

# Revista Brasileira de Ciências Humanas

## EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA SOCIAL: UM DIÁLOGO POSSÍVEL

*Adriano Rosa da Silva*

<http://lattes.cnpq.br/7228184007145445>

*Data de aceite: 13/06/2025*

Todo o conteúdo desta revista está  
licenciado sob a Licença Creative  
Commons Atribuição 4.0 Interna-  
cional (CC BY 4.0).



**Resumo:** O presente estudo apresenta os resultados da investigação acerca da relação entre a ciência psicológica e o campo educativo, na sociedade contemporânea, a partir da análise de um filme que se passa em Cuba, cotejando-o criticamente com a nossa realidade. Assim, o objetivo precípua desse estudo foi estabelecer a relação entre educação e psicologia social, enquanto duas categorias de análise, desvelando-se a influência da psicologia no pensamento e na prática educacionais. Cabe ressaltar que a metodologia utilizada foi a qualitativa descritiva, a partir da seleção e análise de dados contidos nas fontes da pesquisa e na bibliografia, o que permitiu chegar a conclusões e apontamentos. Os resultados foram posteriormente interpretados e analisados, à luz dos teóricos que compõem os referenciais bibliográficos dessa temática.

**Palavras-chave:** Educação; Psicologia Social; Escola.

## INTRODUÇÃO

O presente estudo buscou compreender a relação entre psicologia social e educação, a partir de uma perspectiva crítica e problematizadora, tendo em vista que as discussões a respeito dessa intersecção ganham crescente importância atualmente<sup>1</sup>. À vista disso, conceber uma psicologia social que seja mais socialmente orientada, é importante, pois, nessa perspectiva de análise passam a ser considerados tanto os comportamentos dos indivíduos isoladamente quanto de forma concreta os fatos sociais mais gerais, a par de sua singularidade histórica e social. No caso particular desse estudo, interessa observar que à luz dessa intersecção,

surge, pois, no desenvolvimento histórico da sociedade, a educação intencional como consequência da complexificação da vida social e cultural, da modernização das ins-

tituições, do progresso técnico e científico, da necessidade de cada vez maior número de pessoas participarem das decisões que envolvem a coletividade (LIBÂNEO, 2010, p. 87).

Analizando o recorte da pesquisa, em sua historicidade, buscou-se analisar um filme que se passa em Cuba, mais especificamente na cidade de Havana, a qual, segundo Silva (1998), experimentou períodos de conflito, transição política, bem como a dinâmica da resistência cubana contra o domínio espanhol que havia ganhado força desde o início do século XIX, impulsionada por um sentimento nacionalista crescente e a insatisfação com as políticas coloniais impostas pela Espanha. Vale sublinhar que a Guerra de Independência Cubana, iniciada em 1895, configurou-se em um conflito armado que marcaria profundamente a história da nação. Havendo, posteriormente, a Guerra Hispano-Americana, em 1898. Períodos conflituosos que marcam um cenário complexo desse local e seu povo no contexto geopolítico internacional (SILVA, 1998).

Diante do exposto, como a psicologia social lida com fatos historicamente situados, o que significa dizer que são fatos instáveis e que não se repetem, fez-se necessário a delimitação de um procedimento metodológico de análise nesta pesquisa. Nesse ângulo, a pesquisa se apoiou em dados qualitativos acerca do objeto analisado, tendo por objetivo suscitar debates e interpretações. Assim, tencionou-se investigar, nesse estudo, as relações e práticas sociais estabelecidas entre os sujeitos em um determinado filme, tendo em vista retratar representações sociais numa dada realidade, postulados enquanto categorias de análise portanto. Sobre isso, para Jovchelovith (1995) “a função central das representações sociais é ancorar os sujeitos no mundo, permitindo que se possa dar sentido à realidade” (p. 8).

1. Cabe aqui pontuar que ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação (BRANDÃO, 1981 *apud* LIBÂNEO, 2010, p. 26).

