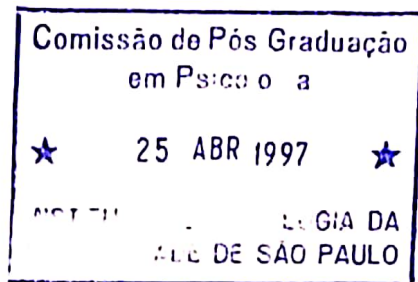


UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

**PSICOLOGIA ESCOLAR: PENSAMENTO  
CRÍTICO E PRÁTICAS PROFISSIONAIS.**



MARISA EUGÊNIA MELILLO MEIRA RAGONESI



Tese apresentada ao Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Psicologia, área de concentração em Psicologia Escolar.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Regina Maluf

São Paulo  
1997

RAGONESI, Marisa Eugênia Melillo Meira. **Psicologia Escolar: Pensamento crítico e práticas profissionais.** São Paulo, 1977, 327p. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

## RESUMO

Partindo da análise de várias expressões do pensamento crítico no campo da Psicologia, Filosofia e Filosofia da Educação, este trabalho propõe que um caminho possível para uma fundamentação mais consistente, que permita contextualizar criticamente a Psicologia Escolar, pode ser construído através do recurso aos pressupostos teórico-filosóficos de concepções críticas de Educação e Psicologia. Indica que a finalidade transformadora da Psicologia Escolar define-se por um compromisso claro com a tarefa de construção de práticas educacionais que cumpram sua função humanizadora. Analisa relatos de atividades profissionais que atuam no campo da educação em escolas, clínicas particulares e serviço público com o objetivo de apreender modos de atuação consistentes e pertinentes com esta finalidade. A análise dos resultados aponta para a presença de elementos críticos na prática de profissionais que atuam em diferentes espaços sociais. Com base nestes resultados e no referencial teórico utilizado, defende que os psicólogos escolares podem contribuir de maneira decisiva para que nas escolas sejam favorecidos os processos de humanização e a reapropriação da capacidade de pensamento crítico.

RAGONESI, Marisa Eugênia Melillo Meira. **Educational Psychology: Critical Thought and Professional Performances.** São Paulo, 1997, 327p. Thesis (Ph.D). Psychology Institute. University of São Paulo.

### ABSTRACT

Based on the analysis of several expressions of the critical thought in the Psychology, Philosophy and Educational Philosophy field, this work proposes that a possible way to a more consistent justification, that allows to put the Educational Psychology in context critically, can be built by running back to the theoretical and philosophical bases of the critical conception of Education and Psychology.

Education Psychology can be defined by a clear commitment to the task of creating Education performances that meet its humanizing functions. It analyses professional activities reports of 21 psychologists that work in the Educational field in schools, private clinics and public service with the objective of perceiving ways of performance consistent and pertinent do this purpose.

The analyses of the results points to the presence of critical elements in the professional performances that work in different social roles. Based on the results and on the theoretical referential used, it depends that Education Psychologists can contribute in a conclusive way so that in the school the humanizing process and the reappropriation of the capacity and critical thought are favored.

## SUMÁRIO

	Página
Introdução .....	01
Capítulo 1 - Principais elementos constitutivos de uma concepção crítica .....	08
1. Reflexão e método fundamentados nos pressupostos do materialismo histórico dialético.....	12
2. Crítica do conhecimento .....	18
3. Denúncia da degradação humana e defesa da dignidade da vida, da justiça e da liberdade para todos os homens.....	24
4. A concepção crítica enquanto instrumento no processo de transformação social.....	27
5. Algumas reflexões sobre as perspectivas do pensamento crítico neste final de século.....	30
Capítulo 2 - Elementos de uma concepção crítica de educação .....	38
1. As relações entre educação e sociedade.....	44
2. A realidade educacional brasileira .....	48
3. Principais pressupostos de uma concepção crítica de educação .....	70
3.1. A concepção liberal .....	71
3.2. A concepção crítico-reprodutivista.....	74
3.3. Elementos de uma concepção histórico-crítica .....	79
Capítulo 3 - Elementos de uma concepção crítica de Psicologia Escolar.....	93

1. Para uma análise crítica da Psicologia enquanto ciência .....	97
2. Em busca de elementos críticos para a Psicologia .....	102
3. Notas para uma leitura crítica do processo histórico de inserção da Psicologia na Educação.....	121
4. Elementos de uma perspectiva Crítica de Psicologia Escolar.....	134
4.1. A Psicologia Escolar enquanto área de atuação.....	136
4.2. O papel da Psicologia na formação docente .....	149
Capítulo 4 - A pesquisa .....	154
1. O problema.....	155
2. Os psicólogos participantes da pesquisa .....	155
2.1. Primeira etapa: o mapeamento dos profissionais que atuam na área educacional .....	157
2.2. Segunda etapa: a definição de critérios para escolha dos participantes da pesquisa .....	160
2.3. Terceira etapa: o convite para participação na pesquisa .....	160
3. Procedimentos de coleta de dados .....	162
3.1. O roteiro de entrevista .....	162
3.2. Aplicação .....	164
4. Procedimentos de análise dos dados .....	165

Capítulo 5 - Apresentação e discussão dos resultados.....	168
1. Apresentação dos resultados.....	170
1.1. Trajetória profissional.....	170
1.2. Atividades desenvolvidas.....	175
1.2.1. Atividades desenvolvidas pelos profissionais que atuam em escolas (DE) .....	175
1.2.2. Atividades desenvolvidas pelos profissionais que atuam indiretamente com escolas e alunos (IEIA) .....	179
1.2.3. Atividades desenvolvidas pelos profissionais que atuam diretamente com alunos (DA) .....	181
1.3. Exemplos de situações concretas .....	184
1.3.1. Exemplos de situações concretas dos profissionais que atuam diretamente em escolas (DE) .....	184
1.3.2 Exemplos de situações concretas de profissionais que atuam indiretamente com alunos e escolas (IEIA).....	186
1.3.3. Exemplos de situações concretas de profissionais que atuam diretamente com alunos (DA) .....	187
1.4. Concepção de fracasso escolar .....	190
1.4.1. Concepção de fracasso escolar dos profissionais que atuam diretamente nas escolas (DE) .....	190
1.4.2. Concepção de fracasso escolar dos profissionais que atuam indiretamente com escolas e alunos (IEIA).....	191
1.4.3. Concepção de fracasso escolar dos profissionais que atuam diretamente com alunos (DA).....	192
2. Pensamento crítico e práticas profissionais .....	194

2.1. Análise dos dados da atuação dos profissionais que atuam diretamente nas escolas (DE).....	195
2.2. Análise dos dados da atuação dos profissionais que atuam diretamente com alunos (DA).....	204
2.3. Análise dos dados da atuação dos profissionais que atuam indiretamente com escolas e alunos (IEIA) .....	211
3. Uma proposta de ação para o psicólogo escolar.....	215
Conclusões e considerações gerais .....	220
Referências Bibliográficas .....	242
Anexos .....	281
Anexo 1. Tabelas descritivas dos dados relativos a trajetória profissional dos psicólogos participantes da pesquisa (tabelas 01 a 10) .....	282
Tabela 1. Sexo dos entrevistados.....	283
Tabela 2. Faixa etária dos entrevistados.....	283
Tabela 3. Número de anos decorridos desde o término da graduação em Psicologia.....	283
Tabela 4. Tempo de experiência na área .....	284
Tabela 5. Experiências profissionais anteriores.....	284
Tabela 6. Atividades profissionais concomitantes à atuação na área educacional .....	284
Tabela 7. Motivos que determinaram o ingresso profissional na área educacional .....	285
Tabela 8. Leituras.....	285
Tabela 9. Cursos.....	285

Tabela 10. Apresentação dos dados relativos à trajetória profissional por sujeito.....	286
Anexo 2. Tabelas descritivas dos dados relativos as atividades desenvolvidas pelos psicólogos participantes da pesquisa (tabelas 11 a 14).....	287
Tabela 11. Atividades desenvolvidas pelos profissionais que atuam diretamente em escolas (DE) .....	288
Tabela 12. Apresentação das atividades desenvolvidas por cada um dos profissionais que atuam diretamente em escolas (DE).....	289
Tabela 13. Atividades desenvolvidas pelos profissionais que atuam diretamente com alunos (DA) .....	290
Tabela 14. Atividades desenvolvidas por cada um dos profissionais que atuam diretamente com alunos (DA).....	291
Anexo 3. Exemplos de situações concretas fornecidos pelos psicólogos participantes da pesquisa .....	292
1. Exemplos de situações concretas dos profissionais que atuam diretamente em escolas (DE) .....	293
2. Exemplos de situações concretas dos profissionais que atuam indiretamente com escolas e alunos (IEIA).....	296
3. Exemplos de situações concretas de profissionais que atuam diretamente com alunos (DA) .....	297
Anexo 4. Tabelas descritivas relativas a concepção de fracasso escolar dos psicólogos participantes da pesquisa (tabelas 15 e 16) .....	301
Tabela 15. Principais causas do fracasso escolar apontadas por cada um dos profissionais que atuam diretamente em escolas (DE) .....	302

Tabela 16. Principais causas do fracasso escolar apontadas por cada um dos profissionais que atuam diretamente com alunos .....	302
Anexo 5. Transcrição da entrevista realizada com o S 10.....	303

O desenvolvimento histórico da Psicologia em geral e, mais particularmente, da Psicologia Escolar, tem colocado uma série de desafios teóricos, filosóficos e práticos para os quais nem sempre se apresentam respostas satisfatórias.

As críticas contundentes das quais a área tem sido alvo, principalmente a partir da década de 80, vêm evidenciando com 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 da construção de perspectivas mais adequadas, bem como para a consolidação de novas práticas profissionais.

Embora vários autores venham apontando a necessidade de mudanças, o tratamento teórico bem como as direções de análise são não apenas diversos como também, algumas vezes conflitantes.

Na tentativa de nos situarmos neste processo de construção coletiva e considerando que a existência de diferentes concepções demanda uma postura de análise e reflexão cuidadosa, já que não basta apenas apontarmos a necessidade de buscar alternativas, desenvolvemos este trabalho com o objetivo de contribuir para o aprofundamento da reflexão sobre alguns pressupostos teórico-filosóficos necessários a um processo de contextualização crítica da Psicologia Escolar, que constituam-se em elementos norteadores fundamentais, embora não suficientes, para que os psicólogos escolares assumam um compromisso social com a cidadania, que possa ser concretizado em propostas de atuação orientadas por finalidades transformadoras.

A experiência profissional de alguns anos na área e 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 uma fundamentação mais consistente de uma concepção crítica de Psicologia Escolar pode ser buscado no recurso a concepções críticas de Educação e Psicologia.

Nos três primeiros capítulos procuramos fundamentar esta premissa da maneira mais rigorosa possível, apontando os principais pressupostos teóricos que

forneceram os subsídios necessários a sua construção, de forma a não apenas tornar o trabalho mais inteligível, como ainda permitir que o leitor tenha melhores condições de desenvolver outras elaborações que, por insuficiência nossa, não tenham sido possíveis, e até mesmo de divergir parcial ou completamente de nossas proposições.

Considerando que o conceito de crítica pode assumir múltiplos sentidos em função das orientações teórico-filosóficas adotadas, no primeiro capítulo apontamos que do nosso ponto de vista, uma teoria ou concepção contextualizada deve contemplar pelo menos os seguintes elementos principais: reflexão e método que apreendam o movimento das contradições dos fenômenos enquanto fatos sociais concretos, sínteses de múltiplas determinações e que enquanto realidades históricas podem se constituir em objeto da ação humana transformadora; crítica do conhecimento a partir do desvelamento ideológico da produção científica; denúncia da degradação humana e defesa radical da dignidade da vida, da justiça, da igualdade e da liberdade para todos os homens e possibilidade de ser utilizada como um instrumento de transformação social. No final do capítulo, apresentamos algumas reflexões sobre as perspectivas e possibilidades do pensamento crítico neste final de século, a partir de algumas análises sobre questões relativas as experiências socialistas e à realidade capitalista contemporânea.

No segundo capítulo, partindo da delimitação das expressões mais elaboradas do pensamento educacional crítico, buscamos reunir alguns elementos fundamentais de uma concepção crítica de Educação que possa constituir-se em um dos fundamentos tanto para a proposição de finalidades, quanto para a construção de práticas contextualizadas de Psicologia Escolar.

Partindo do pressuposto de que a educação é socialmente construída em função do real existente e de suas contradições, iniciamos este capítulo com a apresentação de algumas reflexões sobre a natureza das relações entre educação e sociedade, já que desta compreensão depende toda a discussão sobre as possibilidades e limites do processo de transformação educacional e, em conseqüência, da própria possibilidade de pensarmos as finalidades transformadoras da Psicologia Escolar.

Em seguida, nos dedicamos a uma análise crítica da realidade educacional brasileira, buscando delimitar o espaço histórico e social, a partir do qual o psicólogo escolar poderá buscar os elementos necessários à construção dos caminhos possíveis da transformação.

No terceiro item, apresentamos os principais elementos teóricos constitutivos da concepção histórico-crítica de educação, a qual, por não perder de vista a totalidade histórica e social, permite-nos avaliar criticamente a educação tal como se apresenta pela via da compreensão de suas múltiplas determinações, bem como reafirmá-la enquanto instância socializadora do conhecimento historicamente acumulado, que por seu caráter contraditório, pode se colocar como meta mediatizada a transformação social.

Na medida em que as reflexões contidas nos dois primeiros capítulos expressam uma tentativa de compreensão da totalidade dos fenômenos sociais e humanos, torna-se evidente que elas não podem ser simplesmente somadas ou justapostas as diferentes proposições teóricas da Psicologia, ou seja, elas implicam em uma série de rupturas filosóficas e teóricas

Partindo desta compreensão, no terceiro capítulo buscamos discutir alguns caminhos a partir dos quais a Psicologia Escolar, ao se apropriar de uma concepção crítica de homem, sociedade e educação, sem perder de vista sua especificidade, poderá construir uma identidade orientada por finalidades transformadoras.

Considerando a impossibilidade de refletirmos estritamente sobre a Psicologia Escolar, sem antes buscarmos um posicionamento mais crítico da própria ciência psicológica, iniciamos este capítulo apresentando algumas análises em direção à delimitação de determinados impasses teóricos não resolvidos. Estas reflexões garantiram as bases necessárias para que, em seguida, pudéssemos apresentar algumas elaborações desenvolvidas por uma série de autores que apontam elementos teóricos importantes para o processo de contextualização crítica da Psicologia e que por isto, podem contribuir de maneira efetiva para as discussões no campo da Psicologia Escolar.

No terceiro item, apresentamos uma análise do processo histórico de inserção da Psicologia na Educação, apontando algumas tendências e abordagens que necessitam ser superadas a fim de que se possa propor de maneira mais rigorosa finalidades transformadoras para a ação do psicólogo escolar.

Com base neste conjunto de formulações que indicam os temas mais importantes para os quais as análises críticas vêm se voltando, no quarto item discutimos alguns elementos de uma perspectiva crítica de Psicologia Escolar que já se fazem

presentes em diferentes produções teóricas que, de variadas formas, têm buscado uma aproximação diferenciada da Psicologia com a Educação.

Tendo como fundamento estes pressupostos, nos voltamos para a questão da possibilidade de um exercício profissional contextualizado, orientado por finalidades de transformação, que procuramos responder através da realização de uma pesquisa empírica cujos procedimentos estão descritos no quarto capítulo.

Através desta pesquisa procuramos conhecer algumas práticas de Psicologia Escolar a partir de relatos de psicólogos sobre as ações que desenvolvem no campo da educação no município de Bauru em vários espaços sociais tais como escolas, clínicas particulares e serviço público.

Partindo do pressuposto de que a finalidade transformadora da Psicologia Escolar define-se por um compromisso claro com a construção de práticas educacionais que cumpram sua função humanizadora, articulamos as análises dos dados da pesquisa, apresentados e discutidos no quinto capítulo, de forma a buscar apreender na realidade estudada modos de atuação consistentes e pertinentes com um enfoque teórico mais contextualizado.

Tomando como referência por um lado, os elementos constitutivos do pensamento crítico e suas expressões em concepções críticas de Educação, Psicologia e Psicologia Escolar e, por outro lado, a análise dos dados da pesquisa, apresentamos no terceiro item deste capítulo, o esboço de uma proposta de ação que reúne alguns elementos que do nosso ponto de vista já podem ser considerados possíveis em nosso contexto histórico.

