



CONTRADIÇÕES EPISTEMOLÓGICAS NA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA:

Ensaio sobre os Fundamentos Psicológicos da Educação

Thiago Matias de Sousa Araújo | UFRN/CT
Blenda Carine Dantas de Medeiros | UFRN/NEI
Walter Pinheiro Barbosa Júnior | UFRN/DFPE

RESUMO:

Diante da importância dos fundamentos da educação para a atuação docente, e da constante redução de componentes curriculares dessa natureza nas estruturas dos cursos de graduação em Pedagogia, em diversas universidades, apresentamos neste ensaio um estudo de alguns fundamentos psicológicos da educação, considerando contradições e implicações para o campo da educação escolar, em sua relação dialética com a totalidade. Para isso, primeiramente caminhamos pelos fundamentos da educação em sua diversidade, em uma alegoria que pretende evidenciar diferenças entre projetos de mundo e concepções ontológicas que embasam diferentes teorias. Seguimos, por meio da história da educação, evidenciando a impossibilidade de uma formação neutra e suas implicações para o esvaziamento do debate sobre os processos de ensinar e aprender. Finalizamos com uma análise introdutória sobre os fundamentos psicológicos da educação e as contradições presentes em algumas de suas diversas abordagens, indicando os entrelaçamentos entre as concepções de sujeito, de educação, de mundo, e as escolhas pedagógicas do fazer docente. Pensando a atuação do(a) pedagogo(a), entendemos que essa formação requer necessariamente uma incursão pelos tensionamentos e posições de classe que engendraram as teorias educativas, afastando qualquer perspectiva de soterramento das contradições epistemológicas em nossas salas de aula.

Palavras-chave: Fundamentos da Educação. Formação Crítica. Pedagogia.

ABSTRACT:

In view of the importance of the fundamentals of education for teaching, and the constant reduction of curricular components of this nature in the structures of undergraduate courses in Pedagogy, in several universities, we present in this essay a study of some psychological foundations of education, considering contradictions and implications for the field of school education, in its dialectical relationship with the totality. For this, we first walk through the fundamentals of education in its diversity, in an allegory that aims to highlight differences between world projects and



ontological conceptions that support different theories. We continue, through the history of education, showing the impossibility of a neutral formation and its implications for the emptying of the debate about the processes of teaching and learning. We conclude with an introductory analysis on the psychological foundations of education and the contradictions present in some of its diverse approaches, indicating the interweaving between the concepts of subject, education, world, and the pedagogical choices of teaching. Thinking about the role of the pedagogue, we understand that this formation necessarily requires an incursion by the tension and class positions that engendered educational theories, removing any prospect of burial of the epistemological contradictions in our classrooms.

Keywords: Fundamentals of Education. Critical Formation. Pedagogy.

INTRODUÇÃO

Com as atuais discussões em torno da formação docente, das implicações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) para reestruturação curricular dos cursos de graduação em Pedagogia, retomamos um sentimento presente quando de nossas graduações com relação à nossa formação, e mote gerador do presente ensaio: a aparente ausência de conflitos epistemológicos no ensino das teorias pedagógicas. Essa percepção está permeada pela forma como a BNC-Formação explicita sua prioridade a atividades técnicas e práticas pedagógicas, o que conseqüentemente diminui o espaço para discussões teóricas e fundamentais à formação humana crítica.

De um modo geral, o estudo da diversidade de teorias do campo da educação nos é apresentado como um movimento evolutivo relativamente pacífico, simples processo de opção a uma dada filiação epistemológica, sem a devida incursão em suas profundas contradições, em suas disputas por concepção de mundo e nas implicações práticas de sua aplicação. Essa lógica acaba por dissolver as relações estabelecidas entre Fundamentos da Educação e a totalidade, varrendo do debate as relações teoria-prática, as disputas de classe presentes nas escolhas pedagógicas, a formação crítica e a análise contextualizada da realidade.



