

O PENSAMENTO CRÍTICO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA E DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL.

A análise da realidade capitalista contemporânea coloca-nos diante da ampliação dos níveis de miserabilidade que devastam nações inteiras no chamado 3º mundo e que também começam a ameaçar setores das populações dos países desenvolvidos, do aumento crescente e generalizado do desemprego e subemprego, da destruição do meio ambiente, das guerras e conflitos étnicos, o recrudescimento do racismo e da discriminação, da regressão na distribuição de renda e a conseqüente marginalização das camadas majoritárias da população.

A concentração do poder tecnológico e militar, das riquezas e do capital financeiro vem aumentando cada vez mais a distância social entre a minoria que os detêm e a maioria da humanidade, compondo-se um cenário que combina, por um lado a mais alta modernidade tecnológica, e por outro, a mais profunda devastação social.

A necessidade de se caminhar cada vez mais em direção à globalização dos mercados, condição fundamental para a garantia da efetivação das leis de acumulação do capital, vem determinando o realinhamento das diferentes áreas geo-econômicas, novas formas de repartição do poder mundial e a redefinição do papel do Estado na economia e na sociedade. É nesta perspectiva que no mundo todo, inclusive no Brasil, os governos vêm propondo a desregulamentação da economia (que ao liberar a livre circulação do capital deixa por conta das regras do mercado a tarefa de dividir os recursos sociais), a privatização (que abre cada vez mais espaço para o capital privado) e o corte do déficit público (que na prática acaba equivalendo à diminuição de gastos com pessoal e com as políticas sociais).

A contrapartida ideológica deste processo de exploração crescente tem encontrado sua mais forte expressão nas teses neoliberais que como aponta Fernandes (1995) cumprem a função de escamotear a produção de lucro e pobreza em escala geométrica, buscando dar uma aparência de sentido ao processo de devastação da classe trabalhadora.

Os processos de intensificação da regressão da esfera pública e a exacerbação do espírito privatizante que ocorre justamente em um momento de profunda crise econômica e de agravamento das desigualdades sociais, já vêm provocando um impacto considerável sobre a educação. As palavras de ordem do discurso neoliberal tais como qualidade total, modernização da escola, produtividade, adequação do ensino à competitividade do mercado, entre outras, não apenas levam a uma crescente desqualificação da escola pública, como ainda contribuem de diferentes maneiras para a manutenção do quadro negro da educação brasileira, que reflete tanto a desigualdade de oportunidades de acesso, quanto à desigualdade de condições de permanência da grande maioria das crianças na escola. Neste sentido, longe de cumprir sua função de democratização do saber, a escola pública no Brasil vem desempenhando um papel nitidamente seletivo e excludente.

Não há como negar que vivemos em um mundo onde absolutamente tudo, inclusive os direitos à educação e à própria vida em um sentido mais amplo, são entregues sem nenhuma cerimônia ao espírito mercantilista do capital.

Diante da evidência de que as forças do mercado não têm como resolver o mal estar estrutural do capitalismo é preciso se contrapor ao conformismo, à resignação, ao encantamento com os valores do mercado e à intoxicação ideológica provocada pelas teses neoliberais.

Em um contexto como este, a reflexão crítica impõe-se como uma necessidade imperiosa para toda a sociedade, e muito mais particularmente, para aqueles que têm a educação como seu espaço de atuação profissional.

Buscando contribuir para este processo, o objetivo deste trabalho é o de refletir sobre as possibilidades de contraposição ao neoliberalismo no campo da educação pela via da construção de um processo de reflexão teórico-crítico no âmbito da Psicologia Escolar que possa criar algumas das condições necessárias para concretizarmos uma série de rupturas ideológicas importantes.

A tese da existência de compromissos ideológicos muito bem definidos pode ser claramente comprovada através da análise histórica da produção teórica da Psicologia que indica uma tendência hegemônica de desconsideração por vezes completa das

desigualdades sociais e, concomitantemente, uma acentuada preocupação com a construção de teorias e técnicas dirigidas principalmente à adaptação social dos indivíduos.

As conseqüências deste processo são já bastante conhecidas: a descontextualização e fragmentação do indivíduo, a psicologização do social e a naturalização dos fenômenos humanos como resultado da negação de seu caráter fundamentalmente histórico.

No que se refere mais particularmente à Psicologia Escolar, as críticas contundentes das quais tem sido alvo, principalmente a partir da década de 80, vêm evidenciando com a clareza a necessidade de se buscar novas possibilidades de conceituação e atuação.

Todo este movimento de crítica, gerado pela reflexão sobre a insuficiência das práticas desenvolvidas em nossos meios, bem como dos quadros conceituais sobre os quais elas vêm se sustentando historicamente, tem oferecido importantes subsídios, tanto no sentido de desvelar os determinantes sociais e históricos que conformam o (des)encontro entre a Psicologia e a Educação, quanto no sentido de reafirmar a possibilidade de construção de perspectivas mais adequadas, bem como para a consolidação de novas práticas profissionais.