Nas conclusão apresentamos algumas análises mais gerais sobre o conjunto dos dados coletados na pesquisa tendo em vista os objetivos e os referenciais teóricos que fundamentam o trabalho. Em seguida indicamos algumas questões para reflexão no que se refere aos espaços sociais mais adequados ao desenvolvimento de práticas de Psicologia Escolar; às condições que podem favorecer o comprometimento dos profissionais da área com as finalidades de transformação e ao processo de formação do psicólogo no contexto brasileiro. Apresentamos ainda algumas reflexões sobre o encontro entre o sujeito humano e a educação em uma perspectiva sócio-histórica e apontamos alguns elementos que podem contribuir em alguma medida para 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.

A escolha deste tema de pesquisa, assim como a maneira de trabalhá-lo, representou o resultado da conjugação de circunstâncias carregadas de historicidade que reuniram por um lado, uma série de indagações teóricas e por outro, solicitações concretas advindas das diferentes práticas profissionais com as quais nos envolvemos nos últimos anos.

As primeiras experiências profissionais que tivemos oportunidade de desenvolver, situavam-se na área da educação de adultos, e nos levaram a um profundo mergulho nas questões da educação. A tentativa de compreendermos melhor as demandas emergentes que se colocavam continuamente, orientou a escolha por um mestrado em Filosofia da Educação e, em função destas circunstâncias concretas durante muito tempo vivemos um relativo afastamento em relação a Psicologia.

O rompimento com este distanciamento só teve início quando ingressamos na universidade e assumimos a docência das disciplinas teóricas e a supervisão de estágios na área de Psicologia Escolar. Neste momento, embora de posse de instrumentos teóricos importantes que permitiam uma grande riqueza de análises sobre os fenômenos educacionais, enfrentamos algumas dificuldades e foi preciso então sair deste mergulho na Educação, para começar a pensá-la em sua relação com a Psicologia. Assim, nossa própria história profissional ilustra bem as dificuldades de articulação de um encontro verdadeiro entre a Psicologia e a Educação.

Diante do quadro por vezes caótico, onde se reúne por um lado a emergência dos problemas educacionais, e por outro a fragilidade de boa parte de nossas teorias que expressam um descompromisso com o homem concreto, ou continuamos a olhar para os nossos próprios umbigos reafirmando à exaustão nossa tarefa de simplesmente aplicar os conhecimentos da Psicologia à Educação, negando-a enquanto fato concreto, ou nos entranhamos na Educação e perdemos com isto nossa especificidade ou, então, temos que necessariamente buscar novos pressupostos que passem pela discussão das próprias finalidades da Psicologia Escolar.

Optamos por este último caminho e por isto assumimos o desafio de uma tese de doutorado em Psicologia Escolar, que esperamos ter enfrentado com o rigor e a paixão necessários, não apenas para cumprir uma exigência acadêmica, mas talvez e principalmente, para contribuir pelo menos minimamente para o avanço da discussão a respeito das possibilidades e limites de nos colocarmos a serviço de um processo de democratização educacional, que garanta o acesso e a permanência de todos os cidadãos

em uma escola que reúna as condições de efetivação, tanto de qualidade acadêmica quanto de qualidade política, e que por isto possa não só socializar o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, como também atuar para a formação de uma cidadania crítica e participativa.

Consideramos que o estudo de práticas concretas pode trazer contribuições para o fortalecimento de uma concepção crítica de Psicologia Escolar, uma vez que indica elementos importantes tanto para o aprofundamento da compreensão das possibilidades e limites que se colocam no contexto histórico atual em relação à proposição e implementação de propostas de intervenção com finalidades transformadoras, quanto para uma reflexão mais contextualizada a respeito do tipo de formação que vem sendo oferecido nos cursos de graduação em Psicologia e das transformações que se fazem necessárias.

**- Capítulo 1 -**

***Principais Elementos Constitutivos do  
Conceito de Crítica***

Não rimarei a palavra sono  
 com a incorrespondente palavra outono  
 Rimarei com a palavra carne  
 ou qualquer outra que todas me convêm.  
 As palavras não nascem amarradas,  
 elas saltam, se beijam, se dissolvem,  
 no céu livre por vezes um desenho,  
 são puras, largas, autênticas,  
 indevassáveis.

Uma pedra no meio do caminho  
 ou apenas um rastro, não importa.  
 Estes poetas são meus. De todo o orgulho,  
 de toda a precisão se incorporaram  
 ao fatal meu lado esquerdo.  
 Furto a Vinícius  
 sua mais límpida elegia. Bebo em Murilo.  
 Que Neruda me dê sua gravata  
 chamejante. Me perco em Apollinaire.  
 Adeus Maiakovski.  
 São todos meus irmãos, não são jornais  
 nem deslizar de lancha entre camélias:  
 é toda a minha vida que joguei.

Estes poemas são meus. É minha terra  
 e é ainda mais do que ela.  
 É qualquer homem ao meio-dia em  
 qualquer praça. É a lanterna  
 em qualquer estalagem, se ainda as há.  
 - Há mortos? há mercados? há doenças?  
 É tudo meu. Ser explosivo, sem fronteiras,  
 por que falsa mesquinhez me rasgaria?  
 Que se depositem os beijos na face branca,  
 nas principiantes rugas,  
 O beijo ainda é um sinal, perdido embora,  
 da ausência do comércio,  
 boiando em tempos sujos.

Poeta do finito e da matéria, cantor sem  
 piedade, sim, sem frágeis lágrimas, boca  
 tão seca, mas ardor tão casto.  
 Dar tudo pela presença dos longínquos,  
 sentir que há ecos, poucos, mas cristal,  
 não rocha apenas, peixes circulando  
 sob o navio que leva esta mensagem,  
 e aves de bico longo conferindo  
 sua derrota, e dois ou três faróis,  
 últimos! esperança do mar negro.

Essa viagem é mortal, e começá-la.  
 Saber que há tudo. E mover-se em meio  
 a milhões de formas raras,  
 secretas, duras. Eis aí o meu canto.

Ele é tão baixo que sequer o escuta  
 ouvindo rente ao chão. Mas é tão alto  
 que as pedras o absorvem. Está na mesa  
 aberta em livros, cartas e remédios.  
 Na parede infiltrou-se. O bonde, a rua,  
 o uniforme de colégio se transformam,  
 são ondas de carinho te envolvendo.

Como fugir ao mínimo objeto  
 ou recusar-se ao grande?  
 Os temas passam,  
 e cresces como fogo, como casa,  
 como orvalho entre dedos,  
 na grama, que repousam.

Já agora te sigo a toda parte,  
 e te desejo e te perco, estou completo,  
 me destino, me faço tão sublime,  
 tão natural e cheio de segredos,  
 tão firme, tão fiel... Tal uma lâmina,  
 o povo, meu poema, te atravessa.

*Carlos Drummond de Andrade*

Partindo do pressuposto de que o processo de transformação da Psicologia Escolar deve se assentar em uma concepção crítica de Educação e de Psicologia e, reconhecendo que o conceito de crítica pode assumir múltiplos sentidos em função das orientações teórico-filosóficas adotadas, consideramos fundamental esclarecer o significado que estamos atribuindo a ele, já que disto depende a devida compreensão da maneira como encaminharemos as reflexões teóricas, bem como a análise dos dados de pesquisa deste estudo.

Assim, o objetivo deste capítulo é o de apontar alguns elementos constitutivos mais fundamentais de uma teoria ou concepção crítica, tomando como referência principal parte do conjunto de formulações filosóficas, sociais, econômicas e políticas desenvolvidas por Karl Marx, e algumas obras de autores, que de alguma forma, se fundamentaram nesta mesma fonte.

No entanto, antes de prosseguirmos, é necessário apresentar duas ressalvas importantes.

Em primeiro lugar, estamos conscientes de que o conhecimento teórico já acumulado que se poderia genericamente denominar marxista, não se constitui em um todo homogêneo. Na verdade existem diferentes linhas interpretativas, e alguns autores utilizados como referência apresentam no conjunto de suas obras, divergências mais ou menos importantes entre si.

Considerando os estreitos limites deste capítulo não nos dispusemos a realizar análises comparativas nem entre estes autores, nem entre eles e as formulações originais de Marx. Entretanto, considerando riscos deste procedimento no sentido de, ao deixar de discutir estas possíveis diferenças, acabar construindo um texto de certa forma eclético, que se caracterizasse por uma mera somatória de diferentes elaborações, tomamos dois cuidados básicos que, se não resolvem inteiramente, pelo menos minimizam o problema. Além de utilizarmos obras e autores que têm sido reconhecidos pelo rigor de suas análises, buscamos delimitar essencialmente as contribuições que possam efetivamente nos auxiliar no esclarecimento do conceito de crítica e dos desafios envolvidos na produção de posicionamentos teórico-críticos.

A segunda ressalva a ser feita é que esta delimitação precisa, indica já de início, que não pretendemos evidentemente analisar o conjunto do pensamento marxista, até porque não teríamos condições para tanto. Na verdade, nosso objetivo,

muito mais limitado, é o de identificar alguns elementos importantes que devem ser contemplados pelo pensamento que pretende ser crítico, e que do nosso ponto de vista seriam os seguintes:

- reflexão e método fundamentados no materialismo histórico dialético que busquem apreender o movimento e as contradições dos fenômenos enquanto fatos sociais concretos, sínteses de múltiplas determinações e que, enquanto realidades históricas podem se constituir em objeto da ação humana transformadora;
- crítica do conhecimento a partir do desvelamento ideológico da produção científica;
- denúncia da degradação humana nas condições postas pelo capitalismo e defesa radical da dignidade da vida, da justiça, da igualdade e da liberdade para todos os homens;
- possibilidade de ser utilizado como um instrumento de transformação social, já que permite não apenas desvelar a realidade, mas por estar atento às potencialidades, tem condições de apontar as possibilidades de transcendência.

Tendo delimitado estes elementos, passaremos a discutir cada um deles, de forma a fundamentar da maneira mais clara e rigorosa possível a concepção na qual este trabalho se assenta, para em seguida, apresentarmos algumas reflexões sobre as perspectivas e possibilidades do pensamento crítico neste final de século.

## **1. Reflexão e método fundamentados nos pressupostos do materialismo histórico dialético**

*“Somente na perspectiva da mobilidade, da transformação, e por conseguinte da caducidade inevitável de todo o existente e substituição do velho pelo novo, é possível dar sentido lógico a algum aspecto da realidade. Somente interpretando-o não como situação estática, que está aí, oferecendo-se à nossa apreensão, mas enquanto processo, alteração permanente, e portanto, sede de contradições entre traços ou finalidades opostas, é que podemos chegar a compreendê-lo”*

*Álvaro Vieira Pinto*

Consideramos que uma reflexão é 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.

Buscando 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, encaminharemos as análises em direção a três questões fundamentais que se inter cruzam e complementam e que, entre outras, constituíram-se em objetos centrais das elaborações desenvolvidas por Marx: 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<sup>(1)</sup>.

Tomando como ponto de partida a investigação da categoria mercadoria, Marx apontou que o principal meio de produção do capitalismo é o capital,

---

<sup>(1)</sup> Em MARX o termo categoria adquire o sentido de propriedade essencial do objeto e enquanto tal é uma expressão teórica e abstrata de relações econômicas concretas. No entanto essa abstração é construída não em função de aspectos subjetivos, mas fundamentalmente a partir da lógica do concreto.

que para se expandir necessita do processo social de produção e troca, já que é ele que garante a transmigração do valor da forma M para a forma D.

Conforme aponta Bottomore (1988,p.46), “o capital é uma relação social coercitiva que aparece como coisa, seja essa coisa mercadoria ou dinheiro, e na sua forma dinheiro, compreende a mais valia não paga acumulada do passado e apropriada pela classe capitalista no presente”.

Disto ocorre que para se manter e ampliar, o capitalismo tem que gerar ao mesmo tempo a riqueza e a miséria, o que equivale a dizer que a verdadeira fonte da riqueza é a produção da miséria social.

Desta forma, a reprodução do capital pressupõe a manutenção das relações capitalistas de produção, ou seja, “o capital não é uma coisa, mas uma relação social que toma forma de coisa. Sem dúvida, o capital tem a ver com ‘fazer’ o dinheiro, mas os bens que ‘fazem’ dinheiro encerram uma relação particular entre os que têm dinheiro e os que não têm, de modo que não só dinheiro é ‘feito’ como também as relações de propriedade privada que engendram esse processo são, elas próprias, continuamente reproduzidas” (Bottomore,1988,p.44).

E a reprodução destas relações implica necessariamente a busca pela produtividade máxima do ponto de vista do capital, que conforme aponta Gorz (1984,p.228) é obtida na medida em que se asseguram as condições “que permitem produzir a maior quantidade possível de determinados produtos com o máximo de energia humana que possa ser obtida com o mínimo salário”. Neste processo a dominação de uma classe sobre a outra é essencial, já que ela garante a maximização da exploração do trabalho como condição para a concretização do crescimento do capital.

Embora esta breve exposição de alguns elementos da crítica econômica do capitalismo esteja evidentemente muito longe de sintetizar toda a riqueza e complexidade das análises marxistas, consideramos que para o momento ela seja suficiente para discutirmos uma questão que interessa mais diretamente ao presente trabalho.

Ao apreender a gênese categorial do capital, Marx na verdade 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 e Engels utilizaram a metáfora da edificação para explicitar esta idéia. Da mesma forma que em um edifício os alicerces servem de base para toda a construção, a estrutura econômica (a base ou infra-estrutura) condiciona tanto a existência e as formas do Estado, quanto a consciência social (a superestrutura).

As primeiras formulações neste sentido já aparecem na “Ideologia Alemã” mas é no “Capital” que esta análise ganha toda força conforme podemos deprender da seguinte passagem:

*“... é sempre na relação direta entre os proprietários das condições de produção e os produtores diretos - relação que naturalmente sempre corresponde a um estágio preciso do desenvolvimento dos métodos de trabalho e, portanto, da sua produtividade social - que se encontra o segredo mais íntimo, o fundamento oculto de toda a estrutura social, e portanto, da forma política da relação de soberania e dependência, em suma, da forma específica correspondente de Estado” (in Bottomore, 1988,p.261).*

Esta concepção aparece claramente desenvolvida por Engels (1985,p.54) na obra “Do socialismo utópico ao socialismo científico”:

*“A concepção materialista da história parte da tese de que a produção, e com ela a troca dos produtos, é a base de toda a ordem social; de que em todas as sociedades que desfilam pela história, a distribuição dos produtos, e juntamente com ela a divisão social dos homens em classes ou camadas, é determinada pelo que a sociedade produz e como produz e pelo modo de trocar os seus produtos”.*

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.

No entanto, a superestrutura não pode ser considerada como um reflexo passivo do mundo material, sob pena de se incorrer no risco de um reducionismo econômico, ou seja, dizer que a infra-estrutura é o fio condutor que explica os fenômenos sociais da superestrutura não significa afirmar que tudo se reduz ou é uma decorrência imediata da estrutura econômica. Na verdade, estas relações são bastante

complexas, conforme teremos oportunidade de discutir posteriormente no item referente ao papel da teoria no processo de transformação social.

Supondo ter garantido alguma clareza a respeito da crítica da economia política também enquanto fundamento de uma concepção materialista de história, buscaremos delimitar alguns elementos constitutivos da concepção filosófica que fundamenta as formulações marxianas.

Sem pretender analisar esta questão de modo mais exaustivo, destacaremos apenas algumas indicações de que pela via destas análises 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 de 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 dos fenômenos enquanto fatos sociais concretos.

Conforme aponta Martins (In Forachi, Martins, 1983, p.4), o marxismo defende um método que contém a possibilidade de “apreender a vida social como realidade que está sendo continuamente transformada, mesmo pela participação involuntária das pessoas, porque como diz Marx, os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem, não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, ligadas e transmitidas pelo passado” .

Marx 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, mas 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.

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.

No “Método da Economia Política”, Marx (1989, p.410) define claramente este movimento que busca promover a unidade e a articulação de dois momentos fundamentais da atividade de conhecer: o momento da aparência trazido pelos dados, e o da essência, construído através do pensamento teórico.