Procurou-se ainda examinar como as ações desses sujeitos afetam o coletivo e as práticas sociais mais amplas naquele contexto. Nesse ponto, cabe ressaltar que as representações sociais, para Moscovici (2009, p. 201), como resultado de um exercício simbólico construído por meio das práticas e inter-relações entre os sujeitos, elaboraram a consciência coletiva e atribuem significados aos objetos e acontecimentos de modo que se tornam acessíveis. Para elucidar essas questões, buscou-se referencial teórico mediante material bibliográfico atinente a essa temática.

## REVISÃO DE LITERATURA

Interessa observar que se buscou nesse estudo, estabelecer uma relação entre a psicologia social e o campo da educação<sup>2</sup>. Já no início do século XX, psicólogos alertavam sobre os efeitos negativos de excluir a dimensão social do processo educativo. Nesta via, consoante com Libâneo (2010), cabe ressaltar que a educação “compreende o conjunto dos processos formativos que ocorrem no meio social, sejam eles intencionais ou não-intencionais, sistematizados ou não, institucionalizados ou não” (p. 81). Integra, assim, o conjunto dos processos sociais que se estabelecem no âmago do tecido societário, numa perspectiva macro, pelo que se constitui como uma das influências do meio social que compõe e afeta o processo de socialização dos sujeitos (LIBÂNEO, 2010).

A educação é uma função parcial e integrante da produção e reprodução da vida social, que é determinada por meio da tarefa natural, e ao mesmo tempo cunhada socialmente, da regeneração de sujeitos humanos, sem os quais não existiria nenhuma práxis social.

A história do progresso social é simultaneamente também um desenvolvimento dos indivíduos em suas capacidades espirituais e corporais e em suas relações mútuas. A sociedade depende tanto da formação e da evolução dos indivíduos que a constituem, quanto estes não podem se desenvolver fora das relações sociais (SCHMIED-KOWARZIK, 1983).

Sob tal perspectiva, é imperioso concordar com Schmied-Kowarzik (1983), quando assevera que a educação, não apenas de forma institucionalizada, mas espraiando-se nos diferentes âmbitos da sociedade, corresponde a uma prática integrante das relações sociais, estando amalgamada ao processo de desenvolvimento humano e às práxis sociais no transcurso histórico da humanidade<sup>3</sup>. Cabe ressaltar que, segundo Libâneo (2010), “um dos fenômenos mais significativos dos processos sociais contemporâneos é a ampliação do conceito de educação” (p. 26). Nessa esfera, considerando as questões expostas, vale pontuar também o pensamento de Dewey (1979) acerca do fenômeno educativo ao corroborar essa linha de entendimento.

A educação não é a preparação para a vida, é a própria vida [...]. A educação é uma constante reconstrução ou reorganização da nossa experiência, que opera uma transformação direta da qualidade da experiência, isto é, esclarece e aumenta o sentido da experiência e, ao mesmo tempo, nossa aptidão para dirigirmos o curso das experiências subsequentes (DEWEY, 1979, p. 83).

Dewey, refletindo sobre o papel da escola, afirma que ela é um ambiente privilegiado para analisar como a psicologia atua na prática social. Isso porque sua função essencial é formar indivíduos com determinadas caracte-

2. A educação associa-se, pois, a processos de comunicação e interação pelos quais os membros de uma sociedade assimilam saberes, habilidades, técnicas, atitudes, valores existentes no meio culturalmente organizado e, com isso, ganham o patamar necessário para produzir outros saberes, técnicas, valores, entre outros aspectos (LIBÂNEO, 2010, p. 32).

3. Importa considerar que a educação, enquanto atividade intencionalizada, é uma prática social cunhada como influência do meio social sobre o desenvolvimento dos indivíduos na sua relação ativa com o meio natural e social, tendo em vista, precisamente, potencializar essa atividade humana para torná-la mais rica, mais produtiva, mais eficaz diante das tarefas da práxis social postas num dado sistema de relações sociais (LIBÂNEO, 2010, p. 82).

rísticas sociais, cognitivas e comportamentais (DEWEY, 1916, p. 35). Esse posicionamento revela que Dewey entendia a psicologia como uma ciência social, mesmo antes do termo “psicologia social” se consolidar, o que, segundo Mc Dougall (1912), só ocorreria posteriormente. À luz do pensamento de Dewey, a tendência atual da educação em privilegiar o desenvolvimento cognitivo é herdeira de teorias psicológicas que separam desenvolvimento intelectual e formação subjetiva. Apesar da hegemonia dessa visão intelectualista, houve esforços críticos para superá-la, propondo uma psicologia que se articule mais profundamente com o social.