A análise de parte do conjunto de produções teóricas mais recente, que de variadas formas têm buscado uma aproximação diferenciada da Psicologia com a Educação, indica o surgimento de posturas mais críticas especialmente no que se refere à discussão de temas fundamentais tais como: a denúncia dos compromissos ideológicos da Psicologia Escolar, expressos na tendência historicamente hegemônica que a tem colocado a serviço da conservação tanto da estrutura tradicional da escola quanto da ordem social na qual está inserida; a necessidade do rompimento com o modelo clínico de atuação que vem sustentando os processos de culpabilização dos alunos pela via da psicologização e patologização dos problemas educacionais; o desvelamento das múltiplas determinações do processo de produção social do fracasso escolar; a busca de novas formas de pensar os processos de avaliação psicológica a partir de uma perspectiva que considere todos os fatores presentes na produção da queixa escolar, e

ainda; reflexões sobre a redefinição do papel da Psicologia na formação docente de forma a viabilizar que os conhecimentos psicológicos possam efetivamente contribuir para a elaboração de propostas mais consistentes que resultem em melhorias da prática docente e do processo de ensino aprendizagem, entre outros.

No entanto, embora seja possível evidenciar no plano teórico um processo construtivo no sentido do rompimento com modelos de atuação adaptativos e descontextualizados, ainda estamos apenas no início desta caminhada, já que não apenas não tem sido garantida a socialização das elaborações que já puderam ser desenvolvidas pela via da crítica do conhecimento psicológico, como ainda se faz necessário nos envolvermos de forma mais rigorosa com a construção de um corpo de conhecimentos teórico-críticos que possa constituir-se em uma mediação fundamental entre as finalidades transformadoras e as práticas de Psicologia Escolar.

Além disto, faz-se absolutamente necessário uma reflexão séria sobre o real significado e alcance das diferentes proposições teóricas que vêm sendo elaboradas, supostamente em defesa de um posicionamento mais crítico da Psicologia Escolar, e do quanto podem efetivamente colaborar para o delineamento de um novo perfil para a área, já que boa parte delas não resiste a um questionamento mais rigoroso. Isto significa que a intenção de buscar a construção de uma Psicologia comprometida com finalidades transformadoras por si só não é suficiente, já que atualmente tornou-se lugar comum a afirmação desta necessidade, o que muitas vezes não passa de uma adesão sem maiores significados e conseqüências a uma tendência que tem sido considerada como atual ou mesmo "moderna".

É preciso estarmos atentos para não incorreremos no risco de simplesmente adotar o discurso da transformação sem alcançarmos a consistência teórica e filosófica necessária para concretizá-la.

Buscando contribuir para um debate que possa se contrapor a este processo de banalização do conceito de crítica, e reconhecendo ainda que este pode assumir múltiplos sentidos em função das orientações teórico-filosóficas adotadas, buscaremos apontar alguns elementos constitutivos mais fundamentais do pensamento crítico, tomando como referência principal parte do conjunto de formulações filosóficas, sociais.

econômicas e políticas desenvolvidas por Karl Marx, e de algumas obras de autores que de alguma forma, fundamentaram-se nesta mesma fonte.

Em seguida, partindo da delimitação das expressões mais elaboradas do pensamento educacional crítico, indicamos alguns elementos importantes de uma concepção crítica de educação e de Psicologia que possa constituir-se em um dos fundamentos tanto para a proposição de finalidades transformadoras, quanto para a construção de práticas contextualizadas de Psicologia Escolar.

1. O pensamento crítico

Buscando delimitar as contribuições que possam efetivamente auxiliar no delineamento do conceito de crítica e dos desafios envolvidos na produção de posicionamentos teórico-críticos, e considerando as múltiplas possibilidades de encaminhamento de análise, optamos pela discussão de quatro elementos que nos parecem ser imprescindíveis a um pensamento que se pretende crítico e que seriam os seguintes: reflexão dialética; crítica do conhecimento a partir do desvelamento ideológico da produção científica; denúncia da degradação humana nas condições postas pelo capitalismo e possibilidade de ser utilizado como um instrumento de transformação social.

Reflexão dialética

Uma reflexão pode ser considerada dialética quando busca apreender o movimento dos fenômenos, compreendendo-os como fatos sociais concretos, sínteses de múltiplas determinações e, neste sentido, como realidades históricas que podem ser transformadas pela ação humana.

Para tornar claros alguns dos suportes teóricos necessários a uma melhor compreensão do significado e dos possíveis desdobramentos desta definição para a discussão do pensamento crítico, é importante a indicação, ainda que sumária, de alguns elementos que podem ser depreendidos das análises que Marx realizou em relação à pelo menos três objetos centrais: a crítica da Economia Política, a crítica filosófica e a crítica metodológica.

Partindo da Crítica da Economia Política, Marx buscou o conhecimento sobre as leis fundamentais da produção capitalista, desvendando suas contradições a partir da apreensão da gênese categorial do capital. Desta forma, delimitou os fundamentos de uma concepção materialista de história, na medida em que tornou claro que o fator determinante das formas de organização social é o modo pelo qual se realiza a produção material de uma dada sociedade (Marx, 1983). Neste sentido, a estrutura econômica da sociedade constitui a base real que explica, em última análise, toda a superestrutura integrada pelas instituições jurídicas e políticas, bem como as diferentes ideologias de cada período histórico.