*“O concreto é o concreto, porque é a concentração de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo da concentração, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação... o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder o pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo espiritualmente como coisa concreta”.*

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. Conforme indica Goldman (1979, p.28), “o pesquisador deve sempre esforçar-se para apreender a realidade total e concreta, mesmo que saiba não poder alcançá-la, a não ser de maneira parcial e limitada; para isso, deve empenhar-se para integrar ao estudo dos fatos sociais a história das teorias a respeito desses fatos, bem como para ligar o estudo dos fatos da consciência à sua localização histórica e à sua infra-estrutura econômica e social”.

Neste sentido, busca-se não uma discussão abstrata das idéias, mas nas palavras de Lefebvre (1979,p.61) uma “história social das idéias” que indique as bases e fundamentos materiais desses sistemas e; embora esta tarefa seja complexa, muitos têm

sido os autores que têm dado conta de empreendê-la. A própria análise marxista em todos os sentidos se constitui em um exemplo magistral da possibilidade do pensar dialético.

Conforme aponta Carone (1985,p.26), este “circuito dialético representou a subversão total do senso comum, dos conceitos pragmáticos, das verdades cotidianas. O método de exposição não reproduziu racionalmente a realidade concreta na sua positividade imediata. O pensar não seguiu o ser e sim o inverteu. Se houve reprodução do real, foi reprodução pelo seu avesso. O concreto pensado pelo método de exposição é exatamente o contrário do concreto tal como é vivido e representado por nós” .

Neste sentido, pode-se afirmar que a lógica dialética é a lógica do movimento. Esta definição evidencia um aspecto fundamental, nem sempre compreendido de forma radical, que é o fato de que a dialética não significa apenas uma certa forma de perceber as coisas, ou seja, ela não está na “cabeça” das pessoas, mas na própria realidade. A análise do significado do próprio termo dialética (que vem do grego e significa discutir) indica que esta lógica busca exprimir a luta de contrários presente em cada fenômeno. Assim, uma reflexão só é dialética se dá conta de apreender as tramas e contradições presentes no movimento do real.

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.

## 2. Crítica do conhecimento

*“No domínio das ciências humanas, o desejo de compreender a realidade exige do investigador a coragem de romper com os preconceitos conscientes ou implícitos, de ter sempre em mente que a ciência não se faz da perspectiva deste ou daquele particular, nem duma posição exterior e pretensamente objetiva, que supõe a eternidade das estruturas fundamentais da sociedade atual, mas da perspectiva da liberdade e da comunidade humana, a perspectiva do homem e da humanidade”.*

*L. Goldman*

Na apresentação da obra “Sociologia e Sociedade (Leituras de introdução à Sociologia)”, Martins (In Forachi, Martins, 1983, p.2) apresenta uma definição de crítica do conhecimento que expressa de maneira clara e rigorosa a exigência de nos posicionarmos reflexivamente diante da produção científica

*“Não empregamos essa noção (de crítica) 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 (...). A perspectiva crítica pode, por isso, ultrapassar ao invés de simplesmente recusar, descobrir toda a amplitude do que se acanha limitadoramente sob determinados conceitos, sistemas de conhecimento e métodos”.*

Esta definição, ao colocar em evidência a necessidade de se empreender a tarefa de desvelamento ideológico da produção científica, expressa um posicionamento crítico claro em relação aos pressupostos da neutralidade da ciência. Neste sentido, compreende a produção do conhecimento como 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, ou seja, indica 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.

Na obra "O marxismo e questões de métodos na ciência social", Lukács (1981,p75) aponta esta necessidade de rompimento de forma explícita conforme podemos depreender do seguinte trecho:

*"É preciso rasgar este véu (da ideologia dominante) para atingir o conhecimento histórico. Porque as determinações reflexivas das formas fetichistas da objetividade têm justamente a função de dar aos fenômenos da sociedade capitalista a aparência de essências supra-históricas. O conhecimento da verdadeira objetividade de um fenômeno, o conhecimento de seu caráter histórico e o conhecimento de sua função real na totalidade social constituem um ato indiviso do conhecimento".*

Esta necessidade da reflexão e da interpretação teórica nos remete a pelo menos duas questões importantes: o papel das orientações teóricas e os critérios que possibilitam tomá-las como um dos fundamentos do trabalho de crítica do conhecimento.

A definição clara do papel das orientações teóricas ou das categorias prévias de análise nos parece fundamental, já que em absoluto elas podem ser tomadas como uma tentativa de aprisionamento, nem de avaliação da realidade e do conhecimento a partir de padrões rígidos e apriorísticos. Do nosso 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 aponta Lowy (1985), esta postura se constitui em uma das expressões de uma identificação com a metodologia das ciências naturais e suas bases conceituais positivas, que não só se pretendem isentas de juízo de valor e ideologias, como ainda defendem a validade da transposição das análises sobre as leis da natureza, para as leis que regulam a vida social dos homens.

Ao propor a criação de uma sociologia científica, Comte (1972) defendia que, após passar pela fase teológica e posteriormente pela metafísica, todo o

sistema intelectual humano deveria finalmente alcançar o estado definitivo enquanto filosofia positiva, voltando-se prioritariamente para a descoberta das leis sociais, considerando-as como naturais, invariáveis e independentes da vontade e ação humana. E foi justamente a necessidade de consolidar estes pressupostos em uma metodologia para as ciências sociais, que levou os teóricos positivistas a enfatizarem a importância da neutralidade no campo da investigação científica.

Entre outros, Durkheim (1978) defendeu categoricamente a manutenção permanente de uma relação de distanciamento entre sujeito e objeto, como a condição mais fundamental para a garantia da produção científica.

Quando se considera os fenômenos enquanto fatos observáveis e, portanto, externos ao sujeito, uma das decorrências lógicas é a adoção de uma postura eminentemente descritiva. A recusa de categorias prévias de análise é justificada com o argumento de que a escolha de um esquema teórico a priori, provoca um direcionamento do pesquisador, que o leva a enfatizar certos aspectos deixando de considerar outros que seriam igualmente relevantes para o estudo, por não se enquadrarem na teoria adotada. Embora não se proponha a negação absoluta do valor do referencial teórico, pressupõe-se que ele só pode emergir dos dados coletados em uma pesquisa.

Esta tentativa de fazer a aproximação direta do objeto, evitando as teorias existentes, revela a crença, tanto de que a realidade tem uma estrutura estável e imutável que tem sentido assim como é, independente do sujeito que a examina, quanto de que este sujeito possua e possa expressar em seu trabalho, uma consciência científica pura, isolada da sociedade concreta em que vive, que lhe permite inclusive desprender-se da sua personalidade e sua história para que estas supostas variáveis não interfiram no curso de suas pesquisas.

Ao discutir estas questões, Lowy (1987,p.56) aponta com extrema clareza a impossibilidade de 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.

*“É o conjunto do processo de conhecimento científico-social desde a formulação das hipóteses até a conclusão teórica, passando pela observação, seleção e estudo dos fatos, que é atravessado impregnado, ‘colorido’ por valores, opções*

*ideológicas (ou utópicas) e visões sociais de mundo. Querer, nestas condições, aplicar ao domínio das ciências humanas o modelo de objetividade científico natural, advém de uma ilusão ou de uma mistificação; esta consiste, de uma forma ou de outra, em apelar para o cientista para que ele abandone seus valores, seus 'preconceitos' ou sua ideologia, isto é, que ele aja segundo o 'princípio do Barão de Münchhausen' ” (2).*

Conforme aponta Pinto (1979,p.147), “a ciência é intencional em duplo sentido: por ser uma das intenções da sociedade, no interesse de desenvolver o processo produtivo; e em segundo lugar, porque decorre da qualidade distintiva da consciência do pesquisador, a sua intencionalidade, o fato de estar sempre dirigida para uma realidade que lhe é exterior” .

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; que não se tentar separar sujeito e objeto, teoria e prática. Enfim, a objetividade científica é possível, ainda que se parta da premissa de que não existe neutralidade, já que a raiz de todo o conhecimento é o próprio interesse dos homens como exigência da transformação da realidade.

A segunda questão a ser discutida tem a ver com a escolha dos critérios que nos possibilitam tomar os suportes teórico-filosóficos críticos como fundamentos do trabalho de crítica do conhecimento.

Logo no início do capítulo alertamos para o fato de que existem vários significados possíveis para o conceito de crítica em função das diferentes concepções teóricas adotadas.

Esta diversidade nos colocou diante de dois riscos que buscamos evitar de todas as formas possíveis. O primeiro, de se chegar a um dogmatismo, pela via da afirmação da existência de um único significado que possa ser considerado verdadeiro, ou seja, o que defendemos. O segundo risco, muito mais delicado e complexo, seria o de incorrer em um relativismo, a partir do qual todas as proposições poderiam ser consideradas igualmente válidas.

---

(2) Personagem que tenta se livrar do pântano puxando-se a si próprio pelos cabelos.

Consideramos que a saída para estas dificuldades pode ser buscada através da explicitação de um referencial teórico e dos princípios filosóficos que lhe servem de base, de tal forma que se tornem claras as suas finalidades.

Conforme aponta Goldman (1979, p.46), “a possibilidade de escolher, entre as diferentes visões de mundo, a que possui forma de compreensão mais ampla e cujos limites sejam menos estreitos, já constitui passo importante na direção de um conhecimento adequado da verdade” .

No entanto, ainda persiste a questão dos motivos que nos levaram a adotar esta perspectiva e não uma outra qualquer.

Reconhecemos e respeitamos a diversidade e acreditamos que a ciência só pode avançar se houver liberdade de expressão e crítica. No entanto, por mais intenso e produtivo que possa ser o debate entre diferentes pontos de vista, ele não tem como eliminar o caráter irredutível das oposições de classe, nem diminuir a distância entre visões sociais de mundo diferentes.

Embora a esta altura esta questão já esteja razoavelmente evidenciada, é importante reafirmar que neste trabalho nos orientamos por uma clara perspectiva de classe social, pois concordamos com Lukács (1981), Goldman (1983) e Lowy (1985, 1987, 1989) que o ponto de vista da classe trabalhadora exprime de uma maneira mais ou menos coerente, uma visão de mundo que corresponde ao máximo de consciência possível em cada momento histórico.

Ao evidenciar as razões que o levam a considerar a perspectiva do proletariado como sendo a mais favorável à produção de um conhecimento objetivo, Lowy (1987,p200) afirma que:

*“O proletariado não pode tomar o poder, transformar a sociedade e construir o socialismo senão por uma série de ações deliberadas e conscientes. O conhecimento objetivo da realidade, da estrutura econômica e social, da relação de forças e da conjuntura política é, portanto, uma condição necessária de sua prática revolucionária; em outras palavras, a verdade é uma arma de seu combate, que corresponde a seu interesse de classe e sem a qual não pode prosseguir” .*

Mas poder-se-ia colocar em questão, se tomar o ponto de vista do proletariado como um possível horizonte para a produção científica, pode ser tomada como uma posição sustentável no âmbito da ciência.

Diante do questionamento do quanto esta proposição pode ser demonstrável cientificamente e se ela advém de análise empírica dos fatos, Lowy (1987,p.201) responde:

*“Sim e não. Sim, na medida em que se pode, até certo ponto, deduzi-los da condição objetiva do proletariado na sociedade capitalista e da experiência histórica de suas lutas revolucionárias. Não, na medida em que elas são aceitas apenas para os que já optaram, para os que tomaram posição em favor do proletariado e de seu ponto de vista. Em outros termos: eles contêm um núcleo irreduzível de fé, ou, mais precisamente, de aposta histórica sobre o papel emancipador do proletariado”* .

No entanto, embora fundamental, este ponto de vista não é nem condição suficiente, nem muito menos implica na ausência de possíveis erros ou distorções. Ele apenas contribui para a construção de um certo horizonte intelectual que busca uma maior amplitude na compreensão dos fatos, o que significa que é imprescindível a manutenção de um atitude permanente de crítica rigorosa dos resultados e dos avanços da própria reflexão que esta perspectiva nos possibilita.

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

*“Esta cova em que estás  
Com palmos medida  
È a conta menor  
Que tiraste em vida  
É de bom tamanho  
Nem largo nem fundo  
É a parte que te cabe neste latifúndio  
Não é cova grande  
É cova medida  
É a terra que querias  
Ver dividida”*

*Chico Buarque*

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,p.63) 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, revolucionário, proletário” .

Embora a produção acumule trabalho humano abstrato e todo este processo seja social, “o trabalho que despendem na produção de mercadorias aparece para os produtores como seu próprio trabalho privado, a que se aplicam de maneira independente da sociedade como um todo, para atender às suas necessidades e desejos particulares por meio da troca no mercado” (Bottomore,1988,p.266). Assim, os produtores vêem a si mesmos existindo em um mundo de coisas, as mercadorias.

No 1º manuscrito filosófico Marx (1962,pp.94-95) 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.

*“O trabalhador fica mais pobre à medida que produz mais riqueza e sua produção cresce em força e extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria ainda mais barata à medida que cria mais bens. A desvalorização do mundo humano aumenta na razão direta do aumento de valor do mundo dos objetos. O trabalhador não cria apenas objetos; ele também se produz a si mesmo e ao trabalho como uma mercadoria e deveras, na mesma proporção em que produz bens”* (grifos no original).

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, existe independentemente, fora dele mesmo, e a ele estranho, que com ele se defronta como uma força autônoma... a vida que ele deu ao objeto volta-se contra ele como uma força estranha e hostil” (Marx, 1962, p.95 - grifos no original). 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 aponta Gianotti (1984, p.240) “a matriz da alienação passa a residir, pois na própria dialética do trabalho, nessa imbricação peculiaríssima entre os esquemas operatórios de produção e de troca. O complexo dos trabalhos privados, graças à troca, logra constituir o trabalho social total. Os produtores, porém, somente entabulam relações sociais por meio de intercâmbio dos produtos desse trabalho privado, demonstrando o pressuposto da sociabilidade do trabalho por seu contrário, a absoluta impessoalidade das relações que eles, enquanto pessoas, conseguem tramar. Para tais produtores as relações sociais de seus trabalhos aparecem finalmente o que elas são, relação reificada entre pessoas e relação social entre coisas”.

Marx chamou esse processo de fetichismo da mercadoria, ou seja, o processo pelo qual os produtos do trabalho humano passam a aparecer como uma realidade independente e incontrolável, alheia e estranha àqueles que os criaram, onde a relação entre as pessoas é mediada e convertida em relação entre as coisas.

Portanto, a teoria marxiana conduz 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. Segundo Marx (1983,p.71), “o misterioso da forma mercadoria consiste, portanto, simplesmente no fato de que ela reflete aos homens as características sociais do seu próprio trabalho como características objetivas dos próprios produtos de trabalho, como propriedades naturais sociais dessas coisas e, por isso, também reflete a relação social dos produtores com o trabalho total como uma relação social existente fora deles, entre objetos (...) Não é mais nada que determinada relação social entre os próprios homens que para eles assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas” .

A transformação dos seres humanos em coisas constitui o que Marx denominou de reificação, processo que se torna cada vez mais flagrante quanto maior é o desenvolvimento do capitalismo.

A partir desta perspectiva Carone (1985,p.25) coloca que “dizer que a forma mercadoria transforma os produtos do trabalho em fetiches, significa dizer que a mercadoria é um objeto não trivial dotado de poder sobre as nossas necessidades materiais e espirituais. Não é pois a mercadoria que está a serviço de nossas necessidades e sim as nossas necessidades é que estão submetidas, controladas e manipuladas pela vontade e inteligência do universo das mercadorias” .

Neste sentido, a dialética marxiana torna claro que as necessidades humanas estão subsumidas em uma estrutura que determina como necessidade dominante a posse do dinheiro sem o qual não é possível satisfazer as demais.

O fato do trabalhador relacionar-se com o produto de seu trabalho como um objeto estranho faz com que ele próprio seja convertido em mercadoria que se torna cada vez mais barata na medida em que produz mais riqueza.

Ao discutir o processo de reificação das relações sociais Goldman (1983,p.174) afirma que “a economia capitalista tende a substituir na consciência dos produtores o valor de uso pelo valor de troca e as relações humanas concretas e significativas por relações abstratas e universais entre vendedores e compradores; desse modo, tende a substituir no conjunto da vida humana o qualitativo pelo quantitativo” .

Como se pode depreender destas análises, há muitas formas através das quais o homem se aliena de si mesmo os produtos de sua atividade tanto material quanto espiritual, 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.

