

Artículo producto de la investigación.

Psicologia e Educação: ontologia e epistemologia nas tramas de uma relação paradoxal.

Sheila Daniela Medeiros dos Santos¹

Resumo

Este artigo objetiva analisar a relação entre Psicologia e Educação no contexto educacional brasileiro. O processo de investigação consolidado através de uma pesquisa essencialmente bibliográfica, fundamenta-se nas premissas da abordagem metodológica qualitativa (Lüdke & André, 1986) e propõe como referencial teórico de análise a perspectiva histórico cultural em Psicologia (Vigotski, 1997), a qual edifica-se nas proposições do materialismo histórico e dialético de Marx e Engels (2007). Os resultados da pesquisa mostram que a superação das distintas formas de alienação às quais os indivíduos estão inevitavelmente submetidos no âmago das relações sociais capitalistas, somente se concretizará com a democratização do acesso aos bens materiais e intelectuais da cultura, assim como da síntese (Marx & Engels, 2007) entre Psicologia e Educação, uma vez que esta acena como uma possibilidade admissível na luta contra o universo ideológico da hegemonia neoliberal que sanciona a sociedade atual.

Palavras chave: psicologia, educação, ontologia, alienação, psicologia histórico-cultural.

1. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP e Docente no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Goiás – UFG (Brasil).
email: sheiladaniela@yahoo.com.br
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0565-7330>

Psicología y Educación: ontología y epistemología en las parcelas de una relación paradójica.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar la relación entre la psicología y la educación en el contexto educativo brasileño. El proceso de investigación consolidado a través de una búsqueda bibliográfica se basa en los supuestos del enfoque metodológico cualitativo (Lüdke & André, 1986). Esta investigación propone como marco analítico la psicología histórico-culturales (Vigotski, 1997) que se basa en las proposiciones del materialismo dialéctico e histórico de Marx y Engels (2007). Los resultados de la encuesta muestran que la superación de las diferentes formas de alienación que los individuos son inevitablemente sujeto en el núcleo de las relaciones sociales capitalistas solamente se realizará con la democratización del acceso a la cultura material e intelectual del mundo, así como la síntesis (Marx & Engels, 2007) entre la psicología y la educación, ya que muestra como una posibilidad permitida en la lucha contra el universo ideológico de la hegemonía neoliberal que las sanciones de la sociedad actual.

Palabras clave: psicología, educación, ontología, alienación, psicología histórico-cultural.

Psychology and Education: ontology and epistemology in the plots of a paradoxical relationship.

Abstract

This article aims to analyze the relationship between Psychology and Education in the Brazilian educational context. The investigative process consolidated through of a bibliographic search is based on the assumptions of the qualitative methodological approach (Lüdke & André, 1986). This research proposes as an analytical framework the historico-cultural psychology (Vigotski, 1997) which is anchored in the propositions of the dialectical and historical materialism of

Marx and Engels (2007). The survey results show that overcoming the different forms of alienation which individuals are inevitably subject in the nucleus of the capitalist social relations only will be realized with the democratization of access to material and intellectual culture of the world, as well as the synthesis (Marx & Engels, 2007) between Psychology and Education, since it beckons as a permissible possibility in the fight against ideological universe of the neoliberal hegemony which sanctions the current society.

Keywords: psychology, education, ontology, alienation, historical-cultural psychology.

Recibido: 07-07-2015

Aceptado: 31-08-2015

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.

Paulo Freire

Introdução

A Psicologia e a Educação, enquanto campos de conhecimento distintos e dialeticamente imbricados, assumem dimensões promitentes e contraditórias, pelo fato de se constituírem por uma diversidade teórica e metodológica que impacta os diferentes modos de exercer a práxis pedagógica.

A partir dessa assertiva, nota-se que o embate entre a Psicologia e a Educação tem se instaurado, ao longo do tempo, através de relações complexas e paradoxais, bem como de tensões que marcam as esferas epistemológica, política e educativa.

No Brasil, apesar de diversas publicações científicas (Andaló, 2008; Antunes, 2003; Gatti, 2003; Miranda, 2008; Patto, 1984; Tanamachi, Proença e Rocha, 2000; Warde, 1996) transformarem a relação entre a Psicologia e a Educação em um instigante objeto de estudo, por desvelarem os aspectos ideológicos e nefastos paradoxalmente nela contidos, ainda é possível constatar, nos dias atuais, um movimento incondicional que adere arbitrariamente a modelos medicalizantes

e alienantes que priorizam tão somente a adaptação e o ajustamento a uma sociedade que ignora as desigualdades sociais e as práticas perversas de dominação e de exclusão social.