Do ponto de vista da concepção filosófica que fundamenta as formulações marxianas, é possível depreender ao mesmo tempo um movimento de crítica filosófica que se dirige fundamentalmente, embora não exclusivamente, ao idealismo, ao materialismo mecanicista e aos pressupostos da auto-inteligibilidade do empírico, já que todos acabam por negar o caráter histórico da sociedade e das relações sociais; e ainda a proposição de uma nova concepção de método científico.

Ao defender a necessidade de se conceber as idéias como produtos situados em relações sociais que se desenvolvem historicamente, evidenciando a História como um processo ordenado que se constitui em produto da atividade humana, Marx não apenas fez a crítica às principais correntes filosóficas de seu tempo, como ainda buscou organizar os princípios fundamentais de um método científico que fosse adequado à compreensão da vida social como uma realidade que está em processo contínuo de transformação do qual todos os homens participam, quer tenham consciência disto ou não.

Neste sentido, as formulações marxianas indicam que a tarefa da ciência seria o desvelamento das estruturas subjacentes à historicidade do social, o que não seria possível apenas com o recurso aos dados empíricos que, embora necessários, não garantem a apreensão da essência mesma dos fenômenos. Neste sentido, ater-se tão somente aos dados sem situá-los no quadro histórico, pode levar à limitação da atividade científica e a uma classificação meramente descritiva do que aparece fenomenicamente.

Marx (1989) demonstrou que há limites para a representação já que esta pode

apenas expressar a finitude das coisas, classificando-as pelas suas negações externas (o que aparece), porém não dando conta de apanhar as negações internas. Assim a totalidade aparece fenomenicamente como ponto de partida para a representação e a intuição e como ponto de chegada ao nível do pensamento, ou seja, ela só pode ser apanhada por meio da construção teórica e, foi exatamente esta compreensão que o fez discordar de Hegel para quem o real era produzido pelo pensamento. Para Marx o todo é resultado do pensamento apenas no sentido de que só o pensamento teórico pode dar conta de compreender o concreto.

A compreensão do concreto não como soma de dados parciais, mas como síntese de abstrações, evidencia que este princípio metodológico de investigação busca a totalidade concreta da realidade social, de tal forma que cada fenômeno social possa ser examinado enquanto parte e momento desta totalidade (Goldman, 1979).

Para finalizar, poderíamos dizer, em síntese, que uma concepção ou teoria é crítica na medida em que tem condições de transformar o imediato em mediato; negar as aparências sociais e as ilusões ideológicas; apanhar a totalidade do concreto em suas múltiplas determinações e articular essência / aparência, parte / todo, singular / universal e passado / presente, compreendendo a sociedade como um movimento de vir a ser.

Crítica do conhecimento

A necessidade de nos posicionarmos reflexivamente diante da produção científica requer uma atitude crítica que, conforma aponta Martins (In Forachi, Martins, 1983, p.2) não pode ser compreendida no seu sentido vulgar de recusa de uma modalidade de conhecimento em nome de outra. O objetivo, ao contrário, é situar o conhecimento, ir à sua raiz, definir os seus compromissos sociais e históricos, localizar a perspectiva que o construiu, descobrir a maneira de pensar e interpretar a vida social da classe que apresenta esse conhecimento como universal.

Na medida em que a produção do conhecimento se constitui em uma força de ação humana que se integra na prática social global de uma sociedade determinada, que condiciona não só seus objetivos como também a forma através da qual se organiza, devemos compreender que o conhecimento é necessariamente produzido, ainda que

não intencionalmente, a partir de uma perspectiva de classe social e das relações sociais de produção a que corresponde.

Neste sentido, o rompimento com a ideologia dominante coloca-se como condição para o conhecimento da verdadeira objetividade de um fenômeno, o que equivale a dizer, ao conhecimento de seu caráter histórico e de sua função real na totalidade histórica (Lukács, 1981).

Deste ponto de vista, a compreensão crítica do significado da ação de pesquisar e da relação sujeito/objeto no trabalho de produção do conhecimento, deve necessariamente se contrapor aos pressupostos do modelo de pesquisa hegemônico, que tem se caracterizado pela reafirmação da neutralidade e da objetividade como atributos básicos do método científico. Conforme apontam Lowy (1987) e Pinto (1979) a ciência é sempre intencional e, por isto, é impossível para o pesquisador realizar a leitura pura de um dado, já que em todas as etapas de seu trabalho, desde a seleção de seus objetos de estudo e as opções metodológicas que faz, até a maneira como se dispõe a captar seus dados, revela-se uma certa orientação interpretativa ainda que dela não tenha consciência.

Assim, não é eliminando todos os elementos históricos e sociais dos fatos, que se poderá garantir a objetividade científica. Ao contrário, ela só se torna possível na medida em que se compreender a realidade enquanto processo que se constrói na trama complexa das relações sociais; que se buscar captar os fenômenos, não como fatos em si, nem tampouco como idéias sobre os fatos, mas sim como concretudes históricas, sínteses de múltiplas determinações.