Observamos graduações nas quais os estudos aprofundados dos elementos que fundamentam a educação e suas ligações com a concretude material em uma perspectiva macro estão sendo gradativamente reduzidos nos currículos. A título de exemplo, observamos a estrutura curricular do curso de graduação em Pedagogia, na modalidade EAD, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte que, não obstante possuir dois semestres voltados para a Psicologia da Educação, todo o conjunto restante dos Fundamentos foi reduzido a um componente curricular de 60h denominado de Fundamentos da Educação¹.

Tendo isso em vista, este ensaio se propõe a discutir a questão dos fundamentos da educação, em suas determinações históricas, em sincronia com a luta de classes e os construtos da história humana, problematizando a impossibilidade de se colocar tudo em um mesmo balaio, nordestinamente falando. Em seguida, em uma abordagem histórica e ontológica, discorreremos sobre disputas de hegemonia e contradições na construção do conhecimento para, finalmente, discutir alguns dos Fundamentos Psicológicos da Educação, apontando seu processo de construção, coerente com as ideias até então apresentadas.

OS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO EM ALEGORIA

A tentativa de apreender, ainda que parcialmente, o que os Fundamentos da Educação significam para a formação docente requer de nós a compreensão da dinamicidade intrínseca ao fenômeno educativo, bem como da necessidade de observá-lo em suas relações e em movimento. Para isso, realizaremos uma alegoria com o processo de edificação, desde as matérias-primas escolhidas pelo construtor à construção do prédio em si.

Ao longo da história da humanidade, observamos diferentes modos de pensar e fazer educação, construída pelos seres humanos em diversos tempos e espaços.

¹ Disponível em: https://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/curso/curriculo.jsf?lc=pt_BR&id=50799262. Acesso em fev. 2021.



Retomando a alegoria, podemos dizer que a pluralidade de matérias-primas disponíveis ao construtor corresponde à diversidade de teorias que se entrecruzam do campo da educação com outras ciências. No campo da Psicologia, por exemplo, temos o Behaviorismo de Skinner, a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, a Teoria Ecológica de Bronfenbrenner, entre outras.

Nessa perspectiva, cada fundamentação teórica escolhida, nos mais diversos campos de construção do conhecimento, seria o “alicerce” para a experiência educativa, constituindo-se a base para o fazer docente, para o planejamento e organização de cada prática educativa, para o modo de se pensar a relação com os educandos ou suas formas de avaliação. Outro aspecto dessa alegoria diz respeito à impossibilidade de se erguer uma construção com apenas um pedaço do alicerce. Podemos dizer que os diferentes campos do conhecimento que compõem os fundamentos da educação estão presentes na observação da realidade concreta, para compreensão do fenômeno educacional em sua relação com a totalidade. Assim, além de conhecer e se fundamentar na Psicologia da Educação, por exemplo, se faz necessário conhecer e se fundamentar, de modo articulado, na Sociologia, na Filosofia, na Antropologia, na História, enfim, nos fundamentos da educação como um todo.

Um terceiro elemento da alegoria diz respeito à construção do prédio em si. Considerando a necessária escolha das matérias-primas para fundação da construção, podemos afirmar que matérias-primas diferentes necessariamente resultarão em construções diferentes. Igualmente, a assunção de determinados fundamentos pelo educador influencia o planejamento e a execução de práticas e ações educativas, de modo que a compreensão de sujeito, de aprendizagem, de mundo, de sociedade, enfim, a base teórico-metodológica de cada educador pode levar a escolhas diferentes entre educadores que se encontrem diante de uma mesma situação pedagógica, mas se utilizem de aportes diferentes.