Diante desse quadro, no intuito de buscar outras possibilidades para que ocorra a superação da alienação com vistas a concretização de uma educação emancipatória a partir da vinculação destas duas áreas de conhecimento, o presente artigo objetiva analisar a relação entre a Psicologia e a Educação no contexto educacional brasileiro, enfatizando a dimensão teórica e prática na atualidade.

Ao considerar o recorte da problemática e, por conseguinte, a definição do objeto da pesquisa, o trabalho investigativo, de cunho marcadamente teórico, pautou-se nas premissas da abordagem metodológica qualitativa (Lüdke & André, 1986).

A opção pela abordagem qualitativa de pesquisa se justifica pelo fato de esta traduzir a expressão e a possibilidade de interpretação de fenômenos sociais concretos e singulares, marcados por ambiguidades.

Ao considerar que a metodologia qualitativa não se fundamenta em idealizações ou noções meramente intuitivas, mas, ao contrário, recusa cristalizações e propõe uma reflexão contínua e intensa sobre a fidedignidade dos processos investigativos, espera-se com esta pesquisa promover a ruptura entre as análises histórico-sociais e as análises metafísicas de diferentes matizes e planos de compreensão do real, consubstanciados pelo empirismo, positivismo, idealismo, estruturalismo, entre outros enfoques epistemológicos passíveis de problematização (Frigotto, 2001).

Deste modo, durante o processo de investigação realizou-se uma minuciosa revisão bibliográfica com foco nas principais produções teóricas nacionais publicadas a respeito da problemática a ser pesquisada: livros que constam na base de dados da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro e artigos científicos publicados em periódicos nas áreas da Educação e da Psicologia.

A partir destas considerações, o texto discute inicialmente os aspectos ontológicos da relação Psicologia e Educação, focando primordialmente a relação entre homem e natureza. Na sequência apresenta alguns elementos históricos que sintetizam a trajetória da Psicologia ao constituir-se como ciência e que denunciam os entraves teóricos para a consolidação de *uma psicologia concreta do homem* a partir da relação Psicologia e Educação. O texto prossegue frisando a transitoriedade consolidada historicamente na problematização dessa relação no contexto educacional. Por fim, enfatiza o fato de que a articulação entre a Psicologia e a Educação deve se referir ao processo de apropriação das produções humanas histórica e culturalmente elaboradas nas distintas esferas da vida e do conhecimento.

A questão da natureza humana: uma discussão preliminar

A relação Psicologia e Educação no contexto educacional brasileiro, com ênfase na dimensão teoria e prática na atualidade, tem de ser analisada no contexto teórico das diferentes concepções reinantes em Psicologia acerca da relação homem/natureza. Trata-se de uma questão primordial para conhecer o ser humano e, simultaneamente, problemática, pelo fato de ser entendida das formas mais distintas e contraditórias.

Os diferentes modos de entender ambas as relações dependem dos pressupostos básicos que norteiam cada teoria psicológica (Patto, 1984). Estes pressupostos, por sua vez, têm a ver com as representações sociais de homem e de mundo que circulam nas sociedades em diferentes contextos históricos.

Nesta direção, desvendar o mistério da natureza humana, procurando a razão da sua existência, tem sido uma das inquietações do homem em todos os tempos (Chauí, 2010), desde as tradições mitológicas dos povos antigos até as épocas mais recentes.

Na ciência, a questão da natureza humana sintetiza as diferentes pautas possíveis de reflexão a respeito da relação homem/natureza que atravessam a história da filosofia e que adquirem, no debate contemporâneo, outra dimensão a partir das descobertas científicas impulsionadas pelas rápidas inovações tecnológicas.

É fato que ao longo dos séculos XV a XVIII, foram se configurando e ecoando na história da civilização ocidental, muitas vozes distintas a respeito da natureza humana. Tais vozes enfatizavam argumentos racionalistas, como os ensaios de Descartes e de Kant; teses empiristas, como os escritos de Locke e Hume; vertentes sensualistas, como o pensamento de Condillac; e fundamentos naturalistas, como os Tratados de Rousseau. Surgiram, ainda, outras produções teóricas a respeito da natureza humana que, em suas mais variadas facetas, ganharam contornos diferenciados e novos delineamentos conceituais a partir do contexto histórico de cada época.

Cumprir lembrar que no século XVIII predominava um tipo de sociedade caracterizada por uma hierarquia social rígida entre senhor e servo, por um modo de produção voltado à subsistência e ao cultivo da terra, por uma submissão da razão à fé, como garantia de centralização do poder, e por uma imposição de autoridade como critério de verdade inquestionável (Saviani, Sanfelice & Lombardi, 2005).