Denúncia da degradação humana e defesa da dignidade da vida, da justiça e da liberdade para todos os homens.

Além de uma crítica econômica, filosófica e metodológica, o conjunto das formulações marxistas aponta ainda para uma crítica humanista que denuncia a heteronomia do homem nas condições postas pelo capitalismo.

Conforme aponta Lowy (1989) a crítica ao humanismo enquanto uma ideologia burguesa não deve significar uma renúncia a todo humanismo. Para o autor, ao

desvendar as relações entre os homens através das categorias reificadas da economia capitalista e denunciar a degradação e a dominação do homem pelas coisas, Marx construiu um humanismo materialista, historicista e revolucionário.

No 1º manuscrito filosófico Marx (1962) aponta com clareza o conceito de alienação enquanto um processo por meio do qual a essência humana se objetiva nos produtos de trabalho e se contrapõe aos homens por serem produtos alienados e convertidos em capital. Na medida em que a realidade do trabalho social fica oculta por trás dos valores das mercadorias, não só o produto não pertence mais ao homem que o produziu, mas ainda assume uma existência externa e independentemente dele mesmo. Neste processo o trabalho alienado aliena não só a natureza do homem, mas o homem de si mesmo e de sua espécie, já que converte a vida do homem como membro da espécie em um meio para sua existência individual.

Conforme apontam Gianotti (1984) e Goldman (1983), no modo de produção capitalista a matriz da alienação reside na própria dialética do trabalho, no qual o pressuposto da sociabilidade é expresso por seu contrário, ou seja, a absoluta impessoalidade das relações que os produtores enquanto pessoas conseguem tramar. Assim, se dá a substituição de relações humanas concretas e significativas por relações abstratas e universais entre vendedores e compradores.

Estas análises conduzem a desmistificação do fetichismo da mercadoria e do capital, desvendando o caráter alienado de um mundo em que as coisas se movem como pessoas e as pessoas são dominadas pelas coisas que elas próprias criaram; em que o próprio trabalhador se converte em mercadoria que se torna cada vez mais barata na medida em que produz mais riqueza (Marx, 1983).

Na sociedade moderna há muitas formas através das quais o homem se aliena de si mesmo os produtos de sua atividade tanto material quanto não material, mas todas expressam a mesma coisa: uma clivagem entre o homem e sua humanidade, a transformação da vida e da atividade vital do trabalho em simples meio de existência.

A concepção crítica enquanto instrumento no processo de transformação social e na produção científica

O pressuposto contido na concepção materialista histórica de que as formas de organização social são determinadas pelo modo pelo qual a produção se realiza coloca a exigência de discutirmos, ainda que de forma sucinta, o papel da teoria nos processos de transformação social.

Se a infra-estrutura condiciona a superestrutura, constituindo-se no fio condutor que explica os fenômenos sociais e se o processo de transformação só é possível a partir de rupturas em suas bases, as idéias seriam, então, apenas reflexo desta? Se de fato o que transforma o mundo são as ações práticas voltadas para a modificação da base material da sociedade, as idéias e a teoria teriam algum papel?

Na tese XI sobre Feuerbach, Marx forneceu os elementos para se discutir a conexão histórica entre a filosofia e a ação. Ele considerava que as filosofias poderiam ser divididas em dois grupos: aquelas que se limitam a tentar explicar o que existe (filosofia como aceitação do mundo) e aquelas que, por sua vinculação consciente com uma práxis revolucionária, servem à transformação do mundo (filosofia como instrumento teórico ou guia de uma transformação humana radical).

Neste sentido, uma teoria crítica é condição fundamental para a transformação do mundo, não só porque ela desvela a realidade, mas fundamentalmente porque busca apontar possibilidades de superação.

Em suas reflexões sobre a filosofia da práxis, Vazquez (1977) evidenciou que é preciso ter claro que a teoria em si não transforma o mundo, mas só pode contribuir para transformá-lo exatamente como teoria. A condição de possibilidade, necessária embora insuficiente, para transitar conscientemente da teoria à prática, é que seja propriamente uma atividade teórica na qual os ingredientes cognoscitivos e teológicos sejam intimamente vinculados e mutuamente considerados.

Assim, uma teoria crítica constitui-se em um instrumento fecundo tanto para a reflexão, quanto para a prática, não no sentido de tomá-la enquanto dogma, como bíblia depositária incontestada de verdades prontas e acabadas, mas como uma visão de conjunto do homem e da sociedade, que nos permite apreender o movimento de conjunto da totalidade histórica.

Embora sob influência do ideário positivista, se tenha historicamente buscado

uma espécie de liberação de toda ingerência filosófica, é preciso tornar cada vez mais claro o quanto ela é imprescindível ao trabalho da ciência. Conforme apontam Goldman (1979) e Shuare (1990) a explicitação das funções das concepções de mundo e de homem na construção do conhecimento, longe de torná-lo menos científico, contribui para a garantia de sua objetividade.

Para finalizar estas reflexões consideramos importante discutir, ainda que brevemente, a questão da atualidade de uma perspectiva crítica no cenário atual.

