de gerar alternativas que não estejam completamente determinadas por elas.

Na formação em Psicologia, favorecer a emergência do sujeito implica criar espaços nos quais os estudantes possam formular perguntas, elaborar hipóteses, posicionar-se, dialogar e construir interpretações próprias. Uma educação centrada na memorização de teorias e na aplicação automática de instrumentos pode produzir profissionais inseguros e dependentes de protocolos. Em sentido

diferente, uma formação dialógica e investigativa pode favorecer a autoria e a responsabilidade diante das decisões profissionais.

González Rey (2014), ao discutir educação, subjetividade e formação de professores de Psicologia, critica a pouca atenção conferida aos processos educativos no ensino da própria Psicologia. O domínio de uma teoria psicológica não assegura que o professor saiba criar condições para a aprendizagem dos estudantes. Ensinar Psicologia exige compreender o aluno como sujeito, estimular seu envolvimento com o conhecimento e superar a fragmentação entre teorias apresentadas como sistemas fechados e desconectados dos problemas humanos concretos.

Aprender, na Teoria da Subjetividade, não significa apenas assimilar informações. A aprendizagem envolve a produção de sentidos subjetivos e depende da implicação emocional do estudante com aquilo que aprende. Quando o conhecimento é apresentado de forma descontextualizada, sem espaço para questionamento ou criação, pode ser memorizado para uma avaliação sem integrar-se efetivamente à formação do sujeito. A aprendizagem torna-se mais significativa quando mobiliza curiosidade, imaginação, reflexão e posicionamento.

Essa concepção aproxima González Rey das contribuições de Lev Vygotsky, especialmente no reconhecimento da constituição histórico-cultural dos processos psicológicos e da importância das relações sociais para o desenvolvimento humano. Entretanto, González Rey amplia determinadas categorias da tradição cultural-histórica ao conferir centralidade à subjetividade e à unidade simbólico-emocional. O social não aparece como força externa que

determina o indivíduo, mas como dimensão constitutiva das produções subjetivas.

2.3. Fernando González Rey e a Formação de Psicólogos: Subjetividade, Autoria e Compromisso Social

Para a formação do psicólogo, essa compreensão é fundamental. O profissional encontra situações que não podem ser integralmente previstas pelos manuais ou resolvidas pela aplicação padronizada de técnicas. Cada pessoa, grupo ou instituição apresenta configurações próprias. A atuação exige conhecimentos sólidos, mas também sensibilidade, capacidade interpretativa, criatividade e responsabilidade ética.

A Epistemologia Qualitativa proposta por González Rey (2005) também oferece contribuições à formação. Nessa perspectiva, o conhecimento é produzido de maneira construtivo-interpretativa, e não pela simples coleta de dados considerados transparentes. O psicólogo participa ativamente da construção das informações, elaborando hipóteses e indicadores no decorrer do processo investigativo. O diálogo ocupa lugar central, pois as expressões dos participantes não são tratadas como respostas isoladas, mas como momentos de um processo relacional.

Essa compreensão não autoriza interpretações arbitrárias. Ao contrário, exige rigor teórico, acompanhamento cuidadoso do processo e construção argumentativa consistente. A singularidade deixa de ser vista como obstáculo à produção científica e passa a constituir fonte legítima de conhecimento. Para a formação profissional, isso significa aprender a escutar para além das respostas imediatas, compreender contradições e produzir

interpretações que não reduzam a pessoa a classificações previamente estabelecidas.

A perspectiva de González Rey converge com o movimento crítico da Psicologia brasileira, especialmente com as contribuições de Sílvia Lane e Ana Mercês Bahia Bock. Lane (1984) questionou uma Psicologia abstrata, individualizante e distante das condições históricas de existência, defendendo uma Psicologia Social comprometida com a realidade brasileira. O indivíduo não pode ser compreendido fora das relações sociais, da linguagem, do trabalho e das condições concretas em que sua vida se desenvolve.

Bock (1999) também problematiza a identidade profissional da Psicologia e defende o compromisso social como referência para sua reconstrução. A profissão não deve permanecer restrita ao atendimento de grupos socialmente privilegiados nem interpretar problemas produzidos pela desigualdade como inadequações exclusivamente individuais. Formar psicólogos socialmente comprometidos requer ampliar os campos de atuação, compreender as políticas públicas e reconhecer as determinações históricas presentes nas demandas psicológicas.

O compromisso social não significa subordinar a Psicologia a uma orientação política partidária, mas reconhecer que as práticas profissionais produzem efeitos sociais. A escolha dos problemas investigados, dos sujeitos atendidos, das teorias utilizadas e das formas de intervenção expressa concepções de ser humano e sociedade. O psicólogo precisa perguntar a serviço de quem estão seus conhecimentos e quais consequências suas práticas produzem na vida das pessoas.

Essa discussão permanece presente nas orientações sobre a formação em Psicologia. O Conselho Federal de Psicologia tem defendido uma formação pluralista, interdisciplinar, ética, crítica e vinculada às demandas sociais brasileiras. Entre os princípios destacados estão a compreensão multidimensional da subjetividade, a integração entre ensino, pesquisa e extensão, a interlocução entre diferentes campos teóricos e a superação de modelos tecnicistas.

As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, instituídas pela Resolução CNE/CES nº 1, de 11 de outubro de 2023, também orientam uma formação científica e profissional estruturada em núcleo comum e ênfases curriculares, buscando articular competências, práticas e diversidade dos campos de atuação. A existência dessas diretrizes, contudo, não assegura automaticamente uma formação crítica. Sua concretização depende das concepções pedagógicas, das relações institucionais, das experiências de estágio e das oportunidades de autoria oferecidas aos estudantes.

A Teoria da Subjetividade permite compreender que a qualidade da formação não pode ser avaliada apenas pela presença de disciplinas, pela carga horária ou pelo cumprimento formal do currículo. É necessário investigar quais sentidos os estudantes produzem sobre a profissão, sobre os sujeitos atendidos e sobre sua própria capacidade de atuar. Uma formação tecnicamente bem organizada pode continuar produzindo distanciamento, insegurança e práticas reprodutivas quando não mobiliza o estudante como sujeito.