Defende-se, então, uma psicologia social crítica articulada com uma teoria crítica da sociedade, capaz de superar essa dicotomia e pensar o desenvolvimento humano em sua totalidade, cognitiva, afetiva e social. Acerca dessa concepção, vale sublinhar que outros autores concordam com esse papel da educação como processo social, isto é, como parte integrante e dinâmica das relações que se estabelecem em diferentes contextos sociais<sup>4</sup>. De acordo com Beillerot (1985), a ação educativa é uma prática, ou seja, um conjunto de comportamentos e ações conscientes e voluntárias de transmissão de saberes. Nessa senda, podemos encontrar, a partir da base teórica de Durkheim (1967), a título de ilustração, uma importante contribuição que muito bem retrata a definição de educação nesse processo.

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança particularmente se destine (DURKHEIM, 1967, p. 41).

Diante do exposto, vale apontar que a instituição escolar, para Aranha (2009), “não existiu sempre, e a sua natureza e importância variaram no tempo, dependendo das necessidades socioeconômicas dos grupos em que esteve inserida” (p. 111). Esse entendimento é importante, pois, a instituição de ensino deve conceber os alunos como sujeitos heterogêneos em relação, de modo que devem ser realizadas as estratégias que promovem um aprendizado mais integrado e cooperativo “para melhorar a relação entre grupos de alunos e diminuir (ou acabar com) os preconceitos” (MORALES, 2009, p. 151).

Ressaltando-se que a simples adoção de discursos como “formação crítica” ou “cidadania” se esvazia se não forem acompanhados de uma ruptura real com o paradigma que separa o desenvolvimento cognitivo da formação social e afetiva. As teorias psicológicas aplicadas na educação, quando desconsideram os aspectos sociais e afetivos, acabam servindo à reprodução das estruturas sociais existentes, ao invés de promoverem transformação. Nesse ângulo, o processo de interação social, a partir dessa base teórica, é a percepção de que “o mundo, a realidade e todas as entidades atuantes são produto de relações, fabricações e construções intermináveis, em que o objetivo e o subjetivo se misturam e se transformam” (TONELLI, 2011, p. 384).

## METODOLOGIA

Importa considerar que o procedimento metodológico adotado nesta pesquisa descritiva de abordagem qualitativa com enfoque analítico sobre um filme se constitui na revisão bibliográfica enquanto suporte teórico acerca do tema de investigação, considerando-se diferentes aspectos do filme como a narração e os personagens, com o fito de compreender e analisar a sua mensagem e impacto, a partir da

4. A sociedade moderna tem uma necessidade inelutável de processos educacionais intencionais, implicando objetivos sociopolíticos explícitos, conteúdos, métodos, lugares e condições específicas de educação, precisamente para possibilitar aos indivíduos a participação consciente, ativa, crítica na vida social global (LIBÂNEO, 2010, p. 88).

leitura de livros, artigos e teses relacionados com essa temática. Nesse prisma, faz-se necessário apontar que se considerou importante para melhor entendimento do estudo considerar os conceitos aqui trabalhados como categorias de análise no âmbito das ciências humanas e sociais. Interessa observar que este estudo, buscando rigor metodológico, revisita ou revisa pesquisas e discussões já publicadas sobre o tema. Assim, o método de estudo abarca uma pesquisa, a partir da investigação de fontes documentais e bibliográficas.