Diante do tão alardeado triunfo do capitalismo em escala mundial, do colapso dos regimes socialistas do leste europeu e da derrocada da URSS, estas reflexões não estariam ultrapassadas? A desintegração do chamado socialismo real não indicaria não apenas o "fim da história" como ainda a evidência empírica do fracasso das proposições de Marx? Não seria o marxismo uma utopia cujo tempo passou, já que supostamente esgotadas as possibilidades de projetos sociais alternativos, estaríamos todos inexoravelmente condenados ao capitalismo e ao liberalismo?

Acreditamos que a formulação de uma resposta consistente a estas indagações deve passar necessariamente tanto pela análise da experiência socialista e do significado histórico das mudanças na Europa Central e do Leste, quanto pelo aprofundamento da compreensão sobre a realidade capitalista contemporânea.

Para aqueles que sempre assumiram um posicionamento contrário às transformações sociais mais profundas, o fracasso destas experiências significa não apenas a constatação da impossibilidade do socialismo, mas ainda a própria falência do marxismo enquanto conjunto teórico que historicamente as tem fundamentado.

No entanto, para os que ainda estão comprometidos com a criação de uma sociedade democrática e igualitária, é preciso analisar estas experiências que durante muito tempo foram consideradas pelos setores de esquerda como modelos de socialismo, buscando evidenciar suas distorções e aprender com seus erros. Nesta direção, vários autores como Miliband (1993), Naves (1994), Antunes (1994,1995), Miglioli (1995), Quartim de Moraes (1994), Blackburn (1993), Hobsbaun (1993a), Jameson (1993), Coggiola (1995), Habermas (1993), Netto (1994), Bobbio (1993) e Sader (1995) vêm analisando de uma forma aprofundada estas experiências

evidenciando que em seu conjunto não apenas elas não deram conta de concretizar valores essenciais do pensamento de Marx, como ainda acabaram por negar muitos de seus elementos fundantes.

Desta forma, o reconhecimento das dificuldades que de fato ocorreram não deve implicar absolutamente na negação do socialismo ou da importância do marxismo. Ao contrário, se considerarmos, como bem coloca Saviani (1991, p.10), que uma filosofia é viva enquanto der conta de expressar a problemática que a suscitou, teremos necessariamente que concluir que ela é insuperável enquanto não for superado o momento histórico de que é expressão. Neste sentido, “os problemas postos pelo marxismo são os problemas fundamentais da sociedade capitalista e enquanto estes problemas não forem resolvidos / superados, não se pode falar que o marxismo terá sido superado”.

Na verdade, o capitalismo não tem dado conta de responder às grandes questões que já estavam na base das revoluções socialistas ocorridas neste século e, do nosso ponto de vista, a crise global pela qual passamos atualmente vem corroborar a crítica marxista. Neste quadro, como falar em falência do marxismo se ele se constitui justamente no estudo e análise do dinamismo, das crises e contradições do capitalismo?

Contrariando as tendências hegemônicas atuais consideramos que é possível empreender a tarefa da crítica neste final de século. Isto não significa que esta empreitada seja fácil ou tranquila. Ao contrário, atualmente é preciso um grande esforço no sentido de impedir que as visões progressistas sejam diluídas pela onda conservadora que varre o mundo e a reflexão teórico-crítica tem um papel privilegiado neste processo.

2. O pensamento crítico na Educação: algumas possibilidades de contribuição da Psicologia

A análise de diferentes expressões do pensamento crítico no campo da Psicologia, Filosofia e Filosofia da Educação possibilitou que reuníssemos as mediações necessárias à sustentação da premissa de que um caminho possível para o processo de transformação da Psicologia Escolar pode ser buscado no recurso a concepções críticas de Educação e Psicologia.

Consideramos que uma concepção crítica de educação e de suas relações com a sociedade permite uma maior compreensão das múltiplas determinações presentes na realidade educacional; contribui positivamente para a reafirmação da importância social da escola como instância socializadora do conhecimento historicamente acumulado e fornece os subsídios necessários à reflexão sobre a função social da educação no processo histórico de humanização do homem e dos elementos que facilitam ou dificultam o seu pleno exercício.

Com relação à concepção crítica de Psicologia, entendemos que a apreensão do homem como um ser social concreto, e enquanto tal, parte de uma totalidade histórico social é condição fundamental para a compreensão das diferentes maneiras a partir das quais se torna possível à apropriação do conhecimento e a elevação do nível de compreensão dos indivíduos sobre a realidade.

A análise das expressões mais elaboradas do pensamento educacional evidencia que já dispomos de um conjunto de elementos teórico-críticos importantes expressos na concepção que tem sido denominada histórico-crítica (Saviani, 1982,1984,1986a,1986b,1987,1992,1994), pedagogia crítico social dos conteúdos (Libâneo, 1983,1984,1986), crítica (Giroux, 1986,1987) ou progressista (Snyders,1974a,1975b,1977). Neste trabalho utilizaremos a expressão cunhada por Saviani, por considerarmos que ela expressa de forma mais completa e clara, um compromisso de enfrentamento da tarefa de constituição de uma perspectiva contextualizada da atividade educacional.