A atuação do psicólogo também é atravessada por sua própria subjetividade. O profissional não se coloca diante do outro de

maneira neutra ou destituída de história. Suas crenças, emoções, experiências e configurações subjetivas participam de sua forma de escutar, interpretar e intervir. Reconhecer essa participação não significa transformar a prática em manifestação pessoal descontrolada, mas desenvolver consciência crítica sobre os processos que atravessam as relações profissionais.

Estudos fundamentados na Teoria da Subjetividade têm demonstrado que os modos de atuação psicológica são influenciados tanto pela subjetividade social das instituições quanto pelos recursos subjetivos produzidos pelos profissionais. Isso reforça a importância de uma formação que não se limite à transmissão de modelos de intervenção, mas favoreça reflexão, supervisão, pesquisa, diálogo e construção de posicionamentos próprios.

Desse modo, formar psicólogos implica favorecer o desenvolvimento de profissionais capazes de reconhecer a singularidade sem separá-la das condições sociais; utilizar teorias sem transformá-las em esquemas rígidos; empregar instrumentos sem reduzir pessoas aos seus resultados; e atuar eticamente sem assumir uma postura supostamente neutra diante das desigualdades.

A formação inspirada em González Rey reconhece o estudante de Psicologia como sujeito que produz sentidos e participa ativamente de sua constituição profissional. O futuro psicólogo precisa aprender a construir conhecimento no diálogo, conviver com a incerteza, elaborar hipóteses, rever interpretações e assumir responsabilidade pelas consequências de suas práticas. Mais do que aplicar conhecimentos, necessita posicionar-se criativamente diante da complexidade humana.

As contribuições de Freire e González Rey encontram-se, portanto, em campos distintos, mas apresentam possibilidades de aproximação. Freire oferece fundamentos éticos e políticos para compreender a formação como prática dialógica, amorosa, esperançadora e transformadora. González Rey permite analisar os processos simbólico-emocionais e as produções subjetivas que atravessam essa formação.

Enquanto Freire enfatiza a humanização, a práxis, o diálogo e o compromisso com a transformação da realidade, González Rey evidencia a singularidade, a produção de sentidos subjetivos, a articulação entre o individual e o social e a emergência do sujeito. Essas perspectivas ajudam a compreender que a formação de professores e psicólogos não se realiza exclusivamente pela transmissão de conhecimentos. Ela se constrói nas relações, nas experiências, nos posicionamentos, nas emoções e nas possibilidades de autoria produzidas ao longo do processo formativo.

A aproximação entre os autores não pretende eliminar suas diferenças epistemológicas nem afirmar uma correspondência direta entre suas categorias. Busca-se construir uma zona de diálogo a partir da qual a amorosidade possa ser compreendida como princípio ético da relação formativa, o esperar como movimento de ação transformadora e a subjetividade como produção simbólico-emocional que participa da constituição dos sujeitos e de suas práticas profissionais.

2.4. Amorosidade, Esperançar e Subjetividade: Diálogos para a Formação Humanizadora de Professores e Psicólogos

A aproximação entre o pensamento de Paulo Freire e a Teoria da Subjetividade de Fernando González Rey possibilita compreender a formação de professores e psicólogos para além da transmissão de conteúdos, do treinamento de competências e da aplicação de técnicas profissionais. Embora os autores tenham construído suas produções em campos teóricos e epistemológicos distintos, ambos recusam concepções reducionistas, deterministas e fragmentadas do ser humano. Suas contribuições convergem na compreensão dos sujeitos como históricos, relacionais, ativos e capazes de produzir novas possibilidades diante das condições concretas de sua existência.

Esse diálogo não pressupõe equivalência entre as categorias desenvolvidas pelos autores. A amorosidade e o esperarçar integram a concepção ético-política e pedagógica de Paulo Freire, enquanto a subjetividade, os sentidos subjetivos e as configurações subjetivas pertencem ao sistema teórico elaborado por González Rey. A articulação proposta consiste na construção de uma zona de inteligibilidade capaz de ampliar a compreensão dos processos formativos, preservando as especificidades conceituais de cada perspectiva.

Em Paulo Freire, a formação está vinculada à humanização e à possibilidade de homens e mulheres assumirem-se como sujeitos de sua história. Em González Rey, a formação pode ser compreendida como um processo de produção subjetiva no qual os indivíduos elaboram sentidos sobre os conhecimentos, as relações, as instituições e suas próprias trajetórias profissionais. Reunidas, essas perspectivas permitem afirmar que formar não significa apenas ensinar algo a alguém, mas criar condições para que os

sujeitos produzam conhecimentos, posicionamentos, sentidos e formas próprias de participação na realidade.

A amorosidade constitui um primeiro ponto de articulação. Na perspectiva freiriana, ela representa uma postura ética de respeito, compromisso, responsabilidade e abertura ao outro. Não se trata de uma relação marcada pela condescendência, pelo sentimentalismo ou pela ausência de limites. A amorosidade exige rigor, coerência, coragem e disposição para reconhecer a dignidade dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Amar, nesse sentido, significa comprometer-se com a humanização e recusar práticas que transformem pessoas em objetos de transmissão, avaliação, classificação ou intervenção.

Essa compreensão possui implicações tanto para a formação docente quanto para a formação em Psicologia. O professor trabalha com sujeitos que aprendem, sentem, produzem sentidos e interpretam o mundo a partir de suas experiências. O psicólogo, por sua vez, atua com pessoas que não podem ser reduzidas a sintomas, diagnósticos, comportamentos ou resultados de instrumentos de avaliação. Em ambas as profissões, a relação com o outro constitui parte fundamental da prática e influencia as possibilidades de aprendizagem, desenvolvimento, cuidado e transformação.

A amorosidade pode ser compreendida, nesse contexto, como uma condição ética para o reconhecimento da subjetividade. Ao acolher a palavra, a história e a singularidade do outro, professores e psicólogos criam condições relacionais para que novas expressões subjetivas possam emergir. Isso não significa que a amorosidade determine diretamente a produção de sentidos subjetivos, pois, conforme González Rey (2003, 2005), os sentidos não são efeitos

lineares das ações externas. Significa, porém, que relações dialógicas e respeitadas podem constituir espaços favoráveis à participação, à autoria e ao posicionamento dos sujeitos.