No entanto, na passagem para o século XIX, com o crescimento de uma nova ordem econômica, o capitalismo, mudanças significativas marcaram a história da humanidade: a ciência desenvolveu-se de modo acelerado com o intuito de buscar respostas e soluções práticas para os problemas colocados pelo processo

de industrialização; os dogmas da Igreja passaram a ser questionados; o conhecimento tornou-se independente da fé; a racionalidade do homem surgiu como possibilidade de construção do conhecimento; a nobreza e o clero foram destituídos de seu poder econômico e político, inviabilizando as relações servo/senhor feudal enquanto relação de produção dominante; e um enorme contingente da população rural deslocou-se para os centros urbano-industriais, vendendo a sua força de trabalho e sujeitando-se a qualquer salário.

Hobsbawm (1982), ao analisar o processo de passagem e de consolidação das sociedades feudais para as sociedades capitalistas na Europa, afirma que esse processo representa “a maior transformação da história humana desde os tempos remotos, quando o homem inventou a agricultura e a metalurgia, a escrita, a cidade e o Estado” (Hobsbawm, 1982:17), uma vez que tal processo vem coroar o surgimento de relações de produção e de modos de organizar a vida social até então inéditos em nossa história.

Análises históricas mostram que conjuntamente aos processos de industrialização, urbanização e migração, aspectos como a miséria, as doenças e as desigualdades sociais, marcaram de modo intenso a vida daqueles que não detinham os meios de produção (Hobsbawm, 2009).

Nesse contexto surge Darwin, que enterra o antropocentrismo com a teoria evolutiva, e Hegel que, ao desenvolver densa argumentação a respeito da lógica dialética, concebe uma mudança significativa no âmago dos modos de conceber o homem. Hegel (1988), ao formular a autoprodução do homem como processo histórico, afirma que a realidade do ser humano é a realidade de sua história.

Convém ressaltar que a nova ordem econômica e política ao encontrar na teoria de Darwin elementos para sua (re)afirmação procura apreendê-la e transformá-la em *darwinismo social*, justificando a reconstrução da hierarquia social, o racismo, as desigualdades sociais, a exploração e a opressão exercidas pelas classes dominantes.

Marx e Engels (2007), por sua vez, ao mesmo tempo em que se posicionam de modo incisivo contra o idealismo assumido por Hegel, contestando a ideia de autoprodução, reconhece a relevante contribuição desse pensador e ampliando a polêmica que se instaura afirmam a história enquanto produção, no sentido de que o homem se cria e se transforma ao produzir as próprias condições materiais de existência.

O primeiro pressuposto de toda a existência humana e, portanto, de toda a história, é que os homens devem estar em condições de viver para poder ‘fazer história’. O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam a satisfação das necessidades, a produção da própria vida material, e de fato, este é um ato histórico, uma condição fundante de toda história, que

ainda hoje, como há milhares de anos, deve ser cumprido todos os dias e todas as horas, simplesmente para manter os homens vivos (Marx, 2011: 39].

Desse modo, o materialismo histórico e dialético de Marx e Engels é colocado em pauta, provocando revisões fundamentais no modo de pensar do homem e postulando a produção histórica da consciência humana.

Nesse sentido, não é a consciência do homem que lhe determina o ser, mas é o seu ser social que lhe determina a consciência (Marx, 2010).

A tese que orienta as reflexões nesse corpo de saberes é a de que o homem, ao fazer parte da natureza, é capaz de distanciar-se dela transformando-a com os meios que ele próprio cria para isso (Vigotski, 1999). Como a atividade humana afeta tanto o objeto sobre qual se exerce a ação quanto o indivíduo que a realiza, pode-se dizer que o homem é ao mesmo tempo, processo e produto dessa atividade (o trabalho).

Nesse embate, o homem, ao olhar a natureza e procurar conhecer as coisas que não são resultado de sua produção, projeta-se na representação que se faz delas, imprimindo-lhes algo dele e, por conseguinte, inaugurando uma nova forma de existência diferente daquela que lhe é dada pela natureza: a existência simbólica.

Pode-se depreender dessa assertiva que existem dois modos de ser do homem imprescindíveis para a concretização da condição humana: o estado natural – o homem como obra da natureza – e o estado simbólico – o homem como transformador da natureza e criador da cultura.