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

*“O homem muda o mundo com a sua ação prática e não com a idéia, mas esta atua como a premissa mais importante da ação dele, ela mesma deve ser um reflexo criador da realidade”*

*P.V. Kopnin*

Todo o esforço de elaboração desenvolvido até o momento buscou evidenciar que uma concepção crítica, por sua consistência, constitui-se em um instrumento teórico fundamental.

No entanto, ainda é preciso refletir com maior profundidade sobre seu papel no processo de transformação social e mais especificamente no trabalho de produção científica.

Ao analisar alguns elementos teórico-filosóficos que dão suporte à concepção de crítica na qual nos fundamentamos, apontamos que, a partir de uma concepção materialista histórica, pressupõe-se que as formas de organização social são determinadas pelo modo pelo qual a produção se realiza.

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.

Enguita (1993,p.74), ao discutir o sentido da crítica não apenas como um avanço teórico, mas enquanto expressão teórica de um movimento prático, coloca que “as idéias dos homens são efetivamente resultado da sua vida real, mas concebida esta como atividade prática, como ser consciente ou expressão consciente do ser; mas os homens não se acham simplesmente determinados por uma dada realidade, mas criam esta realidade e formam parte dela. Reproduzem esta realidade ou tentam transformá-la, e na medida em que façam uma coisa ou outra, sua consciência será o correspondente de uma atividade conservadora ou transformadora, a apologia ou a crítica da realidade” .

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. Nas palavras do autor:

*“A teoria em si não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isto tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação”* (Vazquez,1977,p.207).

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, vários autores com os quais concordamos inteiramente, vem apontando o quanto ela é imprescindível ao trabalho da ciência.

De acordo com Goldman, (1979,p.16) “se a filosofia traz realmente verdades sobre a natureza do homem, toda tentativa de eliminá-la falseia necessariamente a compreensão dos fatos humanos (...) as ciências humanas devem ser filosóficas para serem científicas” .

Ao defender a necessidade da reflexão filosófica para a ciência psicológica Shuare (1990,p.13) desenvolve algumas considerações que, pela relevância, consideramos interessante apresentar na íntegra:

*“Qualquer teoria científica, em especial as chamadas ciências humanas, responde a uma concepção geral sobre a essência do homem, sua origem, a natureza do conhecimento, etc. Por isto, os resultados concretos e os princípios básicos de qualquer teoria científica não podem deixar de expressar uma determinada concepção de mundo e um certo enfoque filosófico. O problema não é como evitar esta situação, como “limpar” a ciência deste conteúdo inevitável. Pelo contrário, se trata de esclarecer as funções da filosofia e da concepção de mundo no conhecimento científico; este é o melhor meio para prevenir “inesperados” conteúdos ideológicos que “de pronto” aparecem no conhecimento científico. Esta explicitação não constitui uma perda de objetividade, mas a garantia indispensável (ainda que não suficiente) da mesma”.*

Acreditamos que a perspectiva do materialismo histórico dialético pode não apenas aumentar nossa capacidade de análise, mas fundamentalmente oferecer uma finalidade para a ciência, que não se esgota na mera construção e aplicação de princípios teóricos.

Ao resgatar a sensibilidade e a compreensão mais aprofundada a respeito das relações entre homem e sociedade, uma perspectiva crítica possibilita um verdadeiro encontro entre a ciência, a filosofia, a política e a esperança.

## **5. Algumas reflexões sobre as perspectivas do pensamento crítico neste final de século**

*“A atualidade de Marx não reside nas obras que escreveu, mas no apelo para estudar e reinterpretar o concreto como totalidade histórica e descobrir nele a natureza da revolução. Atualidade significa “ir além”, seguindo os mesmos princípios e métodos interpretativos. Se sobrevivem as crises de longa duração e se persiste o clamor rancoroso dos que sofrem dilemas sociais, a ordem está condenada”*

*Florestan Fernandes*

Para finalizar este capítulo gostaríamos de levantar algumas reflexões em relação ao debate sobre a atualidade de uma perspectiva crítica, tal como delineada ao longo do capítulo, 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 tão ultrapassadas que poderiam ser consideradas jurássicas? 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, quanto pelo aprofundamento da compreensão sobre a realidade capitalista contemporânea.

Evidentemente que, dada a complexidade do tema, não pretendemos esgotar todas as questões, mas apenas apontar algumas reflexões em direção à defesa da possibilidade de se pensar a perspectiva crítica e as transformações sociais neste final de século.

Em relação às experiências socialistas, é fundamental que se discuta o significado histórico das mudanças na Europa Central e do Leste porque elas trazem implicações importantes para o pensamento teórico-crítico.

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 pelas setas de esquerda como modelos de socialismo, buscando evidenciar suas distorções e aprender com seus erros.

Para Miliband (1993), todos os regimes que fracassaram apresentavam três pontos em comum: o controle absoluto do Estado sobre a economia, a repressão das forças sociais não controladas pelos partidos comunistas e um extremo autoritarismo nas relações entre Estado e sociedade, o que na prática, acabou contradizendo a promessa democrática e igualitária do socialismo. Para o autor, a principal lição da experiência comunista é a necessidade de refletir sobre o exercício do poder democrático, a partir do qual o poder estatal e o popular possam se complementar e controlar mutuamente.

Naves (1994) considera que o grande problema de todos os regimes socialistas foi a identificação do socialismo com a propriedade estatal dos meios de produção, como se esta fosse uma condição necessária e suficiente para que se pudesse constituir novas relações de produção socialista. Ao apontar esta distorção básica, o autor avalia que, longe de desmentir o socialismo ou esgotar o marxismo, a experiência soviética acabou sucumbindo a uma forma mistificadora de capitalismo de Estado.

Para Mézaros (In Antunes, 1995, p.130) não faz sentido falar em colapso do socialismo porque o socialismo sequer foi iniciado. No entanto, considera que a URSS não pode ser considerada como capitalista, nem mesmo capitalista de Estado. Para ele, o grande problema é que prevaleceu o domínio do poder do capital.

*“A divisão de trabalho permaneceu intacta, a estrutura hierárquica de comando do capital subsistiu. O capital é um sistema de comando cujo modo de funcionamento é orientado para a acumulação e esta pode ser assegurada de muitas formas diferentes”.*

Para Antunes (1994), a experiência da URSS não apenas não deu conta de concretizar valores essenciais do pensamento de Marx, como ainda acabou por

negar muitos de seus elementos fundantes. Para começar, o autor aponta que Marx considerava que as revoluções socialistas só poderiam conseguir uma dimensão universalizante a partir de um alto grau de desenvolvimento no plano mundial. No entanto, a revolução aconteceu na URSS, um país economicamente atrasado, e não teve como desdobramento a ocidentalização de processos revolucionários e, por ficar isolado, o regime não conseguiu romper com a lógica histórico mundial do capital.

Como resultado, o autor considera que estas sociedades na verdade eram híbridas “nem capitalistas, nem socialistas, cujas transitoriedades, embora tivessem um tólos voltado abstratamente para o socialismo, foram objetiva (e subjetivamente) regredindo e acomodando-se ao sistema produtor de mercadorias em escala internacional” (Antunes, 1994, p.83).

Também Miglioli (1995) aponta que, embora algumas idéias importantes tenham sido aproveitadas, não é possível caracterizar o sistema da URSS como marxista, já que ao transformar a ditadura do proletariado em simples ditadura e manter a propriedade dos meios de produção como propriedade de um Estado dominado por uma elite partidária, o que se construiu foi um verdadeiro regime de opressão.

Nesta mesma direção de análise, Quartim de Moraes (1994) considera que, na prática, ocorreu um desencontro histórico entre os bolcheviques e a política marxista. A apropriação do poder político pelo Partido Bolchevique acabou engendrando um estrato burocrático que, embora buscasse preservar as bases econômicas do socialismo (coletivização dos meios de produção), colocava-as a seu próprio serviço enquanto categoria social privilegiada.

No entanto, apesar de todas as críticas, é preciso considerar que as experiências socialistas, sem dúvida, ajudaram a instaurar no mundo uma nova ordem, “tanto por limitarem, como por ameaçarem as formas predominantes do poder capitalista e imperialista” (Blackburn, 1993, p.134).

Partindo desta perspectiva Hobsbawm (1993a, p.103) aponta que um dos principais efeitos do fim dos regimes socialistas é que “o capitalismo e os ricos pararam, por um tempo de ter medo (...) medo dos trabalhadores e de uma alternativa que existia na realidade e que podia realmente se espalhar, notavelmente na forma do comunismo soviético” .

Poderíamos dizer em síntese, que estas breves análises desenvolvidas até o momento buscam evidenciar que o reconhecimento dos erros e distorções

observados nas experiências socialistas não implica 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”.

Assim, é preciso questionar se o tão alardeado triunfo do capitalismo a nível mundial tem dado conta de responder às grandes questões que já estavam na base das revoluções socialistas ocorridas neste século.

O capitalismo, longe de apresentar um desenvolvimento homogêneo e linear, tem se caracterizado por uma sucessão de rupturas e crises, mas, ao mesmo tempo, por uma enorme capacidade de se auto renovar.

Do ponto de vista da análise da situação mundial, o início dos anos 80 tem sido apontado por muitos economistas, como o momento final de um período de quase três décadas de um desenvolvimento capitalista de relativa tranqüilidade, já que pelo menos nos países desenvolvidos, se observavam altas taxas de crescimento econômico, o que garantia emprego e padrões mínimos de sobrevivência para boa parte destas populações.

A partir de então se iniciou não apenas uma inflexão neste crescimento econômico, mas também uma exarcebção de toda sorte de problemas políticos e sociais. Assim, o quadro mundial que hoje se apresenta caracteriza-se fundamentalmente pela ampliação dos níveis de miserabilidade que devastam nações inteiras no chamado 3º mundo e que também começa a ameaçar setores das populações dos países desenvolvidos, pelo aumento crescente e generalizado do desemprego e sub-emprego, pela destruição do meio ambiente, pelas guerras e conflitos étnicos, pela exacerbação do racismo e da discriminação, pela 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 detém e a maioria da humanidade. Não há como negar que vivemos em um mundo

onde absolutamente tudo, inclusive os direitos à saúde, à educação e à própria vida em um sentido mais amplo, são entregues sem nenhuma cerimônia ao espírito mercantilista do capital.

Conforme aponta Martins (1994) o novo mapa mundial que vem determinando o realinhamento das diferentes áreas geo-econômicas, uma nova repartição do poder mundial e a redefinição do papel do Estado na economia e na sociedade, tem em sua base a necessidade da globalização dos mercados, condição fundamental para a garantia da efetivação das leis de acumulação do capital.

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, colocadas de forma contínua e exaustiva por políticos e pela mídia, acabam dando a impressão de serem as únicas alternativas possíveis.

As medidas neoliberais dos anos 80 e 90 tem composto este cenário que combina, por um lado, a modernidade tecnológica e, por outro, a mais profunda devastação social.

Na verdade, como aponta Fernandes (1995,p.143), o neoliberalismo vem escamoteando este processo de produção de lucro e pobreza em escala geométrica, e gerando enganos, inclusive entre os que supostamente se colocam na defesa daqueles que são sumariamente excluídos pelo sistema.

*“O neoliberalismo serviu para dar uma aparência de sentido a esse processo de devastação das classes sociais e dos sem classe. Um embuste ideológico sem paralelos e também sem premissas históricas engana a imaginação burguesa e daqueles que deveriam encarnar a resistência acirrada às formas de violência, de ultra-espoliação e de esmagamento das lutas sociais dos trabalhadores, da pequena burguesia e de estratos das classes médias em desnivelamento social. As respostas a*

*essa tragédia, dadas em nome da 'esquerda' pela social democracia, assumiram caráter ambíguo e conformista".*

O que se observa em toda a parte, é que a revolução científica e tecnológica que vem ocorrendo nos últimos anos, por se colocar a serviço do desenvolvimento do capital, o que equivale dizer à sua globalização, ao invés de uma conquista da humanidade, "se transforma em um pesadelo para as massas desqualificadas, desempregadas e marginalizadas do processo de produção" (Martins, 1994, p.88).

Conforme aponta Bobbio (1993) julgar que em um mundo deste tipo a esperança de transformações se desgastou, é o mesmo que fechar os olhos para não ver.

A crença de que a abertura dos mercados internacionais solucionaria todos os problemas sociais, difundiria a riqueza e, ao mesmo tempo, consolidaria a democracia, já não tem como se sustentar, uma vez que há uma percepção crescente de que as questões colocadas pelo neoliberalismo não só não foram resolvidas, como estão agravando-se progressiva e intensamente. É evidente que a crítica ao capitalismo não significa negar suas conquistas positivas, mas sim colocar em questão o quanto elas se limitam a uma classe social em detrimento da maioria da população.

Torna-se cada vez mais claro que não faz o menor sentido a manutenção de uma visão otimista do desenvolvimento capitalista. Atualmente, é preciso muita coragem, para não dizer cinismo, para se afirmar a possibilidade de um processo de super-exploração ser acompanhado pelo desenvolvimento da educação, da saúde e do bem-estar de toda a população.

De acordo com Jameson (1993, p.234) este otimismo "ainda que do tipo mais fraco, só pode ser recomendado para aqueles que não tem nada contra serem usados e manipulados".

Na verdade, a crise mundial pela qual passamos hoje vem corroborar a crítica marxista do capitalismo. 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?

Do nosso ponto de vista nunca o marxismo e a crítica foram tão necessários, embora os argumentos a seu favor possam já não ser os mesmos.

Concordamos com Hobsbawm (1993b,pp.268-269) que esta defesa “assenta-se no fato de que o capitalismo ainda cria contradições e problemas que não consegue resolver e que gera tanto a desigualdade (que pode ser atenuada através de reformas moderadas) como a desumanidade (que não pode ser atenuada)” .

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

Embora o mundo todo sinta a presença aparentemente avassaladora do capitalismo, suas crises cíclicas e permanentes indicam que ele não é eterno e que há possibilidades concretas de fraturas mais ou menos profundas.

Temos que considerar que a aceleração da exploração do trabalho o constitui-se em um processo contraditório que coloca obstáculos entre o processo de globalização da economia de um lado, e os estados nacionais, de outro.

As burguesias nacionais têm que, a todo o custo, reformar o Estado, “limpando” o terreno, para que o capital possa avançar. E é neste processo que se coloca um problema político, já que as reformas neoliberais implicam em retirar conquistas dos trabalhadores, diminuir empregos e salários, etc. Enfim, elas precisam de certa forma retirar ou diminuir certos “amortecedores” da luta de classes.

O peso político deste processo é evidente e, é ele justamente, que abre possibilidades reais de se pensar formas de vida social que propiciem a todos os homens os meios materiais de auto-realização e de se construir uma vontade radicalmente democrática.

Concordamos com Habermas (1993,p.71) no sentido de que “a esperança da humanidade de emancipar-se da sua incapacidade e de circunstâncias vergonhosas de vida não perdeu a sua força” .

Se esta esperança de fato não se perdeu, é preciso que os movimentos à esquerda dela se reapropriem, como parte do projeto de concretização de valores como liberdade, igualdade e solidariedade.

Mas que sentido poderiam ter os termos direita e esquerda no mundo contemporâneo? Quando questionado a este respeito, Bobbio (In Sader,1995,pp.16-17) respondeu:

*“No nosso tempo, todos os que defendem os povos oprimidos, os movimentos de libertação, as populações esfomeadas do Terceiro Mundo são a esquerda. Aqueles que, falando do alto de seu interesse, dizem que não vêm por que distribuir um dinheiro que suaram para ganhar são e serão a direita (...). Quem acredita que as desigualdades são um fatalismo, que é preciso aceitá-las, desde que o mundo é mundo sempre foi assim, não há nada a fazer - sempre esteve e estará à direita. Assim como a esquerda nunca deixará de ser identificada nos que dizem que os homens são iguais, que é preciso levantar os que estão no chão, lá embaixo”* .

É esta esquerda que não perdeu sua capacidade de se indignar que, ciente de sua falibilidade e disposta a enfrentar a história, poderá rever seus próprios erros, não para como diz Coggiola (1995) entoar cantos de cisne na hora de entoar cantos de guerra, mas para construir a força social, ideológica e política que poderá orientar a construção de um projeto social alternativo.