O estudo que realizamos de diferentes autores que têm se voltado para a contribuição ao processo de construção desta concepção, evidenciou um esforço de elaboração teórica na direção de duas questões fundamentais: os elementos necessários à elaboração de uma nova forma de pensar a relação entre a educação e sociedade e, ao mesmo tempo, a retomada do papel da educação.

A concepção histórico crítica nos permite analisar a educação como uma atividade mediadora que se insere de forma contraditória na organização social, o que torna possível colocar como meta não imediata da educação à transformação social, ou seja, uma meta mediatizada pela transformação das consciências (Oliveira, 1995).

Conforme aponta Saviani (1987), a educação é o espaço que garante à classe trabalhadora a reapropriação do saber do qual é sistematicamente desapropriada pela classe capitalista. Desta forma, por diferentes mediações, a educação no espaço que lhe é próprio, pode cumprir sua função política emergindo como um instrumento de luta.

No entanto, embora a produção teórica de educação em uma perspectiva mais crítica tenha já conquistado avanços consideráveis, faz-se necessário um grande esforço de elaboração na direção do desenvolvimento de determinados aspectos que requerem maior aprofundamento, bem como a explicitação de outros que ainda não foram sistematizados de forma mais consistente. Conforme aponta Duarte (1993, 1994, 1995) é preciso construir um corpo teórico mediador entre os fundamentos filosóficos, históricos e sociológicos e os estudos sobre a prática educativa e, do nosso ponto de vista os psicólogos tem muito a contribuir para esta tarefa.

A Psicologia já dispõe de elementos teórico-críticos importantes que nos permitem compreender dialeticamente a relação entre o indivíduo e o contexto histórico, bem como os limites e as possibilidades de formação e desenvolvimento da individualidade colocados pelo processo histórico. Todo o conjunto teórico que tem sido conhecido como Psicologia histórico-cultural ou sócio-histórica, aponta para a natureza sócio-histórica da subjetividade humana e, em conseqüência, para a necessidade de se resgatar os fenômenos psicológicos enquanto mediações entre a história social e a vida concreta dos indivíduos. Esta forma de pensar a Psicologia explicitando suas relações com a história, expressa muito especialmente na obra de L.S. Vygotsky vem orientando diversos estudos no mundo todo, que cada vez mais conseguem lançar novas luzes sobre diferentes temas relativos aos processos internos através dos quais os homens se constroem nos grupos sociais aos quais pertencem.

Consideramos que esta perspectiva crítica de compreensão das relações entre o desenvolvimento do psiquismo humano e as formas através das quais cada indivíduo se apropria da experiência histórica contribuiu de forma efetiva para o delineamento de uma nova forma de pensarmos as relações entre os processos psicológicos e os pedagógicos ou, em outras palavras, o papel da educação na construção da subjetividade humana e o papel da subjetividade na construção do processo educacional. Desta

forma, já podemos compreender de forma mais aprofundada tanto as maneiras pelas quais o trabalho educativo produz nos indivíduos singulares a humanidade que é produzida histórica e coletivamente (Saviani, 1991), quanto as funções dos afetos e emoções no processo de humanização destes indivíduos pela via da apropriação da cultura.

Toda esta caminhada do pensamento crítico na Educação e na Psicologia nos permite a afirmação de um sujeito consciente que pode ter um papel ativo no processo histórico já que as tendências objetivas que se apresentam no curso da história, por si mesmas não provocam transformações, motivo pelo qual necessitam da ação humana para se concretizarem. Desta forma, coloca-se claramente tanto a necessidade quanto a possibilidade de se pensar o papel fundamental do indivíduo no processo histórico, conforme evidenciou tão bem Gramsci (1978, p.47) na obra "Concepção dialética da história":

No entanto, só poderemos dar conta de nos instrumentalizarmos teórica e metodologicamente no sentido de apreender e de nos colocar a serviço da concretização destas possibilidades do homem se, ao mesmo tempo, compreendermos o quanto a sociedade moderna impede, das mais diferentes formas, sua emergência e desenvolvimento.

É preciso estar atento para o gradativo desaparecimento das forças críticas na sociedade capitalista avançada, apontado entre outros pelos teóricos da Escola de Frankfurt (Adorno 1965,1973,1978; Adorno, Horkheimer 1978). Mas, consideramos que a denúncia dos irracionalismos da sociedade moderna, longe de significar a impossibilidade da emancipação, tem um papel fundamental na luta em sua direção. A compreensão do quanto a ideologia tecnocrática coloca em risco a possibilidade do indivíduo fazer as rupturas ideológicas para que se torne de fato humano, sem dúvida evidencia a imensa dificuldade de se levar adiante a tarefa da transformação social, mas absolutamente não a invalida nem a torna menos urgente e importante.

Em síntese, consideramos que é preciso denunciar o fetichismo, a alienação, a reificação e coisificação do homem transformado em mercadoria, as necessidades individuais submetidas às necessidades de expansão do capital, a clivagem entre o

homem e sua humanidade, a miséria humana, a irracionalidade, o desperdício e o atrofiamento das potencialidades humanas; enfim, toda a heteronomia nas condições postas pelo capitalismo e, ao mesmo tempo compreender, como nos aponta Hobsbawn (1993b) que apesar de tudo isto, os seres humanos permanecem obstinadamente humanos.