Nessa perspectiva, Luria afirma:

As formas principais de atividade psíquica do homem surgem nas condições da história social, desenvolvem-se no processo de atividade material surgido ao longo da história, baseiam-se nos meios que se formaram no processo de trabalho, de emprego dos instrumentos de trabalho e da linguagem. Se não usasse os instrumentos de trabalho e a linguagem, o homem não disporia sequer de uma ínfima parte das possibilidades de que dispõe o seu comportamento concreto, ficaria privado da comunicação com o meio ambiente, evoluiria à margem das condições do mundo material – surgido no processo da história da sociedade – nem assimilaria a experiência de toda a humanidade, que é transmitida por meio da linguagem... É natural que as formas de atividade do homem são executadas pelo cérebro e se apóiam nas leis dos seus processos nervosos superiores. Por si mesmo nenhum sistema nervoso é capaz de assegurar a formação da capacidade de usar instrumentos de trabalho e linguagem e explicar o surgimento das formas altamente complexas de atividade humana, surgidas no processo da história social (1979: 9).

Portanto, a condição humana não é a negação da natureza, ou seja, o homem não é um ser de dimensão transcendental, à parte no mundo dos seres naturais (Lukács, 1978). Ao contrário, a condição humana é a revelação no próprio homem de que ele é um ser, indubitavelmente, ligado à natureza (devido sua realidade biológica), capaz de distanciar-se dela (sem perder a sua condição natural) e de adquirir novas formas de existência que o levam a construir continuamente a história, que um dia iniciou-se com ele e da qual ele é autor e protagonista.

Esse desdobramento que possibilita ao homem descobrir ser, ao mesmo tempo, produtor e produto das relações sociais, bem como sujeito simbólico e objeto de representação, constitui um marco importante na reflexão da Psicologia como ciência.

Os (des)caminhos da Psicologia como ciência

Antunes (2003), ao discorrer sobre a história da Psicologia no Brasil, alerta para o fato de que os problemas do presente impõe à Psicologia tarefas cada vez maiores e mais desafiadoras. Disso decorre a imperativa necessidade de reflexão sobre o seu significado e sua responsabilidade na construção do processo histórico. É preciso, pois, ter uma compreensão ampla da Psicologia e de sua relação com a Educação e com a sociedade. Nesse quadro, o conhecimento da história da Psicologia torna-se particularmente relevante.

Sabe-se que foi no crepúsculo do século XIX que a Psicologia reivindicou um lugar no mundo da ciência, tentando afastar-se dos impasses provocados, ao longo da história, pela oposição existente entre os filósofos gregos idealistas e materialistas, o ponto de vista religioso de Santo Agostinho e São Tomás de Aquino e o enfoque dualista consolidado pelas teses básicas da filosofia de Descartes.

Em meados do século XIX, os problemas e temas da Psicologia que até então eram estudados pela filosofia, passaram a ser também investigados pelas ciências naturais. Por conseguinte, pode-se dizer que a ciência psicológica nasceu sob o signo da cisão herdada da tradição filosófica e se constrói marcada mais fortemente pela teoria da evolução de Darwin e pelo positivismo de Comte, do que pelo materialismo histórico e dialético de Marx e Engels. Filosófica, o que explica a escassa contribuição que a psicologia tem dado ao longo dos séculos à elucidação de aspectos obscuros ligados ao conhecimento da humanidade, aos novos desafios colocados pela realidade social e econômica e à compreensão do homem sobre si mesmo.

Apesar de a psicologia científica ter nascido na Europa Ocidental, especificamente nos laboratórios de Wundt e seus discípulos na Alemanha, é na América do Norte que ela encontra campo para um rápido crescimento, em consequência do grande avanço econômico do sistema de produção capitalista.

Nesse período, a psicologia trilha os caminhos da fisiologia, da neuroanatomia e da neurofisiologia, manifestando preocupação com as bases fisiológicas, as atividades cerebrais, os reflexos, as reações motoras e o comportamento externo. Ao mesmo tempo consolida-se: o Funcionalismo, o Estruturalismo e o Associacionismo (Luria, 1979).

Já no século XX, delineiam-se e sistematizam-se outras tendências teóricas da Psicologia: o Inatismo-Maturacionismo, o Behaviorismo, a Gestalt e surge, de modo ímpar, a Psicanálise.

Acrescenta-se, ainda, o fato de que nos interstícios dos séculos XIX e XX, configuraram-se (sub)áreas específicas de investigação: a psicologia geral, a psicologia aplicada, a psicologia diferencial, a psicologia comparativa, a psicologia cognitiva, a psicologia genética, a psicologia social, a psicologia do desenvolvimento, a psicologia da aprendizagem, entre outras.

Nesse contexto, a ciência psicológica vai, pouco a pouco, compondo uma miríade de tendências, métodos e debates teóricos marcados por princípios e modelos explicativos distintos de ordem idealista ou materialista, racionalista ou empirista. Além disso, assume como pontos de ancoragem aspectos orgânicos ou mentais, estruturais ou funcionais, privilegiando procedimentos de introspecção, experimentação ou observação.