À vista disso, urge salientar que o estudo traz uma relação interdisciplinar a partir das bases teórico-conceituais sobre educação e psicologia social, de modo que se buscou enfatizar a perspectiva teórica de autores da literatura especializada, tendo em vista a profícua produção científica a esse respeito. Sob esse ângulo, procurou-se realizar uma breve análise acerca da relação entre esses conceitos, à luz de pensadores como Moscovici, Latour, Dewey, Mialaret, Durkheim, entre outros teóricos. Esse estudo se justifica porque pode contribuir para a reflexão sobre os desafios atuais da educação, tecendo reflexões e debates críticos suscitados acerca de um determinado filme. Nessa direção, o procedimento teórico-metodológico utilizado foi a revisão bibliográfica (MARTINS, 2004), como já mencionado, com enfoque na análise de textos e de sua linguagem discursiva, fundamentando as interpretações acerca da relação do filme com a cultura e a sociedade.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em linhas gerais, no sentido de relacionar o filme cubano “Numa escola de Havana”, de 2014, com a concepção teórica da psicologia social, urge salientar que o contexto social abordado na película analisada propõe uma reflexão sobre a realidade vivida pela experiente professora Carmela, que assume uma postura didática crítica, problematizado-

ra, transformadora, enxergando o aluno em sala de aula para além de um mero receptor de conteúdos, mas como um ser humano, ou seja, um sujeito de potência.

É agora necessário esclarecer, de acordo com Santos (2015, p. 1333), que todo o processo de ensinar, aprender e conhecer inclui riscos, modificando a todos os envolvidos nesse processo, uma vez que articula quem ensina e quem aprende. Pudemos observar que a professora Carmela valoriza, em sua prática pedagógica, as histórias e as singularidades de cada aluno, sendo muito estimada por eles, construindo afetividades com diferentes turmas, ao longo de anos, sendo ela também afetada pelos alunos. Para ela, são necessárias quatro coisas para se criar uma criança: “- Casa, escola, rigor e carinho”. Levando-nos a pensar sobre esses aspectos atinentes ao processo ensino-aprendizagem e à construção de conhecimentos.

Entendendo-os como um processo vinculado e em sintonia com os outros, que leva em consideração as recalcitrâncias em humanos e não humanos, pois esta pode promover oportunidades para que novas estratégias possam ser desenvolvidas. A aprendizagem tem uma conotação política, na medida em que interfere na articulação do sujeito e o seu mundo. Latour (2002) defende que um aprendizado acontece quando o indivíduo se deixa afetar, o que o torna mais diferenciado por estabelecer mais conexões (SANTOS, 2015, p. 132).

Nesse prisma, observamos no filme um contexto de periferia urbana marcado pela desigualdade social, com mecanismos que acentuam a violência e a marginalização daqueles sujeitos, como a constante repressão policial. Como a professora Carmela menciona: “- São anos demais lutando com tanta merda”. É preciso, pois, considerarmos alguns condicionantes, como a ordem socioeconômica e político-cultural, ao analisarmos aquele contexto que é, de fato, reflexo dessa ordem societária

dicotômica e desigual<sup>5</sup>. À luz dessa perspectiva analítica, para Saviani (2011), “as teorias crítico-reprodutivistas operam uma crítica cerrada à hegemonia instalada na sociedade capitalista” (p. 401). Nesse sentido, elas participam do que o referido autor denomina de “movimento contra-hegemônico”.

Nesse esquadro, a postura crítico-reflexiva de acolhimento da professora Carmela, num espaço tão reprodutivista de desigualdades, contraria a perspectiva de estigmatização dos alunos e coloca em destaque que a multiplicidade de questões sociais e de aprendizagem, afetas àqueles sujeitos, é algo essencialmente humano, isto é, próprio das subjetividades do ser humano, que nas palavras de Moraes e Arendt (2011, p. 117), constitui “esse arranjo local, provisório, de materialidades e socialidades”.

À luz das relações dinâmicas estabelecidas entre os sujeitos no filme, crianças e adultos, dentro ou fora da escola, Quadros (2011, p. 58), traz uma contribuição importante ao afirmar que o social é um processo vivo e ativo, pois também concebo que a escola é um dos espaços de convívio e socialização da criança, sendo a aprendizagem um fenômeno multifacetado, relacionado às experiências e trocas sociais construídas no contexto do dia a dia, onde os sujeitos são afetados na interação com o mundo, por estarem conectados, articulados.

Nesse sentido, Silva e Moraes (2019, p. 229-230), expõem que os sujeitos se constituem a partir do contato com os outros, afeitando-se uns aos outros, como nas relações da professora com as crianças, das crianças entre si e dessas com outros adultos, possibilitando-os produzir outros conhecimentos, outras experiências e novas maneiras de estar/ser.