Essa possibilidade decorre da diversidade epistemológica, tendo em vista que as teorias são pensadas e escritas por autores concretos, determinados e diversos,



estando alinhadas aos valores, às concepções e ao projeto de mundo desses autores, dados em algum período delimitado da história e em algum campo concreto na correlação de forças da luta de classes. Dessa forma, as concepções de mundo de partida, em razão de seus posicionamentos na luta de classes, tornam alguns posicionamentos realmente inconciliáveis. E aqui reside a impossibilidade de agregar sob um mesmo teto a amplitude da diversidade epistemológica, como se fora um movimento natural de evolução das ideias e não legítimo confronto. Compreender as bases desse tensionamento demanda um olhar mais atento para a própria história da humanidade e da Educação, tema que segue.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E LUTA DE CLASSES

Os seres humanos, em seu processo de construção pela cultura, se utilizam do trabalho para aprender e produzir, a partir da concretude material e da relação com os outros humanos, cujo saber fazer está necessariamente integrado ao legado cultural das gerações anteriores. Nessa perspectiva, nós aprendemos a produzir nossa própria existência, em um processo que é, ao mesmo tempo, de produção dos sujeitos e de formação humana, ou seja, um processo educativo (SAVIANI, 2007).

Corroborando essa perspectiva de construção histórica dos sujeitos em intrínseca relação com o trabalho e a educação, retomamos alguns entrelaçamentos da história da educação com as alterações nos padrões produtivos, observando seu impacto na formatação da escola como espaço privilegiado de sistematização do conhecimento.

Na conformação de uma nova organização societal, com o advento da propriedade privada, em que alguns sujeitos passaram a viver da extração do fruto do trabalho de outros, fez-se necessário um novo modelo educativo, voltado para esse extrato e dotado de outro caráter que não aquele ligado exclusivamente ao trabalho. Conforme Saviani (2007), nasce a educação da classe proprietária, dos homens livres



que se ocupavam de atividades intelectuais, artísticas e militares, em contraposição à educação advinda do trabalho, dos escravos e serviçais.

Nessa configuração de cisão humana em classes distintas, que leva também à compreensão de cisão entre educação e trabalho, uma das classes detém tempos e espaços exclusivos para fins educativos intencionais e sistematizados, identificando-se elementos iniciais da instituição escolar. Séculos depois, já superados o escravismo e o feudalismo, a modernidade se apresenta consolidando a escola como lugar privilegiado do conhecimento, organizada hegemonicamente em uma perspectiva homogeneizante e afirmadora das bases de legitimação dos interesses e valores de uma classe dirigente, em um modelo bem próximo daquilo que hoje conhecemos.

Diferentemente dos modelos produtivos anteriores, em razão de necessidades concretas da burguesia estabelecida, as massas de trabalhadores passam a ter acesso a processos educativos sistematizados, ainda que de modo diferente daqueles destinados à classe dominante. Constrói-se, portanto, uma educação de segunda categoria para trabalhadores, ante a necessidade burguesa de formar mão de obra apta a operar corretamente o maquinário de um modelo produtivo de caráter urbano, cuja tecnologia lhe permite custos de produção cada vez menores com lucros cada vez maiores (ARAÚJO; MEDEIROS, 2016).

Além do papel de instrumentalização para um trabalho apartado de sua perspectiva ontológica, a educação destinada aos trabalhadores passou a operar com a domesticação necessária para suportar, por exemplo, as extenuantes jornadas de trabalho, em troca de uma parca quantia daquilo que ele mesmo produziu. Uma série de práticas, rituais, formas de interação entre estudantes, professores e objetos do espaço educativo, que prefiguram as relações sociais do mundo da produção e cujo sentido é dado pelo currículo, acabam por conformar a cotidianidade da vida na escola e a consciência da criança (ENGUITA, 1993).

Tal perspectiva educativa e escolar, não obstante hegemônica, não se configura como concepção e modelo único. Muitas alternativas despontaram, por vezes



concebidas com posições diametralmente opostas, revelando o tensionamento em curso, seja pela tentativa de construir o novo e alçá-lo à condição de hegemônico, com uma perspectiva educativa e escolar filiada a outra concepção de mundo e ligada a outros interesses; seja posto que a própria instituição hoje hegemônica não se encontra isenta da luta de classes, abrigando dialeticamente em seu interior as perspectivas de legitimação dos valores e anseios da classe dominante e da classe subalternizada.