A Teoria da Subjetividade contribui para evitar uma compreensão idealizada da amorosidade. Uma prática considerada acolhedora pelo professor ou pelo psicólogo não será necessariamente vivenciada da mesma forma por todos os sujeitos. Cada pessoa produz sentidos singulares a partir de sua história, de suas emoções e das configurações subjetivas constituídas ao longo da vida. Por isso, a amorosidade não pode ser transformada em método padronizado ou conjunto de comportamentos previamente definidos. Ela precisa expressar-se como disponibilidade para o diálogo, para a escuta e para a compreensão das diferentes formas pelas quais os sujeitos participam da relação.

A escuta, nessa perspectiva, ultrapassa o ato de permitir que o outro fale. Escutar implica considerar que a expressão humana não é transparente nem se reduz ao conteúdo imediato das palavras. Silêncios, contradições, gestos, emoções e mudanças de posicionamento podem constituir indicadores vida. Por isso, a amorosidade não pode ser transformada em método relevantes dos processos subjetivos. Para González Rey (2005), o diálogo é um espaço de produção de informações e de emergência do sujeito, e não apenas um procedimento para obter respostas. Para Freire (1987), o diálogo é encontro entre sujeitos que pronunciam o mundo e participam de sua transformação.

A convergência entre essas concepções permite compreender o diálogo como espaço relacional, pedagógico, investigativo e subjetivo. Não se trata de uma conversa superficial na qual todas

as opiniões são aceitas sem problematização. O diálogo envolve diferenças, tensões, questionamentos e responsabilidades. Professor e psicólogo precisam possuir conhecimentos teóricos e exercer sua autoridade profissional, mas essa autoridade não deve converter-se em autoritarismo, silenciamento ou imposição de interpretações.

Na formação docente, uma prática dialógica reconhece os licenciandos como sujeitos capazes de produzir conhecimentos sobre sua trajetória, suas experiências escolares e os desafios da profissão. Na formação do psicólogo, o diálogo permite que os estudantes construam interpretações, formulem hipóteses e reflitam sobre os efeitos éticos e sociais de suas escolhas profissionais. Em ambos os casos, a formação deixa de ser organizada exclusivamente a partir da reprodução de respostas já estabelecidas e passa a favorecer a produção de perguntas, posicionamentos e alternativas.

O esperançar constitui outro eixo fundamental dessa articulação. Em Freire (1992), a esperança não corresponde à espera passiva nem à crença ingênua de que as dificuldades serão espontaneamente superadas. Ela é uma necessidade humana que precisa ser ancorada na prática, na organização coletiva e na luta por transformação. Esperançar significa movimentar-se, buscar possibilidades e agir criticamente diante das situações que produzem opressão, sofrimento e desumanização.

A Teoria da Subjetividade possibilita compreender o esperançar também como um processo que envolve produções simbólico-emocionais. A possibilidade de imaginar alternativas, estabelecer projetos e agir em direção a novas condições não se sustenta apenas em argumentos racionais. Emoções, expectativas, vínculos,

experiências e sentidos produzidos pelos sujeitos participam de sua capacidade de enfrentar adversidades e construir novas respostas. A ação transformadora é inseparável da forma como a realidade é subjetivada.

2.5. Amorosidade, Esperançar e Subjetividade: Diálogos para a Formação Humanizadora de Professores e Psicólogos

Uma instituição formadora pode favorecer ou dificultar o esperançar. Currículos rígidos, relações autoritárias, avaliações punitivas, excesso de competitividade e ausência de espaços de participação podem produzir sentidos de incapacidade, insegurança e submissão. Em sentido diferente, experiências formativas baseadas no diálogo, na colaboração, na pesquisa e na participação podem favorecer a produção de confiança, autoria e responsabilidade. Entretanto, os efeitos dessas experiências nunca são automáticos, pois dependem das configurações subjetivas dos sujeitos e da subjetividade social dos espaços nos quais ocorrem.

A subjetividade social das instituições formadoras possui, portanto, papel relevante. Universidades e cursos não são espaços neutros. Eles expressam valores, relações de poder, concepções de ciência, expectativas profissionais e modos específicos de compreender professores, estudantes e comunidades. Mesmo quando os documentos institucionais defendem autonomia, humanização e compromisso social, as relações cotidianas podem reproduzir silenciamento, fragmentação e hierarquias rígidas.

A formação amorosa e esperançadora exige coerência entre os princípios anunciados e as práticas desenvolvidas. Não é possível defender a autonomia dos futuros profissionais por meio de relações

que os tratem como receptores passivos. Tampouco é coerente formar professores para o diálogo mediante aulas exclusivamente transmissivas, ou formar psicólogos para reconhecer a singularidade humana por meio de práticas que classificam e uniformizam os próprios estudantes.

Nesse sentido, a amorosidade e o esperar não devem ser tratados apenas como conteúdos a serem estudados. Precisam constituir princípios organizadores das experiências formativas. O estudante pode conhecer intelectualmente a obra de Freire e, ainda assim, vivenciar uma formação autoritária. Pode estudar a Teoria da Subjetividade e continuar sendo avaliado exclusivamente pela reprodução de definições. A apropriação teórica ganha sentido formativo quando se articula às relações, às metodologias, às práticas institucionais e às possibilidades de participação oferecidas aos sujeitos.

A categoria de sujeito desenvolvida por González Rey fortalece essa análise. O sujeito emerge quando uma pessoa ou um grupo produz posicionamentos próprios, gera alternativas e abre novos caminhos de subjetivação diante das situações vivenciadas. Essa emergência não representa independência absoluta das condições sociais, mas a capacidade de não se limitar à reprodução do que está instituído. O sujeito produz respostas singulares, mesmo no interior de contextos contraditórios.

A formação de professores e psicólogos precisa, portanto, favorecer a emergência dos estudantes como sujeitos de sua aprendizagem e de sua constituição profissional. Isso implica criar situações nas quais possam tomar decisões, produzir interpretações, participar de projetos, investigar problemas reais, confrontar diferentes

perspectivas e avaliar criticamente suas próprias ações. A autoria não é desenvolvida pela simples afirmação de que o estudante deve ser autônomo, mas pela participação efetiva em práticas que exijam responsabilidade, reflexão e criação.