Ainda que correndo o risco da redundância, é importante ressaltar que a caminhada empreendida em direção à análise da experiência socialista, à crítica ao capitalismo e ao resgate do pensamento marxista, tem o objetivo de evidenciar que contrariando as tendências hegemônicas atuais, é possível empreender a tarefa da crítica neste final de século.

Isto não significa que esta empreitada seja fácil ou tranqüila. 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 teórica crítica tem um papel privilegiado neste processo.

Supondo ter garantido alguma clareza sobre o conceito de crítica, é possível neste momento recolocar a premissa básica apresentada na introdução, de que um caminho possível para o necessário processo de transformação da Psicologia Escolar pode ser buscado no recurso à concepções críticas de Educação e de Psicologia, das quais pretendemos levantar alguns elementos nos capítulos seguintes.

**- Capítulo 2 -**

***Elementos de uma concepção crítica de Educação***

“Considerando que, enquanto cada animal é, por sua natureza, logo e sempre, unilateralmente si mesmo, somente o homem quebrou os vínculos da unilateralidade natural e inventou sua possibilidade de tornar-se outro e melhor, até omnilateral. Considerando, outrossim, que esta possibilidade, dada apenas pela vida em sociedade, foi até agora negada pela própria sociedade à maioria, ou melhor, negada a todos em menor ou maior grau, o imperativo categórico da educação do homem pode ser assim enunciado: apesar de o homem lhe parecer, por natureza e de fato, unilateral, eduque-o com todo empenho em qualquer parte do mundo para que se torne omnilateral”

M. A. Manacorda

O objetivo central deste capítulo é o de apresentar os pressupostos básicos de uma concepção crítica de educação, que possa se constituir em um dos fundamentos tanto para a proposição de finalidades, quanto para a construção de práticas transformadoras de Psicologia Escolar.

Antes de avançarmos nesta discussão, é importante explicitar qual o sentido e a tarefa possível da filosofia na educação ou, em outras palavras, de que forma consideramos que a filosofia pode nos ajudar a compreender melhor o fenômeno educacional.

Saviani (1980) define a Filosofia da Educação como uma reflexão (no sentido de um exame detido em uma busca constante de sentido) radical (que por sua profundidade é capaz de chegar às raízes das questões), rigorosa (produto de procedimentos de análise rigorosos e sistemáticos) e de conjunto (embora dirigida a um aspecto da realidade é capaz de relacioná-lo com os demais aspectos do contexto em que está inserido), sobre os problemas que a realidade educacional apresenta.

A clareza sobre o objeto da Filosofia da Educação nos indica que sua contribuição possível não se dará no sentido de apresentar conteúdos específicos, mas sim na direção de colaborar para a formação de uma atitude tal que diante dos desafios da realidade representados pelos problemas, se possa responder com a reflexão, ou seja, ela "não terá como função fixar a priori princípios e objetivos para a educação enquanto sistematização de seus resultados (...) sua função será acompanhar reflexiva e criticamente a atividade educacional" (Saviani, 1980, p.30).

Uma teoria crítica, por não perder de vista a totalidade histórica e social, pode apontar a relação entre os valores educacionais e as condições materiais subjacentes, situar a educação no processo de produção e reprodução do capital e contribuir para uma avaliação crítica da educação tal como se apresenta, bem como para a localização das tendências transformadoras já existentes.

Conforme coloca Enguita (1993, p.13), é fundamental que a análise das formas históricas da produção enfoque de forma mais detida o processo de formação do homem através da educação.

*"O humanismo revolucionário, expressão marxiana da qual Marx nunca renegou (...) inclui não somente o estudo dos diversos modos de produção que vêm se sucedendo na história (...) mas sobretudo, a problematização da relação entre*

*consciência e existência, entre ser social e ser consciente, entre a realidade material e a ideologia ou a consciência social”.*

Nesta mesma direção, Severino (1996) defende a busca dos fundamentos da educação como condição para que os educadores se constituam em “educadores políticos” e “educadores filósofos”, pela via da compreensão da dimensão social do processo educacional.

Ao postular a necessidade da filosofia da educação, já que não há ciência nem educação, sem que seus processos geradores sejam perpassados de teoria, o autor afirma que:

*“... esta filosofia precisa desenvolver-se teoricamente, praticar a crítica de todas as formas de discursos, denunciando-lhes seus eventuais compromissos ideológicos. Não que o discurso filosófico não possa, ele mesmo, prestar-se a um uso ideológico, mas das atividades da consciência humana, o seu é o lugar menos ideológico possível. Daí, ser tarefa da filosofia o maior esforço crítico para a construção do discurso contra-ideológico” (Severino, 1996, p.100).*

Consideramos que a análise do quadro educacional atual, onde imperam as palavras de ordem do discurso neoliberal para a educação, tais como qualidade total, modernização da escola, produtividade, adequação do ensino à competitividade do mercado, que por sua vez, levam à uma crescente desqualificação do público e à valorização do privado, nos coloca diante da evidência que a mediação da reflexão crítica é mais do que urgente.

Marrach (1995, p.6) analisa que a retórica neoliberal parte de uma fórmula que busca combinar um máximo de liberdade econômica com o respeito apenas formal aos direitos políticos e um mínimo de direitos sociais, entre eles, a educação. Em suas palavras:

*“Enquanto o liberalismo clássico propõe os direitos do homem e do cidadão, entre os quais o direito à educação, o neoliberalismo enfatiza mais os direitos do consumidor do que as liberdades públicas e democráticas e contesta a participação do Estado no amparo aos direitos sociais. Representa uma regressão do campo social*

*e político e corresponde a um mundo em que o senso social e a solidariedade atravessam uma grande crise. É uma ideologia neoconservadora social e politicamente. Por isso, afirma-se facilmente na sociedade administrada dos chamados países avançados, onde o cidadão foi reduzido a mero consumidor, e cresce no Brasil e em outros países da América Latina, vinculando-se à cultura política predominantemente conservadora”.*

Ao discutir este processo visível de regressão da esfera pública, pela via da apologia do “Estado mínimo”, justamente em um momento de agravamento das desigualdades, Silva Jr (1995,p.14) analisa que, ao suprimir direitos e garantias institucionais e constitucionais conquistados pelas lutas históricas de trabalhadores e de toda a humanidade, a “fumaça neoliberal busca ocultar, antes de mais nada, a profunda regressão histórico-humanista que caracteriza a aceitação acrítica de seus postulados (...) a hipervalorização da competência e a proposição da competitividade como um ideal educacional sugerem, em realidade, a volta ao “darwinismo social” e à simples luta pela sobrevivência entre as diferentes espécies do reino animal, que termina, inevitavelmente, com o extermínio dos mais fracos pelos mais fortes”.

As tendências neoliberais, que exacerbam o espírito privatizante, já vêm provocando um impacto considerável sobre a educação. Conforme aponta Severino (1996,p.69), está em pleno processo a articulação da proposição do fim da prestação dos serviços públicos pelo Estado, já que a “busca de parcerias, de adoção de escolas públicas pelas empresas privadas, a cobrança da responsabilização da sociedade civil, são formas disfarçadas de se investir na inexorável privatização do ensino público, sonho dourado dos atuais gestores da vida social, na pós-modernidade”.

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

Neste trabalho, estamos partindo do pressuposto de que o recurso à Filosofia da Educação é indispensável ao psicólogo escolar na medida em que este só poderá definir com clareza seu papel profissional, a partir de uma reflexão rigorosa sobre a função da escola e, fundamentalmente, dos elementos que facilitam e daqueles que dificultam o seu pleno exercício.

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, e contribui positivamente para a reafirmação da importância social da escola enquanto instância socializadora do conhecimento historicamente acumulado.

No entanto, os recursos teóricos necessários a esta reflexão requerem, antes de mais nada, uma análise crítica das relações entre a educação e o contexto social concreto. Consideramos que esta é uma questão extremamente importante, já que a compreensão da natureza destas relações nos permite apreender de maneira mais aprofundada as possibilidades e limites de se pensar a educação como um objeto possível da ação humana transformadora.

Além disto, também é fundamental um conhecimento, o mais amplo possível, das múltiplas determinações da atividade educacional, que possa orientar o trabalho do psicólogo escolar enquanto uma das condições necessárias à clareza política e teórica dos fenômenos com os quais irá trabalhar, o que não significa que ele possa ou mesmo deva atuar em direção a todas elas. Este conhecimento apenas garante condições que podem levá-lo não só a focalizar mais adequadamente determinadas áreas de intervenção, percebendo-as como parte de uma totalidade, como ainda fazer dos outros profissionais da educação interlocutores reais e solidários.

Neste sentido, antes de iniciarmos a análise e aprofundamento dos pressupostos básicos de uma concepção crítica, nos dedicaremos em princípio à questão das relações entre educação e sociedade e dos múltiplos fatores presentes na realidade educacional brasileira, buscando desta forma, delimitar o espaço histórico e social, a partir do qual a reflexão teórico filosófica poderá buscar os elementos necessários à construção dos caminhos possíveis da transformação.

## 1. As relações entre educação e sociedade.

*“Se o fato educativo é um politikum e um social, conseqüentemente, é também verdadeiro que toda situação política e social determina sensivelmente a educação: portanto, nenhuma batalha pedagógica pode ser separada da batalha política e social”.*

*M.A. Manacorda*

Todas as análises históricas já realizadas apontam com clareza que a escola só emergiu como a forma dominante de educação, a partir da consolidação do modo de produção capitalista.

A compreensão deste processo, coloca a exigência de uma análise fundamentada em uma concepção materialista de história que possa subsidiar a análise das formas através das quais a sociedade ao mesmo tempo produz os meios de existência, e as formas de organização da vida social necessários à sua manutenção.

Embora as origens do capitalismo sejam reconstituídas de diferentes formas (alguns explicam-nas pelo crescimento do capital mercantil e do comércio exterior, outros pela difusão das transições monetárias no interior do feudalismo), a maioria dos autores concorda que ele se originou na Europa Ocidental no período que vai aproximadamente do século XV ao século XVIII, que tem sido convencionalmente denominado como a fase do capital mercantil, cujas bases principais provinham do comércio marítimo.

O advento e a intensificação do mercantilismo criaram as condições concretas que levaram ao rompimento com o modo de produção feudal, já que provocaram uma contradição entre as forças produtivas e as relações de produção. Enquanto a força produtiva dominante era a agricultura, as relações de produção baseadas na propriedade privada da terra e no trabalho servil eram adequadas ao provimento das necessidades sociais. No entanto, na medida em que o avanço das forças produtivas introduziu novos elementos que suplantavam a terra, estas relações de produção foram superadas.

Com certeza, extrapolaria o âmbito deste trabalho uma análise mais aprofundada de todas as conseqüências econômicas, sociais e políticas destas transformações. No entanto, gostaríamos de salientar três pontos que parecem ser

fundamentais para o nosso objetivo de identificar as relações entre educação e sociedade: o surgimento da burguesia enquanto a nova classe social dominante; o deslocamento do eixo central da vida social do campo para a cidade e a necessidade premente de incorporação do antigo servo no novo modo de produção, no qual passa a ser considerado como um operário livre. Estes novos elementos colocaram a exigência não só de um reordenamento das forças produtivas, mas fundamentalmente, da adaptação dos indivíduos a uma nova forma de se relacionar com a sociedade, que agora apresenta uma nova tradução das classes sociais e, portanto, novas expressões das contradições sociais.

A Revolução Francesa no século XVIII tem sido considerada como o grande marco do triunfo da burguesia no processo de transição entre o feudalismo e o capitalismo, já que consagrou uma nova ordem social, calcada em novos pressupostos, que rompem com as concepções anteriores, baseadas no princípio da desigualdade "natural" entre os homens.

Os ideais de liberdade e igualdade passam a ser proclamados como as novas diretrizes sociais e, no bojo deste processo, coloca-se a defesa do direito de todos os homens à educação e, em conseqüência, da escola pública universal.

A Revolução Industrial consagra, não só a transformação industrial da natureza em mercadorias como o principal eixo das sociedades modernas, como também consolida uma nova forma de se pensar a função social da escola.

O aumento considerável da complexidade do trabalho fabril colocou, ao longo do tempo, a exigência de se garantir novas condições no processo de formação humana que pudessem dar conta das necessidades sociais postas pelo desenvolvimento do capitalismo.

A necessidade da generalização de um saber sistematizado, que pudesse ser útil ao processo de produção, constituiu-se no determinante principal da consolidação da escola enquanto um espaço socialmente necessário à reprodução tanto da força de trabalho quanto das relações sociais.

Neste sentido, pela via da análise das condições materiais de produção, é possível compreender que os elementos necessários à proposição da escolarização universal, extensiva a todos os cidadãos, só adquiriram consistência a partir do capitalismo, porque nos períodos históricos anteriores a escola não se constituía em uma

necessidade social emergente, já que os conhecimentos por ela veiculados, nada tinham a ver com o saber prático requerido pelas tarefas do trabalho produtivo.

Conforme aponta Manacorda (1989), ao longo da história a humanidade engendrou diferentes formas de vida social que exigiram, por uma série de complexas mediações, o concurso de determinadas formas de organização educacional, sejam formais ou informais, que pudessem servir como uma das bases de sustentação às necessidades sociais emergentes em cada momento histórico. No entanto, até o advento do capitalismo, o acesso ao saber erudito e formal, manteve-se restrito às classes dominantes que o utilizavam como instrumento de formação das novas gerações para o exercício político do poder.

Todavia, embora se tenham criado as possibilidades históricas concretas para a universalização do processo de escolarização, não foram asseguradas, especialmente nos países menos desenvolvidos, as condições necessárias que pudessem garantir o acesso e a permanência de todos os cidadãos na escola.

Na verdade, ainda que a classe trabalhadora tenha conquistado espaços importantes e tenham sido dados passos consideráveis em direção a um processo de democratização educacional, de maneiras diferentes e com conseqüências também diferenciadas, o acesso ao saber tem se mantido ao longo dos séculos, como um privilégio das classes dominantes e das classes médias.

Apoiando-se nas contribuições de Norberto Bobbio a respeito do conceito de democracia, Menin (1995,p.146) observa que "historicamente, o conceito de democracia na tradição cultural do mundo ocidental tem implicado duas dimensões principais: a formal e a substancial. Na dimensão formal, a democracia é entendida como um conjunto de regras que estabelecem práticas para a tomada de decisões políticas entre um grupo de pessoas; é neste sentido que é vista como governo do povo, em que a participação de todos os cidadãos deve ser garantida e regulada por regras. Na dimensão substancial, a democracia é entendida como forma de governo destinada a assegurar dois fins básicos, a igualdade e a liberdade dos homens; é neste sentido que é vista como o governo para o povo, um governo que pretende garantir os interesses mais básicos dos homens, os de serem livres e iguais".

Tomando esta definição, podemos afirmar que no Brasil não há democratização educacional, nem ao menos do ponto de vista formal.

Vejamos agora como esta contradição entre o discurso da afirmação do direito à educação e as garantias necessárias à sua concretização tem se expressado em nossa realidade.

## **2. A realidade educacional brasileira.**

*“Olho para a educação com olhos de cozinheira e me pergunto:- que comidas se preparam com os corpos e mentes das crianças e adolescentes nesses imensos caldeirões chamados escolas ? Que prato se pretende servir ? Que sabor estará sendo preparado?”*

*Rubem Alves*

Desde a primeira Constituição Brasileira promulgada em 1823, já estabeleceu-se que a instrução primária deveria ser obrigatória, gratuita e extensiva a todos os cidadãos. No entanto, a história educacional do país tem revelado um quadro bastante diferente dos ideais de democratização proclamados nos discursos oficiais.

Embora tenha ocorrido uma expansão crescente do atendimento educacional nas últimas décadas, isto não significou a universalização e democratização da educação pública, visto que este crescimento não deu conta de acompanhar as necessidades e exigências da demanda do ponto de vista tanto quantitativo quanto qualitativo.

De acordo com o relatório intitulado “The Progress of Nations” elaborado pelo UNICEF (Fundo das Nações Unidas pela Infância), a educação básica brasileira pode ser considerada a pior do mundo (Jornal “Folha de São Paulo”, 1994).

Esta pesquisa sobre a situação educacional mundial utilizou como critério para determinar a posição de cada nação, a comparação entre a potencialidade econômica medida pelo Produto Interno Bruto e o nível de escolaridade da população. Utilizando-se este parâmetro, pelo menos 88% das crianças brasileiras matriculadas no 1º grau deveriam, no mínimo, concluir a 5ª série. No entanto, apenas 39% de nossas crianças conseguiu chegar a este estágio, o que coloca o Brasil em último lugar no ranking de 129 nações, abaixo de países bem mais pobres como Gabão, Somália e Paraguai, só para citar alguns exemplos.