Movimento semelhante acontece na diversidade das teorias que dão base à educação, em seus fundamentos. Não há um pensamento único, mas o pensamento hegemônico nos educa tão pouco para o conflito, que percebemos ser necessário evidenciá-lo. É nesse sentido que apontaremos alguns fundamentos psicológicos da educação e seu processo de construção e disputa.

A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO EM ANÁLISE

A ciência é um fenômeno humano que deve ser observado na complexidade do seu movimento na história e não em momento estanques, como se estática fosse. Ao ser construída por seres humanos, em tempos e espaços delimitados, a ciência se desenvolve em um movimento dialético e contraditório. A psicologia, sendo uma ciência relativamente jovem, também se constitui síntese de múltiplas determinações, com a contradição operando o tempo todo em seu seio. É necessário compreendê-la, pois, nesse processo de construção histórica e social, apoiada em “determinadas concepções de homem e de sociedade e comprometida com posições de classe e, portanto, contraditória” (ANTUNES, 2012, p 46), cientes de o tensionamento entre esses elementos que se opõem produz movimentos, possibilitando novas sínteses.

Assim, abordar os fundamentos psicológicos da educação e seus tensionamentos exige de nós um passeio pela própria história da psicologia, rememorando a constituição e as contradições inerentes não só à organização das teorias em si, mas à apropriação das ideias no contexto sociocultural brasileiro.



As bases da psicologia encontram gênese ainda na filosofia grega, com especulações sobre o espírito e a natureza humana, sobre sua alma e *psique* (BOCK, 2001). Porém, com o advento da modernidade e deslocamento do paradigma de produção e validação do conhecimento construído pela humanidade para o campo da experimentação adotado pelas ciências naturais e matemáticas, algumas vertentes da psicologia, especialmente vinculadas à neurologia e à fisiologia, passam a adotar os fundamentos do método científico moderno, a fim de se constituir como ciência.

Começam a se desenvolver laboratórios experimentais com ênfase neurofisiológica, na Europa do século XIX, com destaque para o primeiro Laboratório experimental em Psicofisiologia, criado pelo médico e psicólogo Wilhelm Wundt, que ficou conhecido como o pai da psicologia moderna (BOCK, 2001). Os estudos experimentais passam a incorporar uma série de princípios teórico-metodológicos das ciências naturais para produção de conhecimento psicológico, adaptando seu objeto de estudo para se enquadrar no padrão de ciência dominante.

Em contrapartida, desenvolvem-se nos Estados Unidos as primeiras escolas em Psicologia, dentre as quais a escola associacionista, cujos estudos investigavam a influência do meio sobre a consciência e o comportamento humano (MEDEIROS; LIMA; ARAÚJO, 2020). Cabe destacar que o Associacionismo, desenvolvido por Thorndike, constituiu a primeira sistematização de uma teoria da aprendizagem, servindo posteriormente como uma das bases para o desenvolvimento do Behaviorismo.

As teorias de referencial mecanicistas desenvolveram-se rapidamente, ganhando espaço e reconhecimento, especialmente a partir das teorias behavioristas, com Watson e Skinner. Porém, em um movimento próprio da dialética, enquanto ganhavam força nos EUA, ante as possibilidades de associação com o desenvolvimento das forças produtivas industriais daquele país e para as quais a conduta surge e se molda por meio da experiência, na Europa desenvolvia-se a teoria da Gestalt, que aponta a conduta como uma totalidade que não pode ser entendida corretamente



caso seja fragmentada em unidades elementares e desprovidas de contexto (PALACIOS, 1995).