Essa compreensão aproxima-se da defesa freiriana da autonomia. Para Freire (1996), a autonomia é construída nas experiências de decisão, responsabilidade e respeito. O educador não concede autonomia ao educando como se ela fosse um objeto transferível. Ele cria condições para que o sujeito possa desenvolvê-la. Da mesma maneira, na perspectiva de González Rey, a condição de sujeito não pode ser produzida externamente pelo formador, mas pode ser favorecida por espaços relacionais que reconheçam a participação ativa e singular dos estudantes.

A articulação entre autonomia e subjetividade permite superar concepções individualistas. Ser autônomo não significa agir sozinho, dispensar conhecimentos produzidos coletivamente ou negar as influências sociais. A autonomia constitui-se nas relações, nos conflitos, nas escolhas e na capacidade de posicionar-se criticamente. Professores e psicólogos precisam aprender a atuar com outros profissionais, instituições e comunidades sem abandonar a responsabilidade ética por suas decisões.

Essa questão é especialmente importante para uma formação interdisciplinar. Educação e Psicologia compartilham objetos, espaços e demandas, ainda que possuam conhecimentos e atribuições profissionais específicos. Escolas, serviços de saúde, políticas de inclusão, projetos comunitários e instituições de proteção social exigem atuação articulada. Entretanto, a

interdisciplinaridade não pode significar dissolução das identidades profissionais ou sobreposição de competências.

Uma formação orientada pela amorosidade, pelo esperar e pela subjetividade pode favorecer relações interprofissionais baseadas no respeito, na escuta e na construção compartilhada de alternativas. O professor não deve assumir funções clínicas que pertencem ao psicólogo, assim como o psicólogo não deve reduzir questões pedagógicas a problemas individuais dos estudantes. Ambos podem dialogar para compreender as dimensões educacionais, sociais, institucionais e subjetivas presentes nas situações acompanhadas.

Nesse diálogo, a amorosidade impede que a interdisciplinaridade seja reduzida a uma articulação burocrática entre especialistas. Ela exige reconhecimento do outro profissional como sujeito de saberes e responsabilidades. O esperar orienta a construção coletiva de possibilidades, especialmente diante de situações que parecem naturalizadas ou imutáveis. A Teoria da Subjetividade oferece recursos para compreender como as relações institucionais, as histórias individuais e as produções simbólico-emocionais participam dos problemas e das alternativas construídas.

A formação conjunta ou articulada de professores e psicólogos pode desenvolver-se por meio de projetos de extensão, estudos de caso, práticas de pesquisa, estágios interprofissionais, grupos de discussão e ações comunitárias. Nessas experiências, os estudantes podem analisar problemas concretos sem fragmentá-los antecipadamente em dimensões isoladas. Dificuldades de aprendizagem, sofrimento emocional, conflitos escolares, evasão e exclusão não devem ser explicados exclusivamente por características individuais, familiares,

pedagógicas ou sociais. Sua compreensão exige análise complexa e contextualizada.

Essa perspectiva também modifica a forma de compreender a avaliação. Na educação, a avaliação não deve limitar-se à mensuração de resultados ou à classificação dos estudantes. Na Psicologia, os processos avaliativos não podem reduzir a pessoa aos resultados de testes ou a categorias diagnósticas. A avaliação precisa constituir-se como processo de compreensão, diálogo e produção de informações que contribuam para novas possibilidades de desenvolvimento e atuação.

Isso não significa rejeitar instrumentos, critérios ou conhecimentos científicos. Professores e psicólogos necessitam de rigor teórico e metodológico. Entretanto, os instrumentos precisam estar subordinados à compreensão dos sujeitos e das situações concretas, e não o contrário. A amorosidade orienta o cuidado ético com as consequências da avaliação; o esperar impede que resultados sejam tratados como sentenças definitivas; e a subjetividade permite reconhecer que nenhum indicador esgota a complexidade da experiência humana.

Outro aspecto relevante refere-se à relação entre emoções e conhecimento. Parte da tradição acadêmica sustentou uma separação entre racionalidade e afetividade, tratando as emoções como obstáculos à objetividade. Paulo Freire e González Rey, por caminhos distintos, contribuem para superar essa dicotomia. Em Freire, a prática educativa envolve amorosidade, esperança, indignação, alegria, coragem e compromisso. Em González Rey, o simbólico e o emocional integram-se na produção dos sentidos subjetivos.

A formação profissional, portanto, não pode ignorar as emoções que atravessam os processos de aprendizagem e atuação. Medo, insegurança, entusiasmo, frustração, desejo e pertencimento participam da forma como estudantes se relacionam com os conhecimentos e com sua futura profissão. Reconhecer essas dimensões não significa abandonar o rigor científico, mas compreender que o conhecimento é produzido e apropriado por sujeitos concretos, implicados emocionalmente em suas experiências.

Na formação docente, essa compreensão ajuda a analisar como experiências anteriores de escolarização, relações com professores e expectativas sobre a profissão participam da constituição dos licenciandos. Na formação em Psicologia, permite problematizar os sentidos produzidos diante do sofrimento, da diferença, do diagnóstico e das relações de cuidado. A reflexão sobre essas experiências pode contribuir para que os futuros profissionais não reproduzam práticas baseadas em medos, preconceitos ou concepções naturalizadas.

A amorosidade exige também cuidado consigo mesmo e reconhecimento dos limites profissionais. Professores e psicólogos atuam em contextos que podem produzir desgaste, sofrimento e sentimento de impotência. Uma compreensão equivocada da amorosidade pode levar à ideia de disponibilidade ilimitada, sacrifício pessoal ou responsabilização individual pela resolução de problemas estruturais. O compromisso com o outro não elimina a necessidade de condições dignas de trabalho, apoio institucional, formação permanente e atuação coletiva.

O esperar, da mesma forma, não pode ser utilizado para ocultar precariedades ou transferir aos profissionais a obrigação de superar, individualmente, todas as dificuldades. Esperar não significa adaptar-se positivamente às injustiças, mas reconhecê-las e agir coletivamente para transformá-las. A esperança crítica convive com a denúncia das condições que limitam a atuação e com o anúncio de novas possibilidades.