É absolutamente evidente que a sociedade não está sendo capaz de alfabetizar a todos, do que decorre um verdadeiro processo de produção do analfabetismo, que atinge tanto aqueles que nem sequer chegam a ser admitidos no processo de alfabetização na idade de escolarização obrigatória, quanto os que após terem sido admitidos, são excluídos através da reprovação e evasão.

De acordo com os resultados parciais do censo demográfico realizado pelo IBGE em 1991, divulgados em agosto de 1994, o índice de analfabetismo no Brasil é de 20% o que significa um contingente de pelo menos 29,2 milhões de analfabetos.

No entanto, é preciso considerar que o critério de alfabetização utilizado pelo IBGE é bastante restrito, já que permite que se considere alfabetizado o indivíduo que é capaz de ler e escrever pelo menos um bilhete simples. A adoção de critérios mais rigorosos, como por exemplo, a exigência de quatro anos de escolaridade como requisito mínimo, defendida por especialistas e pesquisadores de serviços de estatísticas educacionais, certamente resultaria em uma acentuada elevação do índice de analfabetismo.

Estes dados são expressivos do quadro negro da educação brasileira já que refletem tanto a desigualdade de oportunidades de acesso, quanto a 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 desempenha um papel nitidamente seletivo em um contexto extremamente complexo que envolve desde questões sociais mais gerais, até aquelas que se situam mais propriamente no trabalho desenvolvido pela escola.

Considerando que o conhecimento da realidade educacional é condição fundamental para o trabalho do psicólogo escolar, julgamos importante a inclusão de algumas análises sobre os principais fatores que desempenham um papel importante na construção do processo de exclusão escolar.

Embora estes fatores apresentem-se como um conjunto articulado e multideterminado, onde cada elemento só pode ser devidamente compreendido em sua relação com o contexto no qual se encontra inserido, optamos pela apresentação em separado dos fatores "internos" e "externos" à escola.

Este esforço no sentido de separar o que na prática é muitas vezes indissociável, se justifica não só por se constituir em um recurso didático que visa uma maior clareza de exposição, mas principalmente porque, embora inter-relacionados, estes fatores não podem ser identificados, já que são de ordens diferentes, e neste sentido, requerem ações diferenciadas tanto de educadores quanto de psicólogos escolares.

Também é importante ressaltar, que o aspecto às vezes até caricatural de algumas análises, busca evidenciar formas predominantes do pensar e do agir na realidade educacional brasileira, o que não significa, absolutamente, desconsiderar que

neste mesmo contexto não possam coexistir reflexões e ações que divirjam, parcial ou totalmente, do que será exposto.

Um último aspecto a ser destacado a título de esclarecimento é que o nosso objetivo não é o de esgotar todos os elementos presentes na atividade educativa, mas sim apreender algumas determinações mais essenciais que, por sua importância, devam se constituir em temas básicos de reflexão e/ou ação do psicólogo escolar.

Com relação aos fatores "externos" à escola, discutiremos aqueles relativos à ordem social e à política educacional. No que se refere aos fatores "internos", apresentaremos algumas análises relativas à organização do trabalho na escola, situação dos professores, relação professor aluno, conteúdos, métodos, material didático e participação popular na escola.

*Os fatores de ordem social* seriam aqueles diretamente decorrentes da estrutura social e que, em um certo sentido, acabam por inviabilizar, ou pelo menos dificultar, a garantia das condições necessárias para que se concretize a educação da classe trabalhadora.

Embora não se pretenda realizar uma análise exaustiva de todas as dificuldades enfrentadas pelas crianças pobres, na tentativa de assegurarem sua permanência no processo de escolarização, consideramos importante delinear pelo menos alguns fatores significativos que apresentaremos a seguir.

O primeiro deles seria o baixo nível de escolarização dos pais. Além do aspecto prático, de que muitas vezes a criança não tem quem a oriente na execução das tarefas e atividades exigidos pela escola, esta situação tem um componente de cunho ideológico que nos parece mais importante.

Vários estudos têm colocado em evidência a importância atribuída pela classe trabalhadora ao processo de escolarização, o que, em geral, leva boa parte dos pais à realização de grandes esforços na tentativa de garantir a permanência de seus filhos na escola.

Conforme aponta Carvalho (1982,p.29), a classe trabalhadora em geral demonstra "uma consciência muito clara de que um mínimo de escolaridade representa um dos requisitos de constituição da força de trabalho nas áreas urbanas e uma das exigências para uma melhor inserção ocupacional bem como da discriminação sofrida por aqueles que não passaram pelo sistema de ensino". Parece ser bastante evidente que,

àqueles sem escolarização, estão reservadas as ocupações mais precárias, típicas da reserva de mão de obra.

Em pesquisa realizada em 1989 (Ragonesi, 1990), pudemos observar através da análise de entrevistas realizadas com um grupo de adultos analfabetos, que o conhecimento veiculado pela escola tende a ser considerado como tendo um caráter de utilidade, não só do ponto de vista ocupacional, mas também no que se refere à aquisição de certos comportamentos tidos como socialmente adequados.

Para Demo (1980) esta valorização da escola é uma das decorrências da incorporação da ideologia liberal, que advém de um momento histórico anterior, dominado por um espírito social desenvolvimentista e por um "otimismo pedagógico", que não só colocava a educação como o móvel máximo de ascensão social, como ainda a considerava como a grande oportunidade de se resolver os problemas relativos à mão de obra.

A superação deste otimismo, que se deu pela não concretização de seus postulados, mostrou segundo Demo, o quanto a educação pode ser irrelevante como móvel de ascensão social em país subdesenvolvido, já que sozinha ela não consegue influenciar a estrutura produtiva, para que esta se adapte à quantidade e à qualidade da mão de obra.

Neste sentido, a educação isoladamente não pode reduzir a desigualdade social, já que para tanto, faz-se necessário a construção de um projeto sócio-político-econômico abrangente e globalizante.

Estas reflexões não podem levar ao equívoco de se desconsiderar o papel da educação neste projeto maior. Ele existe e pode ser bastante relevante, mas necessita ser devidamente redimensionado, conforme teremos oportunidade de discutir posteriormente.

O que nos interessa fundamentalmente tratar no momento, é que a ausência de clareza a respeito destas questões, que entre outras conseqüências, coloca uma série de limites à escolarização da população pobre em uma sociedade dividida em classes, tem levado muitas famílias a assumirem um papel passivo diante dos veredictos da escola. Na medida em que a tendência hegemônica tem sido a de culpabilizar os alunos pelo fracasso escolar, esta pseudo-justificativa é incorporada, sem o devido questionamento ideológico necessário. Neste momento, encerra-se a possibilidade, não só destas famílias lutarem por um processo de melhoria da qualidade de ensino, como

também de se constituírem em um elemento de apoio efetivo para as crianças superarem as dificuldades, e se manterem na escola por pelo menos o tempo necessário para completarem um ciclo mínimo, que lhes é assegurado por lei.

Este aspecto parece ser de suma importância, pois tem se constituído em um dos pilares da aceitação generalizada do fracasso de grandes contingentes de alunos pobres, visto não como uma exceção ou um absurdo, mas como um fenômeno natural e, em alguns casos, até justificável, na medida em que se supõe que destas crianças só se poderia esperar tal resultado.

Também é preciso considerar que, muitas vezes, não há possibilidade da criança cumprir com determinadas exigências da escola no que se refere a atividades que devem ser realizadas em casa.

Sem entrar na análise do aspecto motivacional, que embora fundamental, não está em discussão no momento, existem dificuldades objetivas tais como a ausência de locais e horários apropriados para o desenvolvimento de atividades de estudo.

Outro elemento relevante a ser considerado seria a ausência de recursos financeiros das famílias pobres para arcar com as despesas decorrentes da escolarização. Tem se tornado cada vez mais evidente, que embora a escola pública em tese seja gratuita, esta gratuidade na maioria dos casos se encerra no oferecimento da vaga. Para manter a criança na escola as famílias devem não só pagar taxas, como contribuições para a APM, mas ainda comprar uniformes e materiais escolares. Embora todas estas exigências sejam ilegais, grande parte das escolas continuam cometendo este tipo de abuso, e com isto, impedindo, ou pelo menos dificultando a permanência das crianças no processo de escolarização.

Finalmente, mas evidentemente não menos importante, coloca-se o problema da necessidade de incorporação do trabalho infantil para que as famílias possam aumentar sua renda, o que pode em alguns casos determinar o abandono da escola.

Este tem sido um dos principais argumentos utilizados para se justificar os altos índices de evasão registrados na realidade educacional brasileira. As análises já bastante conhecidas, que buscam evidenciar o quanto as condições de vida da classe trabalhadora podem se constituir em verdadeiros impedimentos para a permanência das crianças na escola, muitas vezes tem levado à convicção de que já se sabe tudo acerca do

problema, e que a única coisa a ser feita é aprender a conviver com ele da melhor forma possível.

No entanto, embora não se possa negar estas dificuldades objetivas, é preciso considerar a evasão como um fenômeno complexo, onde se somam fatores de ordem política, ideológica, social, econômica, psicológica e pedagógica. Considerar as condições de vida dos trabalhadores como a única causa do abandono da escola, significa retirar a responsabilidade da escola e assumir uma postura imobilista diante do problema.

Cada vez mais se evidencia que a evasão é na verdade, um processo que se inicia muito antes do aluno abandonar definitivamente a escola. Ela começa, em geral, quando o aluno, já sobrecarregado com os problemas decorrentes de suas condições de vida, passa a ter dificuldades que se situam no próprio processo de aprendizagem. Neste sentido, mais do que evasão, o que ocorre na maioria das vezes, é um processo de expulsão dos alunos pobres.

Na pesquisa anteriormente citada (Ragonesi, 1990), pudemos constatar, em consonância com vários estudos, que os adultos analfabetos faziam os maiores sacrifícios para garantir a permanência de seus filhos na escola, mostrando-se dispostos a preservá-los do trabalho pelo maior tempo possível. Observamos ainda, que todos os projetos de futuro envolviam a escolarização como condição de realização, e que estes desejos sempre eram projetados para os filhos. A decisão de abrir mão do sonho de ascensão social pela via da escolarização, só ocorria quando as crianças começavam a apresentar sérias dificuldades de aprendizagem, o que, de seus pontos de vista, comprovava uma falta de aptidão natural para os estudos.

A crença na existência da igualdade de oportunidades, aliadas ao não desvelamento das contradições sociais que têm em sua base a expropriação econômica, acaba levando muitos a eximirem o sistema social de qualquer responsabilidade. Em decorrência, operam uma inversão, a partir da qual atribuem a situação de miséria em que vivem à sua própria "ignorância".

Este processo de alienação, além de cumprir uma função ideológica de contribuição para a perpetuação das relações de exploração, leva à uma desmobilização diante da situação de dominação.

Concluídas estas análises, que buscaram apontar pelo menos alguns elementos que se relacionam mais diretamente aos fatores de ordem social, passaremos à

discussão da *política educacional* e suas relações com a precariedade do panorama educacional brasileiro.

A análise histórica da situação educacional brasileira revela que, na verdade, nunca existiu uma política educacional de fato comprometida com a democratização educacional. Embora reiteradamente ela seja proclamada como prioridade pela quase totalidade dos governos, seja no nível federal, estadual ou municipal, a realidade é que a questão educacional sempre esteve relegada a segundo plano, tanto no que se refere ao delineamento de diretrizes norteadoras, claras e eficientes, que possam de fato provocar mudanças substanciais, quanto no que se refere à alocação de recursos orçamentários suficientes para se dar conta das necessidades, pelo menos das mais urgentes.

Durante a Conferência Nacional de Educação para Todos, realizada em Brasília no mês de setembro de 1994, a UNESCO apresentou um relatório, cujos dados indicam que o Brasil está em último lugar na evolução de gastos com educação entre os nove países em desenvolvimento mais populosos. Ainda segundo estes dados, o Brasil é o único país em que se registrou queda nos percentuais de investimento em educação, já que em 1992 gastou-se 18% menos do que em 1989, e em 1994 estes gastos não chegaram a alcançar 4% do PIB (Pinto, 1994).

Além da evidente insuficiência na destinação dos recursos financeiros frente aos imensos desafios educacionais com que nos deparamos, é preciso considerar que nem sempre eles são utilizados adequadamente.

Diante do absurdo desta situação, precisamos indagar qual é a razão deste contra-senso que faz com que, em um país de pobres e analfabetos como é o Brasil, se invista tão pouco e tão mal em educação.

Ao discutir este tema, Sposito (1984, p.33) analisa que "em sociedades marcadas por desigualdades sociais intensas, pelo caráter concentrador da riqueza produzida e por formas autoritárias de exercício do poder, o Estado compõe um elo fundamental para que as condições de reprodução dessas relações de exploração econômica e de dominação política, possam ocorrer". Desse modo, nas sociedades de classe, a intervenção do poder público na educação se dará sempre de forma insuficiente, na medida em que deve concentrar seus investimentos nas funções necessárias ao pleno desenvolvimento do capital.

Cury (1980,p.131) também analisa a pequena participação da educação no projeto de suposta modernização social, em estreita relação com a exigência de se atender às necessidades econômicas implícitas no projeto de desenvolvimento capitalista que, em nenhuma hipótese, deve ser confundido com um desenvolvimento social que possa beneficiar a todos os cidadãos. Neste sentido, "a prioridade concedida aos bens de consumo durável, aos bens de capital e às obras de grande porte acaba determinando a secundarização dos serviços públicos básicos e a exclusão da maior parte da população desses serviços, não só quantitativa, mas também qualitativamente".

Assim, o descompromisso histórico do Estado com relação à educação, deve ser compreendido não como um desvio de suas funções, mas como produto de um processo político, no qual ele se coloca claramente a favor dos interesses de uma determinada classe, em detrimento da grande maioria da população.

Estas análises relativas aos fatores de ordem social e aqueles referentes à política educacional, que esquematicamente denominamos de fatores "externos" à escola, embora não tenham sido exaustivas, parecem já ter oferecido alguns subsídios para a explicitação de uma questão fundamental para o presente trabalho, que diz respeito à sua potencialidade enquanto determinantes da realidade educacional.

Partimos do pressuposto de que, embora fundamentais, essas análises são insuficientes para uma compreensão globalizada da educação. É preciso considerar, sob pena de nos limitarmos a uma perspectiva economicista, que todos estes fatores só encontram as condições máximas de potencialização, quando se aliam a um processo de ensino-aprendizagem carente tanto de qualidade acadêmica, quanto política.

Neste sentido, é preciso ir além para se compreender como a escola, que deveria ter como objetivo fundamental não só a socialização do saber historicamente acumulado, mas também a formação de uma cidadania crítica e participativa, acaba se constituindo em um espaço de seleção e exclusão.

Com este objetivo, passaremos a discutir os fatores "internos" à escola, buscando delimitar algumas questões importantes, que possam indicar os determinantes "micro-estruturais" do processo educacional.

Dentre os múltiplos elementos presentes na realidade educacional, optamos por analisar aqueles que consideramos mais essenciais como temas de reflexão para o psicólogo escolar: a organização do trabalho na escola, as questões relativas à

situação docente, conteúdos, métodos, material didático, relação professor/aluno e participação popular na escola.

A *organização do trabalho na escola* tem se fundado preponderantemente no exercício do autoritarismo, que encontra possibilidades máximas de expressão em uma estrutura hierárquica onde predomina, sobretudo, a burocratização das atividades.

A educação, ao longo de nossa história, tem sido o domínio quase exclusivo da burocracia estatal que, utilizando-se dos diversos órgãos educacionais de diferentes níveis, tem se julgado competente não só para legislar e regulamentar, como ainda controlar o mais possível o trabalho pedagógico.

Chauí (1980,p.27) considera que uma das chaves possíveis de interpretação desta situação, é a aceitação tácita de uma "regra de competência", cuja máxima pode ser sintetizada da seguinte forma : "não é qualquer um que pode dizer qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância". Para a autora, a consequência mais importante deste processo é a consolidação de um "discurso do poder que se pronuncia sobre a educação, definindo seu sentido, finalidade, forma e conteúdo" o que na prática, acaba por silenciar o discurso da educação, que só poderia ser construído por quem a experencia, isto é, professores e alunos .