Em uma análise superficial desses dois últimos referenciais teóricos, divergentes em seus fundamentos epistemológicos, observamos que as teorias behavioristas atendem melhor aos pressupostos da ciência moderna e ao modelo de sociedade capitalista, espalhando-se como fundamento para o fazer psicológico e alcançando influência mundial em várias práticas profissionais e de pesquisa. Já a Gestalt, que manteve sua proximidade com a filosofia, não teve a mesma repercussão do Behaviorismo, sendo pouco estudada no campo da Psicologia da Educação, por exemplo, apesar de ser considerada uma das principais correntes do século XX (BOCK, 2001).

Se as ideias dominantes em cada tempo são as ideias da classe dominante (MARX; ENGELS, 2007), a história da psicologia no Brasil e sua aplicação no campo da educação segue essa mesma lógica, basilarmente vinculada aos interesses econômicos. As bases para tal constatação remontam ao período jesuítico, com processos catequéticos e educativos cunhados em um tipo de psicologia moral, com foco no controle e na disciplina de corpos e almas (ANTUNES, 2012).

No Século XIX, já nos parâmetros da modernidade, foi expoente no Brasil a utilização médica de pressupostos psicológicos de bases segregacionistas e racistas que, associados às práticas higienistas, fundamentavam ações estatais com perspectivas de controle e de manutenção da ordem social excludente estabelecida. Os resultados de estudos nesse campo validavam, por exemplo, a indicação de propensão de sujeitos pobres ao crime por razões antropomórficas.

A utilização da psicologia a serviço desses interesses de classe se fez possível à medida que os conhecimentos produzidos pela ciência psicológica na Europa e EUA eram importados pelos setores dominantes e utilizados como base necessária para as intervenções sociais articuladas aos projetos por eles desenvolvidos (CAMPOS, 2010). A despeito dessa lógica e afirmando a não unicidade, Antunes (2012) aponta alguns



estudiosos e produções que divergiam da tendência hegemônica, como Ulysses Pernambucano, que antecipou ideias da antipsiquiatria e criou a primeira Escola para Anormaes no Brasil, colocando a criança com deficiência como sujeito da educação.

O cenário brasileiro dos anos 1920, de avanço das forças produtivas nacionais e movimentos culturais encabeçados por intelectuais de classe média e alta, possibilitou acesso à formulação teórica da Escola Nova, já estruturada no contexto internacional, de modo que os pioneiros desse movimento no Brasil afirmavam a psicologia aplicada à educação como uma importante ferramenta para expansão e modernização dos sistemas públicos de ensino, elencando construtos teóricos e instrumentos psicológicos úteis para controle e avaliação da educação. Esses conhecimentos, que carregam em si as marcas dos tempos históricos em que foram produzidos, serviram como o aval científico necessário à naturalização de processos sociais e validação da divisão social do trabalho, ao serem utilizados em prol de um projeto de desenvolvimento específico em curso no país (CAMPOS, 2010).

Ao mesmo tempo, existiam teorias e produções psicológicas contra hegemônicas, como o conjunto do trabalho de Helena Antipoff, a qual criticava os testes “calcados na objetividade”. Para ela, medidas psicológicas avaliavam também condições materiais e sociais de existência da criança, propondo uma utilização distinta dos testes, ou seja, seu uso de forma contextualizada e vinculada a outras práticas. Antipoff também desenvolveu trabalhos educativos com crianças com deficiência intelectual, superdotadas e no âmbito da educação rural (ANTUNES, 2012).

Fica evidente que, quando falamos de Fundamentos Psicológicos da Educação, estamos tratando de algo por si só bastante amplo e contraditório, marcado por uma diversidade de posicionamentos de classe, de projetos de sociedade e com vinculações a interesses de fundo econômico, não sendo possível trabalhar tais conteúdos como um dado linear. Podemos observar, a partir de nossas experiências na graduação, que a “limpeza” das contradições a serviço do posicionamento hegemônico se faz presente, inclusive, no fato de que a diversidade de teorias geralmente não nos são



apresentadas vinculadas ao tempo e contexto em que foram produzidas, e sim de acordo com a inserção dessas teorias no Brasil.