Nessa direção, a formação precisa permitir que professores e psicólogos compreendam os limites e as possibilidades de suas práticas. Nem todos os problemas podem ser resolvidos por intervenções pedagógicas ou psicológicas isoladas. Desigualdades sociais, precarização do trabalho, violência, racismo, discriminação e exclusão exigem políticas públicas e ações coletivas. Entretanto, reconhecer os limites da atuação profissional não significa assumir uma postura de imobilidade. Significa construir intervenções responsáveis e articuladas, evitando tanto a onipotência quanto o fatalismo.

A contribuição central do diálogo entre Freire e González Rey está na possibilidade de compreender a formação como processo ético, político, relacional e subjetivo. Ético, porque envolve reconhecimento da dignidade e da singularidade do outro. Político, porque toda prática profissional participa de projetos de sociedade e produz efeitos nas relações sociais. Relacional, porque os sujeitos se constituem nos encontros e nos espaços sociais dos quais participam. Subjetivo, porque as experiências formativas mobilizam produções simbólico-emocionais singulares.

A formação humanizadora de professores e psicólogos pode ser orientada, assim, por alguns princípios: o reconhecimento dos

estudantes como sujeitos ativos; a valorização do diálogo e da escuta; a articulação entre teoria e prática; a problematização das condições sociais e institucionais; o respeito à singularidade; a produção coletiva de conhecimentos; o desenvolvimento da autoria; e o compromisso com a transformação das realidades vivenciadas.

Esses princípios não constituem uma fórmula universal. Sua realização depende das condições concretas de cada curso, instituição e contexto formativo. A própria Teoria da Subjetividade alerta para a impossibilidade de prever de forma linear os efeitos das práticas educativas. Entretanto, eles oferecem referências para analisar criticamente os currículos, as metodologias, as avaliações e as relações estabelecidas na formação profissional.

Com base nessa articulação, a amorosidade pode ser compreendida como compromisso ético com a existência e a dignidade do outro; o esperar, como movimento crítico de construção de possibilidades; e a subjetividade, como produção simbólico-emocional que expressa a singularidade dos sujeitos em relação com os contextos sociais. Essas categorias convergem na defesa de uma formação que não transforme professores, psicólogos, estudantes, usuários e comunidades em objetos de procedimentos previamente definidos.

Formar professores e psicólogos, nesse horizonte, significa favorecer a constituição de profissionais capazes de conhecer com rigor, escutar com sensibilidade, dialogar com respeito, interpretar com responsabilidade e agir com compromisso social. Significa possibilitar que reconheçam a complexidade das experiências humanas, sem abandonar a esperança na construção de alternativas. A formação torna-se, assim, um espaço de produção de

saberes, sentidos subjetivos, vínculos, posicionamentos e projetos de transformação.

A amorosidade sem criticidade pode converter-se em acolhimento despolitizado; o esperar sem ação pode reduzir-se à expectativa; e o reconhecimento da subjetividade sem análise das condições sociais pode conduzir ao individualismo. Articuladas criticamente, porém, essas categorias oferecem fundamentos para uma formação que reconheça os sujeitos em sua singularidade, compreenda as contradições da realidade e mantenha aberta a possibilidade histórica de construir o inédito viável.

3. METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como um ensaio teórico, desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa e de pesquisa bibliográfica. Essa escolha metodológica decorre do objetivo de analisar as possibilidades de articulação entre as categorias de amorosidade e esperar, presentes no pensamento de Paulo Freire, e a concepção de subjetividade elaborada por Fernando González Rey, discutindo suas contribuições para a formação de professores e psicólogos.

A abordagem qualitativa mostra-se adequada por possibilitar a interpretação de conceitos, sentidos, relações e fundamentos epistemológicos que não podem ser reduzidos à mensuração ou à quantificação. Conforme Minayo (2014), a pesquisa qualitativa ocupa-se de dimensões da realidade relacionadas aos significados, valores, atitudes, crenças e relações humanas. No contexto deste artigo, interessa compreender como determinadas categorias teóricas podem produzir zonas de diálogo e oferecer fundamentos

para práticas formativas críticas, humanizadoras e socialmente comprometidas.

A pesquisa bibliográfica foi realizada com base em obras de referência de Paulo Freire e Fernando González Rey, além de produções de autores que discutem a formação docente, a formação em Psicologia, a profissionalidade, a práxis, a subjetividade e o compromisso social. Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de materiais já elaborados, especialmente livros e artigos científicos, permitindo ao pesquisador analisar diferentes contribuições teóricas relacionadas ao objeto investigado.

O corpus principal do estudo foi constituído por obras de Paulo Freire nas quais se evidenciam as categorias de diálogo, amorosidade, esperança, autonomia, humanização e práxis, com destaque para Pedagogia do oprimido (Freire, 1987), Pedagogia da esperança (Freire, 1992) e Pedagogia da autonomia (Freire, 1996). Essas produções foram selecionadas por apresentarem fundamentos centrais para a compreensão da formação como processo ético, político, dialógico e transformador.

No campo da Teoria da Subjetividade, foram selecionadas obras de Fernando González Rey que discutem a subjetividade em uma perspectiva cultural-histórica, os sentidos subjetivos, as configurações subjetivas, a subjetividade social, a condição de sujeito e a Epistemologia Qualitativa. Entre as obras centrais encontram-se Sujeito e subjetividade (González Rey, 2003) e Pesquisa qualitativa e subjetividade (González Rey, 2005), complementadas por produções posteriores do autor e por estudos desenvolvidos em parceria com Albertina Mitjáns Martínez.

Também foram incorporadas obras de autores que contribuem para a compreensão da formação de professores, entre os quais António Nóvoa, Maurice Tardif, Selma Garrido Pimenta, Dermeval Saviani e José Carlos Libâneo. Esses referenciais foram mobilizados para discutir profissionalidade docente, saberes da experiência, identidade profissional, articulação entre teoria e prática e formação permanente.

No que se refere à formação do psicólogo, foram consideradas produções vinculadas à Psicologia histórico-cultural e à perspectiva crítica da Psicologia brasileira, especialmente as contribuições de Lev Vygotsky, Sílvia Lane, Ana Mercês Bahia Bock e Albertina Mitjáns Martínez. Essas autoras e autores possibilitam problematizar modelos individualizantes, tecnicistas e descontextualizados de formação e atuação psicológica.