Os vários autores que têm se dedicado à análise do processo de burocratização educacional, entre os quais destacamos além de Chauí, Silva Jr. (1986,1990) e Paro (1986a,1986b,1987), têm sido unânimes em identificar sua origem na disseminação e consolidação do modelo taylorista nos meios educacionais.

Em linhas gerais, este modelo, informado basicamente pelos princípios da racionalidade, expressa o objetivo fundamental de se colocar a serviço do aumento da eficiência e da produtividade. Essa tentativa de racionalização do trabalho traz várias consequências, dentre as quais destacaríamos três, que julgamos as mais importantes para a presente discussão: a fragmentação do processo de trabalho; a divisão entre as esferas da produção e da decisão, o que gera a necessidade da administração do processo, a fim de que se possa reunificar o que foi disperso e, finalmente, a concepção de que a administração, enquanto um sistema "neutro" de regras e normas, pode ser aplicada a qualquer objeto ou realidade.

E, foi justamente esta idéia de que tudo pode ser objeto desta forma peculiar de administração, que justificou a possibilidade de se pensar a organização e o planejamento do trabalho educacional a partir do modelo "taylorista".

Assim como se defende a modernidade da organização do trabalho fabril, as tentativas de generalizar suas características para o processo educacional com a intenção de objetivá-lo, tem sido muitas vezes apresentada como uma proposta avançada, visto que incorpora o próprio desenvolvimento tecnológico. No entanto, é preciso fazer a crítica a este modelo, já que ele não só parte de premissas falsas e conservadoras, na medida em que propõe uma pretensa racionalidade universal que, na verdade, está a serviço dos interesses particulares de uma classe; como ainda traz conseqüências desastrosas para o sistema educacional.

Conforme aponta Severino (1996,p.68), "essa obsessão explícita por um possível modelo de ser puramente técnico, sem atravessamentos de valores e opções, sem diferenciações, nos evoca espontaneamente as alegorias do "admirável mundo novo", onde o preço da sobrevivência é a pasteurização, a padronização por baixo, a subserviência frente aos desmandos do poder".

É importante ressaltar que estas reflexões não devem ser compreendidas como uma negação da necessidade da administração escolar, nem tampouco da exigência de se buscar uma educação produtiva e eficiente. Trata-se claramente de pensar estas questões a partir das necessidades e possibilidades de um verdadeiro processo de democratização educacional.

De acordo com Silva Jr (1990), é preciso pensar a escola como um local de trabalho que deve ser organizado e administrado a partir de um esforço coletivo orientado pela clareza sobre sua finalidade social e a natureza peculiar do trabalho que desenvolve. Nas palavras do autor:

*"É a capacidade humana não degradada pelos procedimentos elaborados sob a inspiração e no interesse da produção capitalista, que deve ser retomada e reavaliada para a construção dos procedimentos e das instâncias administrativas de que a escola pública necessita para dar conta de sua finalidade. É também a capacidade humana de realizar trabalho não alienado que vai dar conta da construção e da utilização dos instrumentos de trabalho necessários à materialização dessa finalidade" (Silva Jr,1990,p.147).*

Após estas considerações sobre o processo de organização do trabalho na escola, passaremos à análise mais específica da *situação dos professores*, iniciando pela questão da sua formação profissional.

O processo de formação docente, tanto nos cursos de magistério, quanto nos cursos de graduação em Pedagogia, tem revelado-se inadequado e ineficiente, no sentido de garantir mínimas condições para um exercício profissional crítico e competente.

Embora não se possa colocar a formação docente como o fator mais importante na determinação dos problemas educacionais, ela é sem dúvida crucial, já que pode se constituir tanto em um elemento favorecedor da competência técnica e do compromisso político dos professores, quanto em um fator potencializador do fracasso escolar.

Além da formação deficiente e das péssimas condições de trabalho e remuneração a que está submetido, é preciso considerar que o professor brasileiro está passando por um período de profunda crise de sua identidade profissional, que tende a dificultar ainda mais o resgate de sua autonomia e da dignidade de seu trabalho.

Embora tenham ocorrido algumas transformações na maneira como a sociedade concebe o magistério, na direção de considerá-lo enquanto atividade profissional, muitas vezes, parece ainda prevalecer a concepção que o identifica com o "sacerdócio" e, enquanto tal, como um processo de "doação", que não necessita de outros elementos, além de um suposto "amor" à profissão e aos alunos.

Conforme aponta Novaes (1984), o grande contingente feminino presente nos quadros do magistério, tem se constituído em mais um fator que reforça alguns estereótipos sobre a profissão, entre eles, o de que lidar com crianças é "serviço de mulher", e de que a escola pode funcionar como uma "extensão do lar".

No entanto, é preciso considerar que estas concepções equivocadas só se mantêm porque encontram espaços muito favorecedores na própria organização da escola que nega a possibilidade de autonomia ao professor. Além disto, a ausência de condições para estudo e reflexão, também impede a construção da fundamentação teórica necessária, e faz com que o trabalho muitas vezes se assente quase que exclusivamente no senso comum.

Não é raro depararmo-nos com situações paradoxais que ilustram esta situação, seja quando o professor é abandonado à sua própria sorte, seja quando é

obrigado a se engajar em projetos de cuja elaboração não participou. Em qualquer um dos casos, não estão dadas as condições para que ele possa apropriar-se verdadeiramente de sua ação.

O que se observa é que poucos elementos na situação escolar são capazes de gerar no professor o desejo de realizar mudanças o que, na maioria das vezes, abre espaço para a cristalização de velhas práticas sem sentido.

Em pesquisa realizada com professores, Andaló (1992) observou que uma das conseqüências desta situação é a internalização e reprodução dos padrões vinculares de dominação e a construção de uma consciência fragmentária e parcial, que dificulta o enfrentamento da alienação, bem como a adoção de uma postura mais responsável e comprometida com a mudança.

O sentimento de impotência que tende a permear a relação do professor com seu trabalho, já que não se sente em condições de enfrentar os problemas dele decorrentes, não só gera um profundo sentimento de frustração e desesperança, como o leva a perder de vista a razão principal de sua atuação, que é a de se colocar a serviço do pleno exercício da função precípua da escola, ou seja, a socialização do conhecimento historicamente acumulado.

A ausência do sentido social do conhecimento, enquanto um instrumento fundamental para a elevação do nível de compreensão da realidade, atinge o professor tanto quanto o aluno, já que nestas condições, torna-se extremamente complicado o despertar para o desejo de conhecer mais e melhor.

Para aqueles que já têm uma consciência crítica mais desenvolvida fica o desafio de conviver com uma problematidade teórico-prática, que Snyders (1977,p.103) evidenciou de maneira clara e simples: " Temos que segurar as duas pontas da corrente: revolucionar o ensino, o que implica em revolução social - e dar aulas amanhã cedo ...".

O fracasso da escola pública, nunca tão alardeado quanto atualmente, se coloca como mais um fator de desvalorização crescente do trabalho docente. Esta desvalorização tem sido reforçada pelo processo de desmoralização do serviço público que, aliás, tem sido muito útil para que os governos possam justificar a ausência de recursos e de bons profissionais em seus quadros, e também acenar constantemente para a possibilidade de privatização de serviços que deveriam ser de competência do Estado.

É importante ressaltar que, embora estas análises tenham em alguns momentos assumido características caricaturais, não expressam de forma alguma uma atitude preconcebida e, nem muito menos, uma tentativa de culpabilizar o professor pelos problemas graves da educação brasileira. Estamos apenas buscando apreender a situação docente tal como ela tem se apresentado na grande maioria dos casos, e compreendê-la como o resultado possível da conjugação de vários fatores históricos e sociais concretos, que não permitiram aos professores o desenvolvimento em outras direções. Também é evidente que, ao tratar deste professor "abstrato", não desconsideramos que há muitos profissionais que absolutamente não se enquadram nestas análises, o que coloca a exigência de, ao nos voltarmos para a prática, buscar conhecer o professor concreto e suas manifestações.

Também é preciso considerar que, embora fundamental no processo de melhoria do ensino, o professor, por melhor que seja, não tem condições de resolver sozinho os problemas educacionais, já que este enfrentamento requer tanto mudanças sociais mais globais, quanto a construção de uma nova forma, democrática e solidária, de se pensar e organizar o trabalho educativo.

Todas as análises realizadas até o momento convergem para o mesmo ponto: a urgência de se recuperar a função docente e, em decorrência, sua autonomia e valor social, já que nada poderá substituir a ação competente e crítica do professor na construção de uma escola competente e democrática.

A partir da compreensão destes vários determinantes da situação docente, passaremos à discussão da *relação professor/aluno* e de suas conseqüências para o trabalho pedagógico.

Este tema vem ocupando cada vez mais um espaço relevante tanto nas publicações, quanto nos debates sobre educação. Embora existam discordâncias bastante evidentes entre os vários autores e correntes de pensamento, parece haver um consenso de que, tanto a forma quanto o conteúdo desta relação podem trazer conseqüências importantes para o trabalho pedagógico, na medida em que, mais do que apenas um processo intersubjetivo, ela concretiza nas situações de ensino-aprendizagem, toda uma gama de expectativas e objetivos sociais mais amplos que nem sempre são desvelados.

Dada a complexidade do tema, optamos por delimitar apenas duas questões que julgamos mais relevantes: a construção das relações interpessoais e do

vínculo que se estabelece entre professor e aluno, e suas conseqüências mais visíveis para o processo de ensino-aprendizagem.

Conforme aponta Leite (1981) a atividade educacional envolve um processo de formação que se dá através de relações interpessoais e, ao mesmo tempo, um processo de preparação para o desenvolvimento destas relações, que tende a orientar-se principalmente pela maneira como o professor concebe sua função que, por sua vez, é decorrente de toda uma história pessoal e profissional anterior.

Enquanto agente a quem a sociedade confere, entre outros, o papel de transmissor de determinados padrões de cultura, o professor tende a tomar toda uma série de preceitos do que supostamente se deveria esperar, tanto de seu papel, quanto das atitudes e desempenho dos alunos, não só como orientadores de sua ação, mas ainda como parâmetros de avaliação de sua classe. Além do aspecto negativo de despersonalização, provocada pela tentativa de encarnar e transmitir os padrões ideais postos pela sociedade, gera-se um círculo vicioso onde aqueles alunos que têm as qualidades valorizadas tendem a acentuá-las e os que não as possuem, tendem a ser excluídos, direta ou indiretamente.

O papel desempenhado pela expectativa do professor em relação ao desempenho dos alunos, tornou-se bastante conhecido desde a publicação dos trabalhos realizados por Rosenthal e Jacobson (1981). Em um estudo considerado um clássico em nossos meios, os autores apresentaram uma série de dados provenientes de diferentes pesquisas, e concluíram que as expectativas funcionam como uma profecia que se auto-realiza, o que significa que o professor consegue menos porque espera menos.

Nestas condições, as relações humanas acabam pressupondo necessariamente como "natural" a construção de um vínculo de dependência, que segundo Bohoslavsky (1981,p.321) expressa-se em pressupostos do seguinte tipo: "o professor sabe mais que o aluno, o professor deve proteger o aluno no sentido de que ele não cometa erros, o professor pode e deve julgar o aluno, o professor pode determinar a legitimidade dos interesses dos alunos, o professor pode e/ou deve definir a comunicação possível com o aluno" .

A partir deste vínculo torna-se impossível, tanto a efetivação de relações saudáveis, quanto o rompimento do autoritarismo docente, já que enquanto elemento favorecedor da alienação e passividade, ele se revela totalmente impróprio ao desenvolvimento pleno das possibilidades humanas de alunos e professores.

Conforme aponta Luckesi (1983,p.55), "a carência de reciprocidade significa, inexoravelmente, a manifestação da dominação e da subalternidade (...) onde todos forem autônomos, conseqüentemente todos desenvolverão relações recíprocas de igualdade, de tratamento, de respeito, de auxílio e de desenvolvimento".

A ênfase desmedida em relação à disciplina, à ordem e à submissão, não só bloqueia a construção de uma relação humana mais saudável, mas também, e principalmente, constitui-se em uma expressão reveladora do tipo de indivíduo que se pretende formar.

Nesta mesma direção de análise, Bohoslavsky (1981,p.327) alerta-nos para o fato de que, ao longo do tempo, a internalização das normas e pressupostos contidos nesta relação acaba se convertendo em "uma forma de controle interno comparável a um exército instalado numa cidade conquistada: a agressão voltada para dentro, o que leva a coerção externa a ser substituída ou pela culpa ou pela vergonha de transgredir o que se supõe correto, o que faz com que a agressão se torne intrapunitiva: é quando assistimos a formas mais ou menos lavradas de estupidificação progressiva".

Ao discutir os processos de violência simbólica perpetrados pela escola, que pela via da imposição de enunciados sobre o real, levam a criança a adotar como referencial exclusivo de sua orientação no mundo a interpretação fornecida pelos detentores do saber; bem como suas conseqüências para o desenvolvimento psicológico dos alunos, Costa (1984,p.75) afirma que "o indivíduo cronifica a posição de dependência e perde ou amputa a capacidade de criar seu próprio elenco de significados. (...) o mundo representado sofre uma restrição, fruto da privação sinalética e o funcionamento mental do sujeito, simbolicamente violentado na infância, torna-se inibido, paralisado ou distorcido, em maior ou menor extensão, conforme a natureza e a intensidade da violência".

De acordo com Patto (1990) muitas vezes, este processo de desqualificação dos alunos, pode estar funcionando como uma defesa dos professores contra os sentimentos de ansiedade gerados pelo tipo de trabalho precário que desenvolvem. Neste sentido, a consciência sobre a falta de qualidade de suas ações e a impossibilidade de conquistá-la, podem levá-los a reproduzirem com seus alunos os mesmos padrões vinculares de dominação a que se encontram submetidos na estrutura das escolas.

Dando continuidade à reflexão sobre os fatores "internos" à escola, passaremos à discussão mais específica sobre os *conteúdos e métodos de ensino*.

A principal crítica que se tem feito aos conteúdos trabalhados na escola, é que eles não se vinculam diretamente à realidade imediata dos alunos e, por isto, se tornam desinteressantes e difíceis de serem assimilados.

No entanto, este argumento parece-nos extremamente superficial, já que não dá conta de refletir de forma rigorosa o próprio significado da relação entre sujeito e objeto do conhecimento. Por este motivo, pode-se ter a impressão de que bastaria dar um tom mais "regional" aos conteúdos para se resolver a questão o que, com certeza, é uma simplificação indevida.

Além disto, este tipo de crítica, sem o devido aprofundamento, tem servido como justificativa para a negação, ou pelo menos para diminuição, da importância da transmissão de certos conhecimentos. Por outro lado, em outro extremo, há o risco de se reafirmar este aspecto em detrimento do caráter construtivo da escola e da importância de se considerar o conhecimento e as contribuições trazidas pelos alunos.

Na perspectiva tradicional, centrada nos conteúdos, parte-se de uma concepção essencialista de homem, que leva à constituição de uma pedagogia dos modelos em direção aos quais o aluno deve caminhar. O professor coloca-se como o centro do processo educativo, já que, investido do saber e do poder que lhe é conferido, acaba por se constituir ao mesmo tempo, em um modelo a ser imitado e um instrumento de mediação entre os alunos e os modelos postos pelas grandes obras e autores.

Partindo dessas premissas, a aprendizagem adquire o significado de aquisição de conteúdos que já estão prontos e necessitam apenas serem transferidos para o aluno. Este processo de transformação do conhecimento em conteúdos formalizados e formalizáveis, encobre o fato de que, todo o saber tem uma função social e só pode ser construído em dadas condições históricas determinadas e que, por isto mesmo, nunca pode ser neutro.

Em um processo educacional configurado desta forma, o que está em jogo é o nível de adaptabilidade dos indivíduos a um conhecimento que já está posto, ou seja, não se trata de pensar o processo a partir do sujeito e de suas possibilidades, mas sim das possibilidades que o sujeito apresenta de adequar-se às finalidades propostas. A relação sujeito/objeto é claramente pensada em uma perspectiva positivista, a partir da

qual o mundo apresenta-se ao sujeito como um conjunto de causalidades que podem ser compreendidas pela simples percepção e representação dos fenômenos.