Como exemplo dessa percepção, trazemos a forma como geralmente são planejadas as teorias de Piaget e Vygotsky, em disciplinas de graduação. Ambos nascidos no mesmo ano, 1896, Vygotsky realizou toda sua produção teórica até a década de 1930, posto ter falecido muito jovem, aos 37 anos de idade. Já Piaget, que faleceu no ano de 1980, desenvolveu sua teoria dos estágios durante a década de 1940, tendo ainda muitas produções posteriores a essa data. Apesar disso, em geral, a teoria de Piaget é apresentada anteriormente a de Vygotsky, muitas vezes revestida de uma compreensão de que este último traz novos elementos em relação à teoria do primeiro, como se tivessem sido produzidas em sequência, quase que em uma evolução natural.

Diferentemente da cronologia com que nos são apresentadas as teorias, “o movimento histórico é, pois, heterogêneo, e há segmentos que tomam a dianteira do processo, outros que respondem mais tardiamente, e outros que resistem” (ANTUNES, 2012, p. 62). A psicologia, como um dos fundamentos da educação, segue essa mesmíssima lógica. Muito longe da linearidade naturalizada, as teorias psicológicas estudadas em nossas graduações possuem pressupostos que estão vinculados a projetos de sociedade e classe distintos, evidenciando, em níveis mais aprofundados, a categoria da contradição dentro da própria ciência.

As teorias, portanto, carregam em si as condições materiais do tempo e espaço em que são produzidas, sendo necessário compreender suas organizações como construções históricas e sociais, cuja diversidade teórica se orienta por concepções diferentes – e por vezes contraditórias – de ser humano e de sociedade, priorizando aspectos diferentes dos fenômenos estudados, bem como apresentando princípios explicativos de natureza distinta e, por conseguinte, implicações diferenciadas de sua adoção. Para melhor compreensão dessa ideia, faremos uma breve comparação entre o Behaviorismo de Watson e a Psicologia Histórico Cultural (PHC) de Vygotsky, tendo



em vista que ambos os trabalhos se fundamentam, no campo da Psicologia, na teoria pavloviana (GIUSTA, 2013).

As primeiras sistematizações do Behaviorismo foram realizadas por Watson, que propôs o estudo do comportamento como objeto da psicologia, em substituição ao estudo da consciência, e o uso da observação no lugar da introspecção, como método para acessar as atividades humanas (CARRARA, 2004). Sob essa perspectiva, a história do sujeito é também a história de suas aprendizagens, definidas por ações externas, pela experiência adquirida no e com o meio.

De acordo com Giusta (2013), após a Revolução de 1917, as formulações de Pavlov imperaram na Rússia, substituindo, nesse tempo e espaço, o estudo da consciência. Vygotsky, um dos principais teóricos da Psicologia Histórico Cultural, percebendo as limitações da teoria de Pavlov, empenhou-se juntamente com seus colaboradores para recuperar o estudo da consciência, inserindo as contribuições de Pavlov em uma perspectiva mais ampla de investigação. A PHC, portanto, trazia outros fundamentos, como o Materialismo Histórico-Dialético, em novos métodos de investigação científica.

Assim, apesar de se valerem de uma mesma base teórica inicial, Watson e Vygotsky, inseridos em contextos histórico-culturais diferentes, e adotando pressupostos epistemológicos diferenciados para produção de suas pesquisas, elaboram e sistematizam teorias com concepções distintas acerca do processo de desenvolvimento, de como se dá a aprendizagem, e do papel do outro nesses processos.