Essa diversidade de posições e caminhos trilhados tanto no que se refere ao desenvolvimento das pesquisas quanto ao acúmulo de material experimental, à sistematização de conhecimentos e à formação de leis fundamentais, levou Vigotski (1999) a afirmar, na década de 1920, que a psicologia estava passando por uma crise e que esta somente poderia ser compreendida e superada se fosse estabelecido um diálogo intenso entre as diferentes correntes de pensamento a partir da observação meticulosa das raízes históricas, das funções desempenhadas por uma ou outra tendência teórica e da complexa correlação de forças ideológico-científicas em determinado período de desenvolvimento do conhecimento psicológico. Neste sentido, diz ele:

Somente quem elevar sua análise do plano da discussão crítica de tal ou qual sistema até a altura da investigação básica..., descobrirá o verdadeiro significado da crise da psicologia e perceberá a estrutura subjacente no atual confronto de idéias e posições, um confronto condicionado pelo próprio desenvolvimento da ciência e pela natureza da realidade a estudar na fase de seu conhecimento. Em lugar do caos de opiniões heterogêneas, do mosaico de opiniões discrepantes, verá um quadro harmonioso dos critérios fundamentais que regem o desenvolvimento científico. Perceberá o sistema de tendências objetivas que necessariamente ocorrerão na tarefa histórica do desenvolvimento da ciência e que atuam como a força de uma mola de aço, apesar das investigações e teóricos. Em vez de discutir e avaliar criticamente tal ou qual autor, em vez de tachá-lo de inconsciente

ou contraditório, se dedicará à análise positiva das exigências que as tendências objetivas das ciências colocam. Conseguirá assim fazer um mapa do esqueleto da ciência geral enquanto sistema de leis, princípios e fatos determinados, em vez de um conjunto de opiniões sobre opiniões. (Vigotski, 1999, pp. 249-250).

Nesse contexto, tornava-se emergente lançar as bases de uma nova metodologia (concreta) à psicologia científica fundamentada nas premissas do materialismo histórico e dialético de Marx e Engels.

De fato, uma das falácias da psicologia enquanto ciência foi a de não integrar em suas elaborações teórico-metodológicas aspectos fundamentais que caracterizavam o desenvolvimento especificamente humano: as práticas culturais, a dimensão histórica e a mediação simbólica (Vigotski, 1999).

No entanto, quase cem anos se passaram após “*O significado histórico da crise em psicologia*” (Vigotski, 1999) e o movimento de reorientação teórica, longe de traduzir um consenso, dá-se no seio de um embate político nem sempre manifesto, no qual diferentes concepções de homem, de mundo e de sociedade, tentam afirmar-se sob a hegemonia das concepções neoliberais, concepções estas que procuram escamotear e legitimar as relações de dominação política e de exploração econômica que constituem as condições concretas do sistema de produção capitalista.

Psicologia e Educação: vicissitudes e paradoxos para a superação da alienação

No que concerne ao conhecimento produzido em Psicologia nota-se que, no contexto brasileiro, as teorias psicológicas se disseminam e repercutem implacavelmente nas práticas educacionais. Imagens e discursos (re)surgem, constituindo o imaginário social, impregnando e legitimando modos de pensar e de ditar/impor as políticas públicas para a Educação através dos discursos oficiais.

Apesar de a prática pedagógica ser influenciada por dimensões de ordem social, política, filosófica, ética, psicológica e histórica é a psicologia que, ao longo do tempo, tem ocupado posição de destaque no campo educacional, quando comparada às demais ciências que fundamentam cientificamente a educação e o ensino.

Essa notoriedade, em diferentes momentos históricos, é responsável por práticas pedagógicas permeadas por um viés psicologista próprio da lógica implacável, conservadora e autoritária do capitalismo, o que justifica, de um lado, a adoção de práticas espontaneístas, e de outro, relaciona (equivocadamente) os problemas

enfrentados pelas crianças e jovens das camadas populares durante o processo de escolarização à situação de pobreza e marginalização a que estão submetidos (Patto, 1999).

Cumprir lembrar que a partir da década de 1970, no Brasil, assistimos ao surgimento, na Psicologia, de um novo foco de interesse, a chamada teoria da “carência cultural”, nos termos em que foi gerada no EUA. Como já é conhecido, na base dessa teoria está a antiga polêmica em psicologia entre o predeterminismo, que enfatiza o papel predominante dos fatores genéticos no desenvolvimento mental, e o ambientalismo, que enfatiza a ação predominante do meio (Patto, 1999).

De uma forma ou de outra, acreditava-se que a Psicologia no contexto escolar, deveria pautar-se na avaliação das crianças e dos jovens considerados com dificuldades de aprendizagem. Esta avaliação seria realizada através de instrumentos psicológicos que (supostamente) mediriam a capacidade dos alunos e os separariam em aptos e não aptos para a aprendizagem (Patto, 1999).