Conforme aponta Duarte (1993) a compreensão da forma contraditória e conflituosa através da qual se realiza a formação do indivíduo na sociedade atual deve expressar-se na luta pela realização ao máximo possível, ainda no seio das relações sociais de dominação, das possibilidades de formação e desenvolvimento da individualidade.

Consideramos que a garantia de pressupostos teórico-críticos constitui-se em condição necessária, ainda que não suficiente para que os psicólogos escolares assumam um compromisso social com a cidadania e, sem perder de vista sua especificidade, definam de forma mais clara a sua finalidade social. Ao trazer estas reflexões para o âmbito da Psicologia Escolar, podemos certamente focalizar de uma forma qualitativamente diferente o encontro entre o sujeito humano e a educação, e contribuir de maneira decisiva para que nas escolas sejam favorecidos os processos de humanização e re-apropriação da capacidade do pensamento crítico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, T. et alii. **La personalidad autoritaria**. Buenos Aires, Proyecan, 1965.
- _____. La educación despues Auschwitz. IN: ADORNO, T.W. **Consignas**. Buenos Aires, Amorrorttu, 1973. p.80-95.
- _____. A indústria cultural - o iluminismo como mistificação de massas. IN: **Comunicação e Indústria Cultural**. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1978. p.287-295.
- _____; HORKHEIMER, M. Ideologia. IN: ADORNO, T.W.; HORKHEIMER, M. **Temas Básicos de Sociologia**. São Paulo, Cuetrix, 1978. p.184-205.
- ANTUNES, R. A prevalência da lógica do capital. **Revista Crítica Marxista**. Vol. 1, nº

- I, p.81-84, São Paulo, Brasiliense, 1994.
- _____. O marxismo hoje: entrevista com Istvan Mészáros. **Revista Crítica Marxista**. Vol. 1, nº II, p.9-27, São Paulo, Brasiliense, 1995.
- BLACKBURN, R. O socialismo após o colapso. IN: **Depois da queda - o fracasso do comunismo e o futuro do socialismo**. 2ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1993. p.107-215.
- BOBBIO, N. O recurso da utopia. IN: **Depois da queda - o fracasso do comunismo e o futuro do socialismo**. 2ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1993. p.17-20.
- COGGIOLA, O. A atualidade da revolução proletária. **Revista Crítica Marxista**. Vol. 1, nº II, p.164-66, São Paulo, Brasiliense, 1995.
- DUARTE, N. **A individualidade para si - contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. São Paulo, Ed. Autores Associados, 1993.
- FERNANDES, F. Revolução, um fantasma que não foi esconjurado. **Revista Crítica Marxista**, vol. 1, nº II, p.140-45, São Paulo, Brasiliense, 1995.
- FORACHI, M.M.; MARTINS, J.S. **Sociologia e Sociedade** (leituras de introdução à sociologia). Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos Ed. S.A., 1983.
- GIANOTTI, J.A. **Trabalho e reflexão: ensaios para uma dialética da sociabilidade**. 2ª ed., São Paulo, Ed. Brasiliense, 1984.
- GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis, Ed. Vozes, 1986.
- _____. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo, Ed. Cortez/Autores Associados, 1987.
- GOLDMAN, L. **Ciências Humanas e Filosofia**. Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1977.
- _____. A reificação das relações sociais. IN: FORACCHI, M.M.; MARTINS, J.S. **Sociologia e Sociedade** (leituras de introdução à sociologia). Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos Ed. S.A., 1983. p.163-174.
- GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 2ª ed., Rio de Janeiro, Ed. Civilização Brasileira, 1978.
- HABERMAS, J. A revolução e a necessidade de revisão na esquerda - o que significa socialismo hoje? IN: **Depois da queda - o fracasso do comunismo e o futuro do socialismo**. 2ª ed., Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1993. p.45-71.

- HOBBSBAWM, E. Adeus a tudo aquilo. IN: **Depois da queda - o fracasso do comunismo e o futuro do socialismo.** 2ª ed., Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1993a, p.93-106.
- _____. Renascendo das cinzas. IN: **Depois da queda - o fracasso do comunismo e o futuro do socialismo.** 2ª ed., Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1993b, p.255-70.
- JAMESON, F. Conversas sobre a nova ordem mundial. IN: **Depois da queda - o fracasso do comunismo e o futuro do socialismo.** 2ª ed., Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1993. p.216-34.
- LIBÃNEO, J.C. Tendências pedagógicas na prática escolar. **Revista ANDE**, Ano 3, nº6, p.11-19, São Paulo, 1983.
- _____. Didática e prática histórico-social. **Revista ANDE**, ano 4, nº 8, p.22-31, São Paulo, 1984.
- _____. Os conteúdos escolares e sua dimensão crítico-social. **Revista ANDE**, ano 5, nº 11, p. 5-13, São Paulo, 1986.
- LOWY, M. **Ideologia e Ciência Social: elementos para uma análise marxista.** 2ª ed., São Paulo, Ed. Cortez, 1985.
- _____. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen - marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento.** São Paulo, Ed. Busca Vida, 1987.
- LUCKÁS, G. Marxismo e questões de método na ciência social. IN: PAULO NETTO, J. **Georg Lukács.** São Paulo, Ed. Ática, 1981. p.59-86.
- MARX, K. 1º manuscrito. O Trabalho Alienado. IN: FROMM, E. **Conceito Marxista de homem.** 2ª ed., Rio de Janeiro, Zahar Ed., 1962. p.93-107.
- _____. 3º manuscrito. Propriedade privada e trabalho. IN: **Os Pensadores.** São Paulo, Abril Cultural, 1982. p.9-54.
- _____. **O capital: crítica da economia política.** Vol. I, Tomo 1. São Paulo, Abril Cultural, 1983a.
- _____. O método da economia política. IN: FERNANDES, F. **Marx / Engels.** São Paulo, Ed. Ática, 1989. p.409-417.