Especificamente acerca da concepção de aprendizagem, observamos que Watson associa esse processo ao condicionamento respondente, paradigma pavloviano que explica a associação ou pareamento de novos estímulos a respostas incondicionadas derivadas de estímulos eliciadores (CARRARA, 2004; GIUSTA, 2013). Em outras palavras, a aprendizagem aconteceria quando o estímulo condicionado, após emparelhado um número suficiente de vezes com o estímulo incondicionado,



passa a eliciar a mesma resposta que se emitia antes apenas como consequência ao estímulo orgânico.

Além disso, Watson se utiliza de dois princípios para explicar a aprendizagem: pelo princípio da frequência, o professor é o responsável por mover o maior número de vezes possível a associação da resposta almejada a um determinado estímulo, para que assim o aprendiz adquira conhecimento; já pelo princípio da recentidade, o professor deverá proporcionar ao estudante a associação mais rápida possível entre a resposta que ele quer que este aprenda e o estímulo a ela relacionado (OSTERMANN; CAVALCANTI, 2011).

Vygotsky, por sua vez, insere as contribuições de Pavlov em uma perspectiva mais ampla de investigação, pensando dialeticamente os estudos comportamentais e o estudo objetivo da consciência. Tem como um de seus princípios o de que as atividades psíquicas dos seres humanos e dos animais são radicalmente distintas, havendo para os seres humanos uma relação mediatizada com suas condições de existência e atividades práticas (GIUSTA, 2013). Parte, pois, do pressuposto que os seres humanos têm natureza social, constituindo-se a partir da sua inserção em uma sociedade e da apropriação dos elementos culturais do grupo a que pertence, em um processo de crescente humanização.

Dessa forma, Vygotsky e seus colaboradores apresentam uma concepção de aprendizagem intrinsecamente relacionada ao desenvolvimento e às interações sociais, de modo que as funções psicológicas superiores aparecem primeiramente no âmbito das atividades coletivas e de socialização, possibilitando sua internalização como atividades individuais e consequente transformação das propriedades psíquicas do sujeito (VYGOTSKY, 2010). Com isso, o processo de aprendizagem escolar deve se fundamentar nos conhecimentos provenientes da prática social do sujeito, de suas experiências prévias que, sistematizadas, ampliam suas formas de agir e pensar.

O professor, nessa perspectiva, acompanha a criança, orientando suas ações nas situações em que ela necessita de suporte, propondo experiências diversificadas e



atividades motivadoras (MELLO, 2004). Sob essa lógica, a escola possibilita o contato sistemático e intenso dos indivíduos com o conhecimento historicamente acumulado, fornecendo aos sujeitos instrumentos úteis para sua sistematização, mediatizando seu processo de desenvolvimento (FONTANA; CRUZ, 1997).

Como podemos observar nessas breves análises, duas perspectivas epistemológicas contemporâneas, advindas de uma mesma raiz teórica inicial, concretizam concepções teórico-metodológicas e implicações completamente diferentes em termos de aprendizagem, ao considerarmos a concepção de mundo e sujeito de seus autores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em tempos em que docentes são acusados de promover “doutrinação” ao manifesto de qualquer posicionamento contra hegemônico, o presente texto vem apontar, a partir de nossas inquietações no trânsito da graduação em Pedagogia, que ainda precisamos avançar alguns passos rumo ao ensino e à aprendizagem críticos que tanto atemoriza o conservadorismo filiado ideologicamente aos extratos e interesses da classe dominante.

Compreendemos que, na área da educação, um campo de estudo determinante para avançar no caminho apontado é justamente o dos Fundamentos da Educação, visto que permitem acessar as bases do fenômeno educativo de modo mais próximo à concretude material, guardando aproximação com a totalidade em seu estudo pelas múltiplas perspectivas, assumindo-se posicionamento epistemológico que o favoreça e não que o fragmente.