Portanto, historicamente, fez-se necessário forjar um movimento que superasse estas visões que enfatizavam problemas como próprios dos indivíduos ou de suas famílias de origem, a fim de tecer críticas aos processos de desigualdade e exclusão, os quais naturalizavam as condições individuais/sociais das crianças e dos jovens.

Convém ressaltar que esses processos, os quais se traduziam pela legitimação de práticas clínicas no interior dos espaços escolares, disseminavam a ideia de que questões educacionais deveriam focar-se nos problemas dos alunos ou, no máximo, de suas famílias.

A ênfase excessiva dada a esse modo de pensar, além de gerar visões reducionistas e distorcidas do fenômeno educativo, ainda incita os professores à necessidade de extrair das teorias da Psicologia ‘receitas aplicáveis’ para um fazer pedagógico ‘eficiente’.

Nesse sentido, segundo Lima (1990), configura-se uma relação assimétrica entre Psicologia e Educação, uma vez que a primeira apresenta-se, na maioria das vezes, como detentora de uma autoridade, assumida e legitimada na e pela segunda, a qual adquire um papel determinante nessa relação dissonante, uma vez que procura explicações, em outros campos do conhecimento, para a complexidade que caracteriza o fenômeno educativo.

Obviamente, esse legado da Psicologia, fortemente presente no cenário atual, (re)produz explicações preconceituosas e segregadoras a respeito das crianças e de suas famílias de origem, além de escamotear e legitimar as relações de dominação política e exploração econômica que constituem as condições concretas do sistema de produção capitalista (Duarte, 2006).

De acordo com Souza & Marcondes (1997), a adesão aos modelos psicologizantes está relacionada a uma concepção de mundo que procura explicações sobre a realidade social nas estruturas psíquicas, mascarando as determinações sociais e dissimulando as discriminações as quais as crianças e jovens das classes populares estão submetidas no processo educacional, social e histórico.

A ruptura com esse posicionamento e a busca de propostas alternativas para a Psicologia passam, prioritariamente, pela constatação dos elementos ideológicos próprios das relações de produção capitalista. Esta constatação, por sua vez, pode ser viabilizada através da tendência em atribuir importância excessiva a fatores individuais para explicar aspectos de ordem social, sem considerar a estrutura classista e socioeconômica do sistema capitalista.

Por outro lado, ao ter em conta que a psicologia não pode explicar todas as tramas que se constroem na cotidianidade da prática educacional, em razão do caráter de imprevisibilidade que marca as relações entre quem ensina, o que é ensinado e quem aprende, é inegável o fato de que a mesma pode questionar que tipo de educação se realiza numa instituição escolar e, ainda, lançar as bases teóricas para a compreensão da dimensão psicológica envolvida nas relações entre desenvolvimento, aprendizagem e educação.

A partir de tais considerações, a Psicologia, enquanto ciência que estuda a atividade do homem no plano psicológico, as leis que lhe servem de base, os mecanismos de sua evolução e as mudanças que ocorrem nessa atividade nos estados patológicos (Luria, 1979), ao buscar novas perspectivas de diálogo com outras áreas das ciências humanas: a história, a sociologia, a antropologia, a sociologia, a filosofia, entre outras, e ao considerar as relações sociais, econômicas, políticas e culturais que fazem parte de determinada sociedade/ momento histórico, pode contribuir não apenas para que o homem busque explicações para a complexidade e o caráter de imprevisibilidade que marcam as tramas que se constroem na cotidianidade do contexto escolar/educacional, mas também, para que compreenda o modo pelo qual o homem se torna um ser cultural, através da mediação do outro, no processo de constituição da semiose humana (Pino, 2005).

Neste sentido, a Psicologia poderá contribuir, de maneira profícua, para que ocorra uma profunda mudança no modo de pensar da nossa sociedade que faz da condição econômica das pessoas o critério que determina a qualidade das relações humanas.

Assim, no intuito de superar a estrutura alienada da vida cotidiana (Heller, 1972), compreender as teorias a partir do contexto histórico em que foram produzidas e desvendar os pressupostos políticos e ideológicos nelas implicados, colocando-os em diálogo, certamente faz diferença na significação/problematização dos conceitos e na interpretação das práticas sociais.

Nessa ambiência, faz-se necessário superar as formas de alienação às quais estamos inescapavelmente submetidos como indivíduos no interior de relações sociais capitalistas.

No entanto, esta superação somente se efetivará a partir da democratização do acesso aos bens materiais e intelectuais da sociedade. E a construção de uma Psicologia Crítica e Concreta do Homem a partir da síntese (Marx e Engels, 2007) entre a Psicologia e a Educação acena como uma das possibilidades plausíveis na luta contra o universo ideológico e pós-moderno que sanciona a vida atual.