5. É no nível das relações antagônicas entre classes e grupos sociais que podemos observar a influência dos atravessamentos de disparadores sociais na elaboração e implementação de concepções e ações políticas e educacionais, com base em determinada ideologia. É no âmago dessas concepções educativas e ideológicas feitas de planos, legislação, medidas administrativas e processos efetivos de ação prática que ganham forma as relações sociais (SEVERINO, 1986, p. 50).

6. Sobre isso, cabe ressaltar que o fato da educação é uma ação exercida sobre um sujeito ou grupo de sujeitos, ação aceita e mesmo procurada pelo sujeito ou grupo de sujeitos, em vista de atingir uma modificação profunda, tal como novas forças vivas nascem nos sujeitos e estes se tornam, eles mesmos, elementos ativos desta ação exercida sobre eles (MIALARET, 1976).

nesse mundo. Nesse prisma, discursos atuais que defendem a “formação cidadã” ou o “desenvolvimento do pensamento crítico” soam muitas vezes vazios, se descolados de práticas que realmente integrem essas dimensões.

O filme em tela, intitulado “Numa escola de Havana”, apresenta uma trama complexa de associações entre diferentes agentes, alunos, professores, gestores e familiares, colocando em destaque a necessidade de a escola considerar os diversos contextos de família dos seus alunos, tendo em vista que cada uma delas é única e tem suas singularidades, desafios, problemas e dificuldades<sup>6</sup>. Como Chala que possui a mãe drogada, Yoan com o pai preso por questões políticas e Yeni com problemas quanto a sua habitação e nacionalidade palestina, a fim de exemplificar. A professora Carmela envolve-se com esses diversos e heterogêneos contextos, contribuindo com a educação das crianças e sua formação integral.

Nessa direção, urge salientar que essa postura é importante, pois, consoante com Dantas e Mezzarila (2020, p. 7-8), ao se posicionar de forma ética e responsável frente às diferentes configurações familiares podem ser favorecidas interações num viés mais democrático e de respeito, o que pode contribuir para o enfrentamento das formas de preconceito, violência e exclusão experienciadas por aqueles sujeitos.

Por conseguinte, podemos notar no filme o esforço e comprometimento da professora Carmela, em sua prática em sala de aula, ao defender seus alunos, lutar por eles, acreditar em suas possibilidades, conhecer suas realidades, valorizando, dessa forma, a diversidade que é própria da pluralidade histórica e cultural que constitui a sociedade. Para ela: “- Não há duas turmas iguais”.

Nesse esquadro, como a realidade “é construída, é performada nas e pelas práticas” (MORAES, 2010, p. 35), vemos que o ambiente retratado engloba um processo dinâmico que envolve pessoas, materialidades, condições e emoções, constituindo-se num coletivo em rede<sup>7</sup>, como pode ser observado pela construção da realidade feita por aqueles sujeitos que são heterogêneos, seja na escola, nas ruas, na igreja, nos espaços de trabalho, nas famílias.

Sob tal perspectiva, ao acompanharmos as ações dos diferentes personagens no filme, partindo das mediações estabelecidas pelos corpos daqueles sujeitos em interação, podemos perceber as diversas fabricações de versões de si, de mundo e de objetos, como algo múltiplo, complexo, contextual. (LOMBA e ALMEIDA, 2018, p. 3).

A realidade é feita, não está dada. A realidade é, portanto, feita, construída em práticas situadas histórica, cultural e materialmente. Assim, sublinha Mol, melhor seria falar em ontologias, no plural, para marcar que as realidades são múltiplas. Não são plurais, são múltiplas. Não é que existam muitas formas de lidar e de falar sobre a realidade. Falar de multiplicidade, implica para Mol, um outro conjunto de metáforas (MORAES, 2010, p. 36).