A seleção das obras foi orientada pelos seguintes critérios: relevância para o problema de pesquisa; presença de conceitos relacionados aos eixos do estudo; contribuição para a formação de professores ou psicólogos; reconhecimento acadêmico no campo da Educação ou da Psicologia; e possibilidade de diálogo com as categorias centrais da investigação. Não se pretendeu realizar uma revisão sistemática ou esgotar toda a produção existente sobre os autores estudados. O levantamento possui caráter intencional e interpretativo, compatível com a natureza de um ensaio teórico.

O percurso metodológico foi desenvolvido em quatro movimentos complementares. O primeiro consistiu na leitura exploratória das obras, destinada à identificação dos textos mais relacionados ao objeto da investigação. O segundo envolveu a leitura analítica e o fichamento das categorias consideradas centrais. O terceiro

compreendeu a organização das contribuições teóricas em eixos temáticos. O quarto movimento correspondeu à construção interpretativa das aproximações, diferenças e possibilidades de articulação entre os autores.

A análise foi organizada em três eixos: a amorosidade como princípio ético e relacional da formação; o esperar como práxis crítica e transformadora; e a subjetividade como produção simbólico-emocional constituída na articulação entre o individual e o social. Esses eixos orientaram tanto a leitura das obras quanto a construção das subseções teóricas e das inferências apresentadas no artigo.

No primeiro eixo, foram analisadas as contribuições da amorosidade para as relações entre formadores e estudantes, professores e educandos, psicólogos e sujeitos atendidos. Buscou-se compreender a amorosidade não como sentimentalismo, permissividade ou ausência de rigor, mas como postura ética baseada no respeito, na escuta, no diálogo, na responsabilidade e no compromisso com a humanização.

No segundo eixo, o esperar foi analisado como movimento que articula reflexão, ação e transformação da realidade. A interpretação concentrou-se na diferença entre a esperança crítica e a espera passiva, destacando suas implicações para a superação do fatalismo, para o enfrentamento das condições de desumanização e para a construção coletiva de possibilidades formativas e profissionais.

No terceiro eixo, foram examinadas as categorias de sentidos subjetivos, configurações subjetivas, subjetividade individual, subjetividade social e sujeito. A análise buscou compreender como

professores e psicólogos em formação produzem sentidos sobre os conhecimentos, as experiências acadêmicas, a profissão, as instituições e os sujeitos com os quais atuam.

A aproximação entre Freire e González Rey foi conduzida por meio de uma análise interpretativa e dialógica. Não se buscou estabelecer equivalência conceitual entre as categorias dos autores nem integrar suas teorias em um sistema único. Consideraram-se as diferenças epistemológicas, os contextos históricos e os campos de produção de cada autor. O diálogo foi construído a partir de convergências, tensões e complementaridades capazes de ampliar a compreensão dos processos formativos.

A noção de amorosidade não foi utilizada como sinônimo de emoção ou sentido subjetivo, assim como o esperar não foi reduzido a uma disposição psicológica individual. Do mesmo modo, a subjetividade não foi interpretada como substituta da dimensão ética e política da pedagogia freiriana. Procurou-se preservar a especificidade de cada categoria, evitando aproximações simplificadoras.

O caráter teórico e bibliográfico do artigo constitui, simultaneamente, uma possibilidade e uma limitação. A análise permite sistematizar fundamentos conceituais e propor princípios para a formação de professores e psicólogos, mas não apresenta dados empíricos sobre cursos, estudantes ou práticas institucionais específicas. As interpretações construídas deverão, portanto, ser aprofundadas em pesquisas de campo que investiguem como amorosidade, esperar e subjetividade se expressam concretamente nos processos formativos.

Por não envolver seres humanos, aplicação de instrumentos, acesso a prontuários, informações pessoais ou qualquer forma de intervenção direta com participantes, o estudo não demandou submissão a Comitê de Ética em Pesquisa. Foram observados, entretanto, os princípios de rigor acadêmico, fidelidade às ideias dos autores, reconhecimento das fontes consultadas e responsabilidade na construção das interpretações.

Com esse percurso metodológico, buscou-se construir uma reflexão teoricamente fundamentada sobre a formação de professores e psicólogos, compreendendo-a como processo de apropriação de conhecimentos, produção de sentidos subjetivos, constituição profissional e posicionamento ético-político diante da realidade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo analisar as possibilidades de articulação entre a amorosidade e o esperar, presentes no pensamento de Paulo Freire, e a concepção de subjetividade desenvolvida por Fernando González Rey, discutindo suas contribuições para a formação de professores e psicólogos. A reflexão partiu do entendimento de que a formação desses profissionais não pode restringir-se à transmissão de conhecimentos, ao desenvolvimento de competências técnicas ou à aprendizagem de procedimentos de intervenção, uma vez que envolve processos éticos, políticos, relacionais, históricos e simbólico-emocionais.

A problemática que orientou o estudo buscou compreender de que maneira o diálogo entre essas categorias poderia contribuir para uma formação crítica, humanizadora e transformadora. A análise

realizada permite afirmar que amorosidade, esperar e subjetividade, embora pertencentes a sistemas teóricos distintos, constituem referências fecundas para pensar processos formativos capazes de reconhecer professores, psicólogos, estudantes e sujeitos atendidos como participantes ativos, singulares e produtores de sentidos.

Em Paulo Freire, a amorosidade apresenta-se como dimensão ética e política da prática educativa. Ela não se reduz ao afeto espontâneo, à cordialidade ou à permissividade, mas expressa respeito, responsabilidade, diálogo, coragem e compromisso com a humanização do outro. Uma formação orientada pela amorosidade precisa, portanto, superar relações autoritárias, indiferentes ou meramente instrumentais, sem renunciar ao rigor teórico, à autoridade profissional e à responsabilidade pedagógica.

Na formação de professores, essa compreensão exige que os licenciandos sejam reconhecidos como sujeitos portadores de histórias, saberes e experiências, e não apenas como receptores de teorias e métodos. Formar o professor amorosamente significa criar condições para que ele desenvolva domínio científico, sensibilidade humana, compromisso social, capacidade de escuta e disposição para dialogar com os diferentes sujeitos presentes nos espaços educativos.