Todavia, é exatamente essa fragmentação que está cada vez mais presente, fato que identificamos sob dupla forma. A primeira na “limpeza” das contradições da diversidade das teorias e a segunda sob a forma de redução dos tempos de estudo, com supressão ou condensação de toda uma diversidade em um mesmo componente



curricular de apenas 60 horas, como foi o caso observado na graduação à distância de Pedagogia da UFRN, com o componente de Fundamentos da Educação.

Compreendemos que o ensino superior não pode ceder à supressão da crítica e instauração do pensamento único, tampouco à uma lógica tecnicista de formação acrítica. Diante disso, pretendemos, com esse ensaio, colaborar no debate acerca das relações entre ideologia, ensino e educação, apontando para a necessidade do estudo do fenômeno educativo a partir de uma visão crítica dos fundamentos da educação, ou seja, uma incursão às bases do fenômeno apoiada em suas relações com a totalidade, evidenciando as múltiplas determinações que compõem a diversidade das teorias e que fundamentam as práticas, as experiências e os modelos educativos.

Em tempos de ofensiva dos adeptos do pensamento único, é imperativo a construção do pensamento crítico. Longe de limar o conflito, um ensino que dê conta dessa tarefa requer de nós a exposição das vísceras das teorias, suas contradições, seus interesses, suas vinculações políticas e econômicas; requer de nós o diálogo permanente com as contradições no exercício de disputa de hegemonia e superação de nossa própria alienação. Parafraseando Rosa (1986), o que um ensino que dê conta dessa tarefa requer da gente é coragem.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, M. A. M. A Psicologia no Brasil: um ensaio sobre suas contradições. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 32, n. spe, p. 44-65, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932012000500005&lng=en&nrm=iso.

ARAÚJO, T. M. S.; MEDEIROS, B. C. D. Fundamentos da Educação do Campo e a (re)construção da escola. In: II Encontro Nacional de Pesquisas e Práticas em Educação, 2016, Natal, RN. **Anais do II ENAPPE**, 2016.

BOCK, A. M. *et al.* **Psicologias**: uma introdução ao estudo da psicologia. São Paulo: Saraiva, 2001.



CAMPOS, R. H. F. Reflexões sobre a evolução e tendências contemporâneas na historiografia da psicologia educacional no Brasil. In YAMAMOTO, O. H.; COSTA, A. L. F. (Orgs). **Escritos sobre a profissão de psicólogo no Brasil**. Natal: EDUFRN, 2010.

CARRARA, K. Behaviorismo, Análise do Comportamento e Educação. In: _____. **Introdução à psicologia da educação: seis abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2004.

ENGUITA, M. F. **Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FONTANA, R.; CRUZ, N. **Psicologia e trabalho pedagógico**. 1ª ed. São Paulo: Atual, 1997.

GIUSTA, A. S. Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 29, n. 1, p. 20-36, Mar. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982013000100003&lng=en&nrm=iso.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. Tradução de Luiz Mário Gazzane. 6ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MEDEIROS, B. C. D.; LIMA, C. P.; ARAUJO, T. M. S. Para uma história das contribuições teóricas da Psicologia ao campo da Educação Escolar brasileira. **Revista Educare**, v. 4, 2020.

MELLO, S. A. A Escola de Vygotsky. In: CARRARA, K. (Org.). **Introdução à psicologia da educação: seis abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2004.

OSTERMANN, F., CAVALCANTI, C. J. H. **Teorias de Aprendizagem: texto introdutório**. Porto Alegre: UFRGS, 2011. Disponível em: www.ufrgs.br/sead/servicos-ead/publicacoes-1/pdf/Teorias_de_Aprendizagem.pdf.

PALACIOS, J. Psicologia evolutiva: conceito, enfoques, controvérsias e métodos. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs). **Desenvolvimento psicológico e educação**, vol. 1, 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ROSA, J. G. **Grande Sertão**: Veredas. 20a ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr., 2007.

VYGOTSKY, L. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11ª ed. São Paulo: Ícone, 2010.