Diante disso, observamos na Teoria Ator Rede (TAR)<sup>8</sup> que os sujeitos, na construção das suas realidades, são afetados nas interações com o mundo, incluindo as estabelecidas com os não humanos<sup>9</sup>, como no filme a relação das crianças com os espaços, estruturas e objetos, como os materiais escolares, o trem, os presentes do amigo secreto, o espaço de rinha clandestina, a imagem de Nossa Senhora da Cari-

dade, ressaltando-se aí o aspecto social, isto é, das associações, com afetações que são possibilitadas pela heterogeneidade de conexões entre humanos e não humanos que compõem um social, marcando a vivência daqueles sujeitos. (LOMBA e ALMEIDA, 2018, p.4).

Cumpre sinalizar que Latour (1997), em seus estudos, desenvolveu uma proposta teórico-metodológica para estudo dos efeitos de “atuantes” em rede, por meio da TAR, produzindo efeitos nas produções de pesquisa subsequentes. Nessa senda, dentre essas relações construídas pelos sujeitos nos espaços sociais, vemos a percepção do reformatório ou internato, instituição para a qual Chala é encaminhado, não como acolhida ou moradia que garante condições básicas para o seu desenvolvimento, mas como um isolamento, uma segregação, retirando-o de seu meio social e familiar, expondo-o a outras situações que podem lhe causar danos (MOTA, THOMAZ, QUEIROZ e MELO, 2015, p. 1468).

Os alunos querem crescer, com uma força pulsiva imensa, ansiosos para falar e serem ouvidos, cheios de sonhos, energia, medos, com tanto futuro pela frente e a tarefa de redimir o passado familiar, estigmatizante, de fracassos acumulados (SILVA, 2013, p. 52).

Nessa ótica, observamos que a professora Carmela considera os alunos como sujeitos reais, contrariando a perspectiva de idealização dos sujeitos, o que levaria a pensar no Chala e outras crianças mostradas no filme como ‘crianças-problema’, para os quais seriam necessárias as instituições correcionais e de assistência, porque desviam da ‘normalidade’ do ‘padrão’ de sujeito ‘disciplinado’, ‘ideal’,

7. O conceito de rede só faz sentido quando o aluno se sente conectado ao seu professor e ao seu colega. Assim, os processos educacionais formam um corpo potente ao promover o contato com os outros e reposicionar o tradicional par sujeito-objeto (LOMBA e ALMEIDA, 2018, p. 11).

8. A TAR nos faz pensar o social não apenas como relação, mas como ação, processo e produção em uma realidade articulada, híbrida, com articulações complexas de humanos e não humanos. Entende-se com isso que a importância dos não humanos na TAR se dá por sua agência, por sua capacidade de interferir nos arranjos das redes, modificando suas articulações (LOMBA e ALMEIDA, 2018, p.5).

9. Os não humanos têm agência e produzem efeitos no mundo, contribuindo para a modificação de nossas ações, de nossos processos de atribuição de sentido, de nossa cognição (CORDEIRO, 2010, p. 308).

que é uma concepção construída historicamente para patologizar a pobreza e legitimar a posição social dos indivíduos da classe hegemônica, como bem reforça Silva (2013, p. 81).

Em contrapartida, a professora Carmela olha o aluno como um todo, como sujeito completo, além do aspecto cognitivo. Ela se preocupa verdadeiramente com aquelas crianças. Ela demonstra em sua atuação docente dialógica que acredita que a educação, ao problematizar a realidade, pode se constituir num instrumento valioso de construção de aprendizagens<sup>10</sup>, o que se torna em algo, sobremaneira necessário<sup>11</sup>, para a emancipação e autonomia daqueles sujeitos.

A aprendizagem, como uma incorporação de saberes e fazeres, só faz sentido se a pessoa dispõe dela para operar efeitos sobre si e sobre o mundo. Essa possibilidade de lançar mão de determinados conhecimentos torna-se possível, uma vez que o aprendido faça sentido e seja digerido/transformado como parte daquele que aprende, ou seja, desde que se opere uma “tradução”, desde que se ache um nexo entre o que se pretende ensinar e o que se pode aprender de um assunto num determinado momento (QUEIROZ e MELO, 2011, p. 180).

Diante do exposto, vale ressaltar que o processo de ensinar e aprender quando possui um viés crítico e reflexivo, como notamos no filme pela atuação marcante e problematizadora da professora Carmela, em contraponto a toda burocracia imposta pelo sistema que chega a ser até refratária a determinados sujeitos, “passa a fazer toda a diferença nas maneiras como cada sujeito vai se posicionar diante do mundo. Se não nos arriscamos, não tem aprendizagem” (QUEIROZ e MELO, 2011, p. 185).