Na formação do psicólogo, a amorosidade também assume relevância, especialmente por se tratar de uma profissão sustentada pelo encontro com pessoas em situações de sofrimento, conflito, vulnerabilidade e busca por desenvolvimento. Reconhecer o outro amorosamente não significa abandonar os critérios científicos e éticos da profissão, mas recusar práticas que reduzam a pessoa a

sintomas, diagnósticos, comportamentos isolados ou resultados de instrumentos de avaliação.

O *esperançar*, por sua vez, foi compreendido como práxis transformadora e recusa ao fatalismo. A esperança freiriana não se limita a um sentimento de confiança no futuro nem se confunde com uma espera passiva. Ela precisa materializar-se na reflexão, na ação, na organização coletiva e na construção de alternativas diante das condições que produzem exclusão, sofrimento e desumanização.

Na formação docente, o *esperançar* permite enfrentar discursos que naturalizam o fracasso escolar, as desigualdades educacionais, a precarização do trabalho e a impossibilidade de mudança das instituições. O professor que *esperança* não ignora os limites concretos de sua realidade, mas procura compreendê-los criticamente e participar da construção de possibilidades pedagógicas, institucionais e sociais.

Na formação em Psicologia, o *esperançar* contribui para questionar concepções deterministas que aprisionam os sujeitos em diagnósticos, dificuldades ou experiências passadas. Isso não significa negar a existência do sofrimento ou das limitações, mas reconhecer que nenhuma classificação pode definir integralmente as possibilidades de uma pessoa. A prática psicológica orientada pela *esperança crítica* precisa favorecer processos de autoria, participação e produção de novos recursos subjetivos.

A Teoria da Subjetividade de González Rey amplia essa discussão ao demonstrar que as experiências formativas não produzem efeitos lineares ou uniformes. Professores e psicólogos em formação não

apenas assimilam os conhecimentos que lhes são apresentados. Eles produzem sentidos subjetivos sobre as teorias, os estágios, as relações institucionais, a profissão e sobre si mesmos. Essas produções estão vinculadas às suas histórias, emoções, experiências e aos espaços sociais dos quais participam.

Desse modo, a formação profissional também constitui um processo de subjetivação. Os currículos, as metodologias, as avaliações e as relações estabelecidas nas instituições participam da produção de sentidos sobre o que significa ensinar, aprender, cuidar, avaliar, intervir e relacionar-se com o outro. Uma instituição pode anunciar princípios de autonomia e humanização e, ao mesmo tempo, desenvolver práticas autoritárias, fragmentadas e excludentes. Por essa razão, a qualidade da formação não pode ser analisada apenas pelo conteúdo formal de seus documentos ou pela presença de determinadas disciplinas.

O diálogo entre Freire e González Rey permite compreender que não basta ensinar teoricamente a importância da autonomia, da escuta ou da subjetividade. Esses princípios precisam integrar as experiências concretas dos cursos de formação. Não é coerente formar professores para o diálogo mediante práticas exclusivamente transmissivas, assim como não é possível formar psicólogos para o reconhecimento da singularidade por meio de processos que uniformizem, silenciem ou desconsiderem os estudantes.

A articulação construída neste artigo possibilita compreender a amorosidade como condição ética de reconhecimento do outro, o esperar como movimento crítico de construção de possibilidades e a subjetividade como produção simbólico-emocional singular, constituída na relação entre o individual e o

social. Essas categorias não se substituem nem devem ser tratadas como equivalentes, mas podem dialogar na compreensão da complexidade dos processos formativos.

A amorosidade pode criar espaços de confiança, respeito e reconhecimento, mas seus efeitos não são previsíveis nem automáticos. Cada sujeito produz sentidos próprios sobre as relações vivenciadas. O esperar pode mobilizar ações transformadoras, mas não pode ser reduzido a uma disposição psicológica individual ou utilizado para ocultar condições estruturais de precarização. A subjetividade permite compreender a singularidade das experiências, mas não deve ser separada das relações de poder, das desigualdades e das condições históricas em que os sujeitos se constituem.

A análise também evidenciou que a formação de professores e psicólogos precisa articular conhecimento científico, reflexão crítica, compromisso social, sensibilidade ética e autoria profissional. O rigor teórico não se opõe à amorosidade, assim como a esperança não exclui a análise das contradições. Do mesmo modo, reconhecer a subjetividade não significa abandonar critérios científicos, mas ampliar a compreensão dos processos humanos e superar explicações simplificadoras.

Nesse sentido, uma formação humanizadora precisa favorecer experiências de diálogo, investigação, problematização e participação. Os estudantes devem ser estimulados a produzir perguntas, elaborar interpretações, confrontar perspectivas teóricas, refletir sobre suas experiências e assumir responsabilidade pelas consequências de suas práticas. A autonomia e a condição de sujeito não são concedidas pelos formadores, mas podem ser favorecidas

por relações e situações que possibilitem decisão, autoria e posicionamento.

Para a formação docente, esse horizonte implica reconhecer a escola como espaço de produção de conhecimentos, subjetividades e relações sociais. O professor precisa ser formado para compreender os processos de aprendizagem, mas também para analisar criticamente os contextos culturais, políticos e institucionais nos quais ensina. Sua prática não pode ser reduzida à execução de currículos, técnicas ou avaliações padronizadas.

Para a formação do psicólogo, a proposta implica superar modelos excessivamente individualizantes, classificatórios e tecnicistas. O profissional precisa ser preparado para compreender a pessoa em sua singularidade, sem separá-la das relações, instituições e condições sociais que participam de sua constituição. Isso exige uma formação capaz de integrar teoria, pesquisa, prática, ética, compromisso social e produção subjetiva.

A aproximação entre Educação e Psicologia também se mostrou relevante. Professores e psicólogos frequentemente atuam em espaços comuns e diante de demandas complexas que não podem ser explicadas a partir de uma única área do conhecimento. Dificuldades de aprendizagem, sofrimento emocional, exclusão escolar, conflitos institucionais e processos de desenvolvimento exigem diálogo interdisciplinar, preservando-se as especificidades e responsabilidades de cada profissão.