Nessa direção, ao revisar criticamente, através da literatura especializada no assunto, as relações singulares que historicamente a Psicologia estabeleceu com a Educação, nota-se que a Psicologia histórico-cultural revela-se promitente, pelo fato de ser uma perspectiva que vislumbra construir uma nova psicologia para o novo homem (Vigotski, 1999). De fato, uma das preocupações da Psicologia histórico-cultural no âmbito educacional é a não dicotomização entre a teoria e a prática, entre o conhecimento psicológico e os saberes implicados à Educação. A Psicologia histórico-cultural apresenta-se como uma contribuição efetiva no campo educacional e psicológico, sobretudo pela possibilidade de compreender o homem na sua dimensão cultural e social, historicizar a condição humana e revolucionar o modo de conceber a constituição do indivíduo na totalidade social.

Para Martín-Baró (1996), a legitimidade de um referencial teórico não deve ser validado com base em critérios lógicos ou epistemológicos, mas em sua possibilidade de explicar e desnudar ontologicamente a realidade

Neste sentido, é imprescindível o estabelecimento de uma relação inextricável entre a Psicologia e a Educação, entre a teoria e a prática, pois a produção do conhecimento implica os diferentes saberes e fazeres para realizar a problematização constante das ações e das teorias, as quais incidem na práxis.

Portanto, conhecer as teorias, não para negá-las ou descartá-las, mas numa perspectiva de transformação e de síntese (Marx e Engels, 2007), para superá-las, pode transformar o nosso olhar. E aí, podemos dizer que o lugar de tensão ocupado por cada um de nós no movimento da história possibilita que as posições teóricas não se cristalizem em verdades imutáveis, nem tampouco o ser humano seja imobilizado em imagens e enquadrado em teorias seja do campo da Psicologia ou da Educação.

Considerações finais

Nos últimos séculos, vivenciamos profundas transformações nas condições de existência. Em particular, presenciamos a secularização da vida, a primazia da racionalidade, a expansão do imperialismo e a hegemonia do neoliberalismo.

Nesse cenário, os pilares vigentes constitutivos do modo de produção capitalista se impõe como valor maior, não apenas esparramando pelo mundo um receituário constituído de expressões como: acumulação flexível, terceirização, qualidade total, meritocracia, mas também transformando a autonomia do homem em tirania das possibilidades, promovendo a opressão sob o disfarce da emancipação e produzindo sentidos múltiplos, às vezes, indizíveis no que diz respeito ao crescente processo de alienação (Antunes, 2000). Desta forma, impõe-se “uma lógica societal onde se tem a prevalência do capital sobre a força humana de trabalho, imprescindível para a reprodução desse mesmo capital” (Antunes, 2000:185).

No mundo contemporâneo, o tema ‘natureza humana’ que traduz o aspecto fundante da relação Psicologia e Educação, e que intriga e impacta de diferentes maneiras, surge veementemente na forma de alertas deflagrados por teóricos críticos de diversas áreas do conhecimento, pelo fato de pressagiarem, a partir do lugar concreto que o homem ocupa na natureza e na cultura, uma vastidão de riscos de dimensões assustadoras em razão das consequências dos processos que universalizam as relações sociais de alienação, o poder exarcebado do Imperialismo, a disseminação do pseudoconhecimento, as desigualdades sociais e a miséria humana.

A partir destas considerações constata-se ser improvável a construção de qualquer conhecimento objetivo sobre os indivíduos e/ou a totalidade social tomando esses campos, Psicologia e Educação, separadamente.

A produção hegemônica nas áreas da Psicologia e da Educação faz alusão às dificuldades e aos desafios que são colocados para estes dois campos do conhecimento – superar uma produção que não é práxis, não se compromete com a totalidade concreta e não se lança na difícil tarefa de buscar caminhos para a transformação social, principalmente pelo fato de estar distante de uma análise que inclui elementos históricos, políticos e sociais do tempo presente.

Com efeito, inadmissível pensar a relação Psicologia e Educação em um futuro sem que haja uma análise efetiva da totalidade concreta e que busque a essência na imediaticidade da aparência.

A práxis a qual faz-se referência é historicamente determinada, consubstanciada na divisão social do trabalho e da sociedade em classes sociais e posições hierárquias sobre as quais elas se edificam.

Como advertência prévia, é necessário enfatizar a imprescindibilidade em superar as limitações e em empreender a apreensão radical da relação Psicologia e Educação, a fim de promover, enquanto práxis, a síntese transformadora no plano do conhecimento e da realidade histórica.