- MIGLIOLI, J. O marxismo e o sistema econômico soviético. **Revista Crítica Marxista**. Vol. 1, nº II, p.28-48, São Paulo, Brasiliense, 1995.
- MILIBAND, R. Reflexões sobre a crise dos regimes comunistas. IN: **Depois da queda - o fracasso do comunismo e o futuro do socialismo**. 2ª ed., Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1993. p.21-35.
- NAVES, M.B. Marxismo e capitalismo de Estado. **Revista Crítica Marxista**, vol. 1, nº I, p.71-74, São Paulo, Ed. Brasiliense, 1994.
- NETTO, J.P. Socialismo real e socialização do poder político. **Revista Crítica Marxista**, vol. 1, nº I, p.65-66, São Paulo, Ed. Brasiliense, 1994.
- OLIVEIRA, B. Fundamentação marxista do pensamento de Dermeval Saviani. IN: SILVA JR., C.A. (org). **Dermeval Saviani e a educação brasileira - o simpósio de Marília**. São Paulo, Cortez Ed., 1994. p.105-128.
- _____. O conceito de socialização e o desenvolvimento do indivíduo. **DOXA - Revista Paulista de Psicologia e Educação**. Ano I, vol. 1, nº 1, p.35-62, Araraquara, F.C.L. UNESP, 1995.
- PINTO, A.V. **Ciência e existência - problemas filosóficos da pesquisa científica**. 2ª ed., Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1979.
- QUARTIM DE MORAES, J. A difícil supressão das relações mercantis. **Revista Crítica Marxista**, vol. 1, nº I, p.67-70, São Paulo, Ed. Brasiliense, 1994.
- SADER, E. **O anjo torto - esquerda (e direita) no Brasil**. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1995.
- _____. Revolução copernicana na revolução. **Revista Crítica Marxista**, vol. 1, nº II, p.160-163, São Paulo, Ed. Brasiliense, 1995.
- SAVIANI, D. As teorias da educação e o problema da marginalidade na América Latina. **Cadernos de Pesquisa**, nº 42, p.8-18, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1982.
- _____. **Escola e democracia**. São Paulo, Cortez Ed., 1986a.
- _____. A pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira. **Revista ANDE**. Ano 6, nº 11, p.15-23, 1986b.
- _____. Tendências e correntes da educação brasileira. IN: MENDES, D.T. (org). **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro, Ed. Civilização Brasileira,

1987. p.19-49.
- _____. **Pedagogia histórico-crítica - primeiras aproximações.** 3ª ed., São Paulo, Cortez Ed. / Ed. Autores Associados, 1992.
- _____. Desafios atuais da pedagogia histórico-crítica. IN: SILVA JR., C.A. (org). **Dermeval Saviani e a educação brasileira - o simpósio de Marília.** São Paulo, Cortez Ed., 1994. p.243-86.
- SHUARE, M. **La Psicología Soviética tal como yo la veo.** Moscu, Editorial Progreso, 1990.
- SNYDERS, G. **Pedagogia Progressista.** Coimbra, Livraria Almeida, 1974a.
- _____. **Para onde vão as pedagogias não diretivas?** Lisboa, Ed. Moraes, 1974b.
- _____. **Escola, classe e luta de classes.** Lisboa, Ed. Moares, 1977.
- VASQUEZ, A.S. **Filosofia da Praxis.** 2ª ed., Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1977.
- VYGOTSKY, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. IN: LURIA, LEONTIEV, VYGOTSKY e outros. **Psicologia e Pedagogia I - bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento.** Lisboa, Editorial Estampa, 1977. p.31-50.
- _____. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo, Ed. Martins Fontes, 1987.
- _____. **Formação social da mente.** São Paulo, Ed. Martins Fontes, 1988.
- _____. **Lev Semiónovich Vygotsky - Obras Escogidas I.** Problemas Teóricos Y Metodológicos de la Psicología. Madrid, Visor Distribuciones, S.A., 1991. p.95-110.
- _____. **Lev Semiónovich Vygotsky - Obras Escogidas II.** Conferências sobre Psicologia. Madrid, Visor Distribuciones, S.A., 1993. p.403-22.