Uma formação articulada pode contribuir para que o professor não transforme questões sociais ou pedagógicas em problemas exclusivamente psicológicos e para que o psicólogo não reduza

desafios educacionais a características individuais dos estudantes. A amorosidade pode sustentar relações interprofissionais baseadas no respeito; o esperar pode orientar a busca coletiva de alternativas; e a Teoria da Subjetividade pode favorecer uma compreensão complexa das experiências individuais e institucionais.

A reflexão desenvolvida também permitiu reconhecer que amorosidade e esperança não devem ser utilizadas para justificar o sacrifício ilimitado dos profissionais. Professores e psicólogos necessitam de condições dignas de trabalho, formação permanente, supervisão, apoio institucional e políticas públicas. O compromisso com o outro não elimina os limites profissionais nem transfere aos indivíduos a responsabilidade de resolver problemas estruturais.

Da mesma forma, esperar não significa adaptar-se de maneira positiva às injustiças. A esperança crítica inclui a denúncia das condições que produzem sofrimento e a construção coletiva de formas de enfrentamento. O reconhecimento dos limites da atuação profissional deve afastar tanto a postura de onipotência quanto o imobilismo diante das dificuldades.

O caráter teórico-bibliográfico deste artigo possibilitou sistematizar aproximações conceituais e propor princípios para a formação de professores e psicólogos. Entretanto, essa característica também representa uma limitação, pois não foram analisadas experiências concretas de cursos, instituições, estudantes ou profissionais. As reflexões apresentadas não pretendem constituir um modelo universal de formação, mas oferecer referências para a análise e a reconstrução crítica das práticas formativas.

Estudos posteriores poderão investigar como a amorosidade, o esperar e a produção de sentidos subjetivos se expressam em cursos de licenciatura e de Psicologia. Pesquisas empíricas poderão analisar projetos pedagógicos, práticas docentes, estágios, processos avaliativos, relações institucionais e narrativas de estudantes e professores. Também se mostram pertinentes estudos sobre experiências interdisciplinares envolvendo Educação e Psicologia em escolas, serviços de saúde, projetos de extensão e políticas públicas.

Conclui-se que a formação de professores e psicólogos precisa constituir-se como espaço de conhecimento rigoroso, diálogo, escuta, produção de sentidos, responsabilidade ética e compromisso com a transformação social. Formar, nessa perspectiva, não significa adaptar profissionais às condições existentes, mas possibilitar que compreendam criticamente essas condições e participem da construção de outras formas de educar, cuidar, conviver e intervir.

A amorosidade sem criticidade pode converter-se em acolhimento despolitizado; a esperança sem práxis pode permanecer como expectativa; e a subjetividade sem análise das condições sociais pode ser reduzida ao individualismo. Quando articuladas criticamente, porém, essas categorias oferecem fundamentos para uma formação que reconhece a singularidade dos sujeitos, enfrenta as contradições da realidade e mantém aberta a possibilidade histórica do inédito viável.

Assim, formar professores e psicólogos sob a inspiração de Paulo Freire e Fernando González Rey significa contribuir para a constituição de profissionais capazes de conhecer com rigor, relacionar-se com respeito, escutar com sensibilidade, interpretar

com responsabilidade e agir com esperança crítica. Significa, sobretudo, reconhecer que toda formação humana é também produção de subjetividade, compromisso com o outro e possibilidade de transformação do mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOCK, Ana Mercês Bahia. A Psicologia a caminho do novo século: identidade profissional e compromisso social. Estudos de Psicologia, Natal, v. 4, n. 2, p. 315-329, 1999. DOI: 10.1590/S1413-294X1999000200008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES nº 1, de 11 de outubro de 2023. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2023.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. DCN da Psicologia — Ano da Formação em Psicologia 2018: relatório final da revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2018.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. Educação, subjetividade e a formação do professor de Psicologia. Psicologia: Ensino & Formação, Brasília, DF, v. 5, n. 1, p. 50-63, 2014.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

LANE, Sílvia Tatiana Maurer. A Psicologia Social e uma nova concepção do homem para a Psicologia. In: LANE, Sílvia Tatiana Maurer; CODO, Wanderley (org.). Psicologia social: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 10-19.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, 2015. DOI: 10.1590/2175-623646132.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. Psicologia, educação e aprendizagem escolar: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica. São Paulo: Cortez, 2017.

NÓVOA, António (org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. Educar em Revista, Curitiba, v. 32, n. 61, p. 19-35, 2016. DOI: 10.1590/0104-4060.46865.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009. DOI: 10.1590/S1413-24782009000100012.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

¹ Doutor em Psicologia, pela PUC-GO - Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2022). Mestre em Ciências da Educação, pela UEX-Universidad de Extremadura-Badajoz-ES. Título Revalidado pela PUC-GO - Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2006). Graduado

em Pedagogia, Sociologia, Administração e Psicologia. Especialista em Língua Portuguesa (1996), Professor efetivo da rede Estadual de Educação de Goiás e Professor da Faculdade Dinâmica (FACDIN) nos cursos de Direito e Psicologia.

² Doutor em Psicologia Clínica e Cultura pela Universidade de Brasília. Formado em Psicologia pela Faculdade Anhanguera Educacional. Pós-graduado em Didática e Metodologia do Ensino Superior pela mesma instituição. Pós-graduado em Filosofia Clínica pela Faculdade Católica de Anápolis. Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Goiás. É também poeta, compositor musical e realizador de audiovisual, autor dos curtas-metragens: "O Último Monólogo" (2014), "Esquizo" (2016) , premiado com o Troféu Destaque Walter Webb - Melhor Filme no VI Anápolis Festival de Cinema e "História da Psicologia em Goiás" (2017).

³ Pedagoga e Letróloga. Mestre em Gestão do Patrimônio Cultural (PUC -2006) e Doutora em Educação (PUC-GO.2021). Membro dos Projetos de pesquisa: 1 -Grupo de pesquisa políticas educacionais e formação de professores / GPEFORP E 2 - Educação para o desenvolvimento humano e social.membro pesquisador dos projetos de pesquisa CNPQ Observatório: o trabalho real e a formação docente na educação profissional em Goiás-PUC-GO. PI e coordenadora pedagógica da FACDIN. Pós-doutoranda do programa de pós-graduação interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias-IELT - UEG.