As relações com a sociedade e as distintas áreas do conhecimento tornam a Educação um espaço onde embates e rupturas, em uma perspectiva materialista histórico e dialética, podem forjar movimentos emancipatórios e de transformação. É por caracterizar-se como espaço coroado de contradições e múltiplas determinações que a realidade educacional chancela sua relevância social, enquanto instância primordial para a compreensão de práticas e de “conhecimentos historicamente produzidos e acumulados” (Saviani, 2008).

É possível afirmar que o homo rationalis, na sociedade contemporânea, flagra-se inescapavelmente vivendo um drama: na medida em que descobre atônito o quanto sabe a respeito do universo, descobre do mesmo modo quão pouco sabe a respeito de si mesmo (Engels, 1979).

Nesse esforço de teorização, após caminhar provocativamente pelo tênue fio que existe entre natureza e cultura, entre Psicologia e Educação, é possível perceber que, desde o dia em que o homem, diante de um estilhaço de sílex não hesitou em transformá-lo, o que lhe possibilitou passar do mundo da natureza para o mundo da cultura, uma tarefa paradoxal, que parece infundável se faz presente nas entrelinhas da relação Psicologia e Educação: ao mesmo tempo em que procura rasgar os véus que encobrem os mistérios da natureza humana, outros segredos a serem desvendados emergem das trilhas que se abrem em meio a cenários nunca antes visitados.

Referências

Andaló, C. 2008. Psicologia e Educação. In A. V. Zanella, M. J. T. Siqueira, L. A. Lhullier, S. I. Molon (Orgs). *Psicologia e práticas sociais* (pp. 155-162). Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais.

Antunes, M. 2003. *A psicologia no Brasil: leitura histórica sobre a sua constituição*. São Paulo: Unimarco/Educ.

Antunes, R. 2000. *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez/Editora da Unicamp.

Chauí, M. 2010. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática.

Duarte, N. 2006. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana (4th. ed). Campinas, SP: Autores Associados.

Engels, F. 1979. *Dialética da Natureza* (3th. ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. 2000. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Unesp.

Frigotto, G. 2001. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional In I. Fazenda (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional* (pp. 69-90). São Paulo: Cortez.

Gatti, B. 2003. A tendência da pesquisa em psicologia da educação e suas contribuições para o ensino In E. F. A. Tiballi & S. M. Chaves (Orgs.) *Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares* (pp. 105-1160). Rio de Janeiro: DP&A.

Hegel, W. 1988. *A fenomenologia do espírito: introdução à história da filosofia*. São Paulo: Nova Cultural.

Heller, H. 1972. *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Hobsbawm, E. 1982. *A era do capital*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Hobsbawm, E. 2009. *A era das revoluções* (25th. ed). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Lima, E. 1990. O conhecimento psicológico e suas relações com a educação. *Em aberto*, 48,3-24.

Lüdke, M. & André, M. 1986. *A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

Lukács, G. 1978. *As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem*. São Paulo: Editora Ciências Humanas.

Luria, A. 1979. *Curso de psicologia geral*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, Vol. 1.

Martín-Baró, I. 1996. *Writings for a liberation psychology* (2nd ed.). Cambridge: Harvard University.

Marx, K. & Engels, F. 2007. *A ideologia alemã*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Marx, K. 2011. *Contribuição à crítica da economia política* (4th ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Miranda, M. 2008. A psicologia da educação na perspectiva da relação teoria e prática In M. G. Miranda & A. C. A. Resende (Orgs.) *Escritos de Psicologia, educação e cultura* (pp. 19-33). Goiânia: UCG.

- Patto, M. 1984. *Psicologia e Ideologia*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Patto, M. 1999. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Pino, A. 2005. *As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez.
- Saviani, D. 2008. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (10th ed.). Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D.; Sanfelice J. & Lombardi, J. 2005. *Capitalismo, trabalho e educação* (3rd ed). Campinas, SP: Autores Associados.
- Santos, B. 1996. Para uma pedagogia do conflito In L. E. Silva, *Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais* (pp. 15-33). Porto Alegre: Sulina.
- Souza, M. & Machado, A. 1997. As crianças excluídas da escola: um alerta para a Psicologia In M. P. R. Souza & A. M. Machado (Orgs.) *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Tanamachi, E.; Proença, M. & Rocha, M. (Orgs.) 2000. *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Vigotski, L. 1997. *Obras Escogidas* (Vols. 1-5). Madrid: Visor Distribuciones.
- Vigotski, L. 1999. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Warde, M. J. 1996. Psicologia e Educação: a produção discente na pós-graduação em educação no Brasil (1982-1991), *Revista de Psicologia da Educação*, 1(1), 43-61.