10. A construção do conhecimento não equivale a algo abstrato, mas sim parte de um processo de construção que se dá de forma local e situada. Dessa forma, os saberes carregam consigo as marcas das histórias e condições nas quais foram engendrados. São efeitos de experiências das quais podemos mapear os atores envolvidos, fazer contar as diferentes histórias desse acontecimento (LOMBA e ALMEIDA, 2018, p. 9).

11. Compondo a cada situação novas conexões, emaranhadas àquelas que já nos compõem, para que assim possamos existir nesse mundo comum, a partir da heterogeneidade (SILVA e MORAES, 2019, p. 232).

12. Se considerarmos a ideia do homem como um processo de transformações e imprevisibilidades e conectado a uma rede (QUADROS, 2011, p. 64).

Notamos, assim, uma relação de afeto entre a professora e seus alunos, numa prática que não é só acadêmica, educacional, mas política também, inserida no contexto maior da sociedade, abarcando questões sociais mais gerais, de modo que ela se arrisca, instiga os alunos, refuta a manutenção do *status quo*, confronta, mesmo sendo coagida a se aposentar e estando mal de saúde, consciente de que o seu papel na formação daquelas crianças, em situações de risco e vulnerabilidade social, pode fazer toda a diferença<sup>12</sup>.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cumpre-nos retomar os propósitos que motivaram a produção dessa pesquisa. Sob essa ótica, o presente estudo buscou fornecer uma base para desenvolver explicações de como se dá a relação entre educação e psicologia social. Assim, a psicologia, na relação com a educação, precisa assumir seu papel não como mera técnica de adaptação, mas como campo de análise crítica das contradições sociais que atravessam o sujeito. Toman-do como parâmetro que a psicologia social de viés crítico configura uma perspectiva que vem sendo observada no Brasil e em diversos outros países, partindo-se do pressuposto de que em todas as áreas, de modo mais ou menos intenso, “a atividade científica seguiu mais vinculada a práticas coletivas de produção do conhecimento, em experimentações com contribuições simultâneas de humanos e não-humanos” (LATOUR, 1999, p. 33).

Em consonância com os argumentos encontrados acerca da interação do indivíduo com o grupo social, depreendemos, pois, que há uma multiplicidade de autores e postulados

teóricos, que ora convergem, ora divergem, não havendo, um consenso sobre as correntes de pensamento como medida explicativa sobre a realidade social, que é multifacetada. Desse modo, o que se buscou investigar neste trabalho foi que uma teoria crítica da sociedade deve ser construída em estreita relação com as ciências particulares, como a psicologia social. Ao mesmo tempo, deve evitar tanto a separação quanto a tentativa de fusão simplista, pois ambas conduzem ao esvaziamento da análise crítica.

Em síntese, importa considerar que ganha relevância concluir este trabalho retomando ideias centrais discutidas ao longo do texto em uma perspectiva teórica problematiza-

dora, perpassando temas fundamentais que abarcam a relação entre o campo educacional e a psicologia social. Notadamente, destaca-se como pano de fundo desse contexto que a psicologia social tem se caracterizado pela pluralidade de abordagens teóricas adotadas como referenciais à produção de conhecimentos, sobretudo acerca das relações que os indivíduos mantêm entre si e com a sua sociedade ou cultura. Diante disso, mostrou-se que nessa área de estudos ainda temos muito a investigar sobre o processo das representações sociais que se estabelecem entre sujeitos tão heterogêneos em um dado contexto marcado pela complexificação da vida social.

## REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.
- BEILLEROT, Jacky. **A sociedade pedagógica**. Porto, Rés Editora, 1985.
- CORDEIRO, Mariana Prioli. **Psicologia Social ou Psicologia das Associações?** A perspectiva latouriana de sociedade. Psico, Porto Alegre, PUCRS, v. 41, n. 3, pp. 303-309, jul./set. 2010.
- DANTAS, Izabela da S.; MEZZARILA, Adinete S. da C. **Psicólogo escolar:** fortalecendo a participação da família na escola. Pesquisas e Práticas Psicossociais, 15(4), São João del-Rei, outubro-dezembro de 2020.
- DEWEY, J. **Psychology and social practice**. 3. ed. Chicago, The University of Chicago Press, 1916.
- DEWEY, John. **Democracia e educação**. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1979.
- DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. São Paulo, Melhoramentos, 1967.
- JOVCHELOVITCH, Sandra. **Vivendo a vida com os outros:** intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho e JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs.). Textos em representações sociais. 8ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- LATOUR, B. **On actor-network theory:** a few clarifications. Soziale Welt 47, n. 4, 1997, 367,369-381.
- LATOUR, B. **Reagregando o social:** uma introdução à teoria do Ator-Rede. Salvador: Edufba, 2012.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- LOMBA, Daniela E. N; ALMEIDA, Beatriz P. **Entre bagunças e rearranjos:** performando outras práticas de ensino e aprendizagem em psicologia. Pesquisas e Práticas Psicossociais 13(3), São João del Rei, julho-setembro de 2018.
- MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. **Metodologia Qualitativa de Pesquisa.** Em foco: Pesquisa sociológica e metodologia qualitativa. Educ. Pesqui. 30 (2), ago, 2004.

MCDougall, W. **Psychology**: the study of behavior. New York, Henry Holt and Company, 1912.

MIALARET, Gaston. **As ciências da educação**. Lisboa, Moraes, 1976.

MORAES, Márcia. **PesquisarCOM**: política ontológica e deficiência visual. In: MORAES, M. e Kastrup, V. Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2010.

MORAES, Márcia. ARENDT, Ronald J. J. **Aqui eu sou cego, lá eu sou vidente**: modos de ordenar eficiência e deficiência visual. Caderno CRH, Salvador, v. 24, n. 61, p. 109-120, Jan/Abr, 2011.

MORALES, Pedro. **A relação professor-aluno**: o que é, como se faz. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. 5ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOTA, Jéssica M. S; THOMAZ, Marcos V; QUEIROZ e MELO, Maria de Fátima A. **O jogo The Sims como tela de projeção e elaboração de experiências**. Estudos e Pesquisas em Psicologia. Rio de Janeiro. v. 15. n. 4. p. 1465-1483, 2015.

QUADROS, Laura Cristina de Toledo. **A prática clínica individual como desdobramento e reverberação do coletivo**. Revista IGT na Rede, V.8, Nº14. Disponível em: <<http://www.igt.psc.br/ojs.2011>>. Acesso em: 15 mai. 2025.

QUEIROZ e MELO, Maria de Fátima. **Discutindo a aprendizagem sob a perspectiva da teoria ator-rede**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Editora UFPR, n. 39, p. 177-190, jan./abr. 2011.

SANTOS, Daniela C. C. **O cuidado no espaço escolar**: ampliando as possibilidades de cuidar. Estudos e Pesquisas em Psicologia. Rio de Janeiro, v. 15, n. 4, p. 1329-1344, 2015.

SAVIANI, Dermerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. e ampl. 1 reimpr. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SCUMIED-KOWARZIK, W. **Pedagogia dialética**. São Paulo, Brasiliense, 1983.

SEVERINO, Antonio J. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo, EPU, 1986.

SILVA, C. E. L. **O Nascimento de um Gigante**. São Paulo: Folha de São Paulo, 1998.

SILVA, Ângela M. C. **Escolha profissional na contemporaneidade**: verso e reverso. Tese (Doutorado). Universidade do estado do Rio de Janeiro-RJ, Instituto de Psicologia, 2013.

SILVA, Lucila L; MORAES, Márcia. **Composições possíveis**: travessias no pluriverso dos encontros com a surdez. Psicología, Conocimiento y Sociedad - 9(2), 221-243 (noviembre 2019-abril 2020).

TONELLI, D. F.; BRITO, M. J.; ZAMBALDE, A. L. **Empreendedorismo na ótica da Teoria Ator-Rede**: explorando alternativa às perspectivas subjetivista e objetivista. Cad. EBAPE. BR, v. 9, n. esp, p. 586-603, 2011.