O não rompimento, nem com o conhecimento formalizado, nem com a ideologia que o informa, tende a levar os alunos a buscarem a segurança da resposta fácil que, por seus limites, não consegue ultrapassar o senso comum, em um processo que nos faz lembrar a associação entre a inteligência humana e a antena do caracol, expressa por Adorno (1986,p.239) na obra "A Dialética do Esclarecimento":

*"Diante de um obstáculo, a antena é imediatamente retirada para o abrigo protetor do corpo, ela se identifica de novo com o todo e só muito hesitantemente ousará sair de novo como um órgão independente".*

O "recolhimento da antena" não só impede o pensamento crítico como pode produzir o medo de errar e o desejo de se tornar um "aluno-padrão", submisso aos valores e às autoridades constituídas. Evidencia-se desta forma, o compromisso com o pensamento conformado à ordem, o não questionamento do que se considera adequado ou consistente e a imposição ao aluno, da necessidade de adaptar-se e buscar constantemente a resposta certa, "pronta e acabada".

A ausência de uma reflexão sobre a própria finalidade do conhecimento impossibilita o esclarecimento sobre o quanto ele expressa, de diferentes formas, o tipo de homem que se pretende formar pela via da educação formal.

No outro extremo desta postura tradicional, encontramos as pedagogias não diretivas que Saviani (1982,1984b,1984c,1986a,1986b,1987) denominou de concepção humanista moderna.

Nesta concepção, o professor deixa de ser considerado o centro do processo de ensino aprendizagem e passa a se constituir em um mero facilitador do desenvolvimento das potencialidades que se julga já estarem naturalmente presentes nos alunos.

Uma análise crítica nos permite concluir que esta pretensa reformulação na maneira de pensar a escola, não trouxe consigo nenhuma modificação substancial. Na verdade, ela faz apenas uma crítica periférica à questão do papel do aluno e do professor. Deslocar o eixo da razão para a vida, do intelectual para o prático, do professor para o aluno, da pedagogia dos modelos para o pleno desenvolvimento das

potencialidades dos alunos, acaba convertendo-se em pura ideologia, já que não se questiona o essencial, que é a própria forma como a escola cumpre (ou deixa de cumprir) sua função em uma sociedade capitalista.

Embora estas abordagens tenham trazido algumas contribuições importantes que não podem ser ignoradas, especialmente a necessidade de levar-se em conta os interesses dos alunos e a importância de relações humanas mais saudáveis, os resultados concretos da adoção deste tipo de postura pretensamente "libertadora", são extremamente conservadores e conformistas, uma vez que ela não só toma como naturais e espontâneas as atitudes e valores que na realidade são produzidos socialmente, como acaba provocando um esvaziamento do papel da escola enquanto transmissora do saber historicamente acumulado pela humanidade.

Desta forma, enquanto a perspectiva tradicional anulou o papel do sujeito do conhecimento e priorizou os conteúdos formais, as pedagogias não diretivas, ao enfatizarem os métodos, acabaram por desconsiderar o próprio conhecimento.

Um outro fator importante a ser analisado se refere ao tipo de *material didático* habitualmente utilizado.

Embora as possibilidades nesta área sejam muitas e bastante diversificadas, a tendência tem sido a de privilegiar os livros enquanto "portadores" por excelência, do conteúdo a ser transmitido.

A ênfase na utilização do livro como recurso principal do processo de ensino-aprendizagem tem sido alvo de sérias críticas. Vários autores que têm se dedicado à análise desta questão, entre eles Neubauer da Silva (1983), Araújo e Oliveira (1983), Faria (1986), Garcia (1986) e Oliveira (1988), têm não só contestado a eficácia e a adequação dos materiais didáticos que têm sido freqüentemente utilizados, como também denunciado o quanto eles expressam, de diferentes formas, uma visão de mundo informada pela ideologia dominante.

Estes autores têm apontado que boa parte dos materiais utilizados na escola desconsideram as diferentes formas pelas quais professores e alunos podem assimilar e construir conhecimentos e representar suas visões de mundo e de si mesmos, já que buscam, antes de mais nada, a homogenização e a massificação.

Neste contexto, o material didático pode acabar se convertendo em mais um obstáculo, tanto pela sua ineficiência enquanto recurso didático quanto por sua contribuição ao bloqueio do pensamento crítico e criativo

No entanto, isto não significa retirar sua importância no processo de ensino-aprendizagem. Ao contrário, se partirmos de uma concepção que considere que a leitura envolve um encontro de múltiplas interpretações e significados criados (e não "descobertos") a partir da realidade do leitor, considerado como um sujeito histórico e social, é possível que o texto escrito possa se constituir em elemento fundamental para o processo educacional. Nesta perspectiva, ele pode se tornar não apenas um recurso auxiliar, mas também um instrumento valioso que poderá contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo dos alunos.

Todavia, é preciso considerar que nem todos os textos disponíveis apresentam as condições mais adequadas para a plena efetivação deste processo.

Dentre os vários critérios possíveis que podem ser utilizados para a identificação dos textos que apresentam uma maior potencialidade para esse tipo de trabalho, destacaremos dois que nos parecem fundamentais.

O primeiro deles se refere mais diretamente ao conteúdo ideológico implícito no texto, e neste sentido, coloca em discussão o sentido e a finalidade do conhecimento, já que ele expressa não só uma certa concepção de homem, mundo e sociedade, mas também o tipo de aluno que se pretende formar.

A partir deste critério, do nosso ponto de vista, é possível dividir os textos em duas grandes categorias: os adultocêntricos e os emancipadores.

Os textos adultocêntricos seguem o padrão assimétrico de relações sociais entre gerações e são produzidos a partir da visão de mundo dos adultos. O principal objetivo deste tipo de material, informado por uma lógica de dominação, é adultizar as crianças a partir de mensagens que buscam fundamentalmente, o treino da obediência e a reprodução de determinadas normas e valores sociais.

Os textos construídos desta forma, não apenas provocam um profundo desprazer das crianças em relação à leitura, como ainda contribuem para a constituição de personalidades autoritárias, caracterizadas pela padronização, rigidez e submissão cega aos valores e autoridades constituídas. Inúmeros estudos vêm apontando que a ênfase na questão do poder nas relações sociais, tem se constituído no caminho privilegiado para o processo de conversão da diferença em desigualdade, e desta, em relação entre superiores e inferiores.

Os textos emancipadores, ao contrário, embora também produzidos por adultos, conseguem dialogar com a criança, já que partem de sua visão de mundo, e

do pressuposto de que é necessário respeitar suas necessidades, considerando-a enquanto pessoa plena. Na medida em que se preocupam em estimular ao máximo a criatividade, a criticidade e a sensibilidade do aluno, estes textos buscam, antes de mais nada, alcançar a dimensão afetiva das crianças através de uma linguagem eminentemente lúdica e positiva.

Neste sentido, eles contribuem para despertar nos alunos a paixão pelo conhecimento, que passa a adquirir uma dimensão ao mesmo tempo lúdica, coletiva e construtiva.

O segundo critério a ser considerado na escolha do texto, seria a sua potencialidade no sentido de abrir espaços para a expressão do simbolismo infantil. Os conhecimentos acumulados pela Psicologia Infantil, especialmente nos últimos 20 anos, têm apontado esta questão como fundamental no trabalho com crianças, já que é principalmente através de metáforas e do jogo imaginário que elas entram em contato com suas próprias expressões, ao invés de repetir modelos.

Assim, ao se projetar e identificar com o texto, a criança não apenas é estimulada em seu desenvolvimento cognitivo, como também tem a possibilidade de elaborar conteúdos emocionais importantes. Textos que apresentam este potencial de projeção simbólica do universo subjetivo infantil, respeitam os sentimentos, os conflitos, os desejos e as formas pelas quais a criança experencia o mundo e, por isso, podem auxiliar o professor na tarefa de motivar os alunos e resgatar o sentido social do conhecimento.

Ao trabalhar com textos lúdicos e emancipadores, o professor pode tornar seu trabalho muito mais consistente e prazeroso, ao mesmo tempo em que contribui para a consolidação de uma postura de resistência ao discurso dominador.

Para finalizar esta reflexão sobre os fatores "internos", passaremos a uma breve discussão sobre o *processo de participação popular na escola*.

Historicamente, a grande maioria da população vivencia um processo de exclusão da escola, seja porque não consegue nela ingressar, seja porque após ingressar são expulsos através dos mecanismos de repetência e evasão. Além disto, aquelas famílias cujos filhos conseguem permanecer no processo de escolarização, também não se apropriam de fato da escola, já que a elas não é dado o direito de participar da vida da escola nem do destino escolar de suas crianças.

Em geral, a única participação que a escola suporta é a presença dos pais em reuniões onde se discutem os supostos problemas de seus filhos ou, quando muito, a arrecadação de fundos ou a organização de festas, ou seja, nada que comprometa o "bom" funcionamento da escola ou que implique a possibilidade de qualquer interferência nos processos decisórios mais significativos. Esta situação tem sido aceita por boa parte das famílias que acabam considerando que a educação formal é tarefa exclusiva da escola, e que elas em nada podem contribuir.

Embora a revisão deste quadro seja necessária, é preciso estar atento, pois conforme aponta Sposito (1984) a incorporação da questão da participação popular pelo discurso dominante tem gerado uma visão superficial, que leva à concepção deste processo como um tipo de cidadania outorgada, gerenciada ou sob controle. Para a autora, o resgate do sentido substantivo da participação, exige uma reflexão mais profunda, para que se elimine o risco das posições demagógicas e populistas, e se possa gerar um processo de reavaliação da forma pela qual se tem exercido o poder na escola.

A apresentação destas considerações sobre os fatores externos e internos à escola, embora não exaustiva, parece já reunir evidências expressivas da multiplicidade e complexidade dos problemas e desafios que precisam ser enfrentados, a fim de que possamos reverter o quadro negro da educação brasileira.

O fracasso de grandes contingentes de alunos que, em sua grande maioria pertencem à classe trabalhadora, representa uma grande injustiça, que sem dúvida compromete qualquer tentativa de democratização, tanto educacional quanto social, e compõe um panorama extremamente problemático diante do qual não se pode mais permanecer passivo.

Consideramos que as mudanças que se fazem necessárias requerem, antes de mais nada, uma reflexão crítica e radical que dê conta do fenômeno educacional enquanto síntese de múltiplas determinações, que se situa em um determinado contexto histórico e social concreto.

A compreensão de que a educação é socialmente construída em função do real existente e de suas contradições, nos coloca diante da necessidade de empreender uma reflexão crítica sobre a natureza das relações fundamentais entre educação e sociedade. Se as relações sociais de produção determinam a conformação de todas as instituições que integram a organização social, é possível pensar na transformação da

educação ? Ou, de outro modo, a escola simplesmente reproduz a estrutura social, ou ela traz em si uma especificidade com relação ao modo de produção no qual está inserida ? Enfim, é possível a proposição de um processo de democratização educacional ?

Acreditamos que esta reflexão deve se constituir em um dos principais fundamentos teóricos do trabalho do psicólogo escolar, já que, da resposta que pudermos dar a estas indagações, depende toda a discussão sobre as possibilidades e limites do processo de transformação da educação e, em conseqüência, da própria possibilidade de pensarmos as finalidades transformadoras da Psicologia Escolar.

Na tentativa de darmos conta destas questões, utilizaremos como suporte básico a análise dos pressupostos de uma concepção crítica de educação, tais como têm sido discutidos pelas tendências e autores mais críticos da Filosofia da Educação.

### **3 - Principais pressupostos de uma concepção crítica de educação.**

*“Se o homem é formado através das circunstâncias é preciso formar as circunstâncias de modo humano”.*

*K. Marx; F. Engels*

Embora uma definição clara do que seja uma concepção crítica de educação constitua-se em uma tarefa razoavelmente complexa, é possível apontarmos inicialmente pelo menos dois elementos principais que ela deve contemplar. Em primeiro lugar, deve garantir uma compreensão mais aprofundada das relações entre educação e sociedade e das múltiplas determinações presentes na realidade educacional e, fundamentada neste conhecimento, deve assegurar as condições que permitam admitir a possibilidade de pensarmos a escola como uma realidade histórica que pode se constituir no objeto de uma ação humana transformadora.

Na medida em que os fundamentos desta nova forma de pensar a educação implicam em rupturas com concepções que lhe são anteriores, consideramos importante iniciar esta reflexão pela análise de alguns pressupostos que devem ser superados, a fim de que se possa compreender de maneira mais radical a proposição da transformação do processo educacional.

Para encaminharmos esta discussão, utilizaremos como referência básica a classificação elaborada por Saviani (1982, 1984a, 1984b, 1986a, 1986b, 1991, 1992), que divide as concepções em três grandes grupos: liberal, crítico-reprodutivista e histórico-crítica. Embora existam outras possibilidades de agrupamento, como as que foram propostas por Libâneo (1983, 1984a, 1984b, 1986) e Giroux (1986, 1987), consideramos que o critério utilizado por Saviani exprime de maneira mais completa e clara a questão que nos parece realmente importante, ou seja, a forma como as diferentes concepções compreendem as relações entre educação e sociedade.

### 3.1. A concepção liberal de educação

As teorias que compõem este grupo, compreendem a educação como um instrumento de equalização social, já que “a sociedade é concebida como essencialmente harmoniosa, tendendo à integração de seus membros” (Saviani, 1982, p.8).

Na medida em que consideram a educação como sendo autônoma em relação à sociedade, buscam compreendê-la a partir dela mesma e, por este motivo, segundo Saviani elas também podem ser denominadas de não críticas.

Esta concepção busca repor a educação nas condições que se fazem necessárias à recomposição permanente das bases do capital, de forma a atender às suas necessidades políticas, na medida em que contribui para a manutenção da unidade ideológica, e econômicas, já que se ocupa da transmissão dos conhecimentos requeridos pelas tarefas do trabalho produtivo.

A fim de garantir este respaldo à manutenção da hegemonia burguesa em diferentes momentos do processo histórico, a ideologia subjacente a esta concepção expressou-se nos meios educacionais de três maneiras diferentes de acordo com a classificação proposta por Saviani: o humanismo tradicional, o humanismo moderno e o tecnicismo.

*A concepção humanista tradicional* caracteriza-se por uma visão essencialista de homem. A partir da definição desta essência dada *a priori*, e portanto, ideal e imutável, o papel da educação será o de possibilitar que o aluno se aproxime o mais possível desta universalidade.

Esta postura pressupõe que o aluno, por se constituir em um ser ainda em formação, é imperfeito em todos os sentidos e só poderá superar esta imperfeição se caminhar cada vez mais em direção à essência universal. Neste sentido, o professor deve prevalecer sobre o aluno, já que ele não só se constitui em um modelo a ser imitado, como também no instrumento de mediação entre os alunos e os modelos adequados expressos nos diferentes conteúdos.

Neste sentido, todo o processo educacional deve centrar-se no professor e nos aspectos lógicos e distanciar-se o mais possível dos aspectos subjetivos e mais diretamente ligados à realidade dos alunos.

O *humanismo moderno* propõe a articulação de uma proposta pedagógica que, partindo do pressuposto da igualdade de oportunidades, define o talento e as capacidades individuais como critérios da seleção e do sucesso escolares.

Assim, o que deve ser considerado não é mais a essência universal, mas a existência, a vida humana prática, já que se pressupõe que os indivíduos têm aptidões e interesses diferentes, e que estas diferenças “naturais” devem ser respeitadas.

Esta tendência, que ficou conhecida como o movimento da Escola Nova, coloca como objetivo principal a garantia do pleno desenvolvimento das potencialidades dos alunos, o que só se considera possível na medida em que o professor consiga deixar de lado o seu papel dirigente e se colocar como um facilitador, que terá como única função garantir, através da utilização de métodos não diretivos, a criação de um clima de liberdade e não ameaça.

A ênfase na idéia de que os homens são essencialmente diferentes, colocou a exigência de se considerar estas diferenças também do ponto de vista psicopedagógico, o que demandou a utilização de diferentes teorias da Psicologia.

Conforme aponta Saviani (1982,p.10), o humanismo moderno ao se contrapor à pedagogia tradicional, deslocou o eixo da questão pedagógica “do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade, do diretivismo para o não diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da Biologia e da Psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender” .

No entanto, estas mudanças não podem ser compreendidas como uma forma radicalmente diferente de compreender a educação, já que, por caminhos diferentes, o humanismo moderno manteve a mesma idéia da função da equalização social pela via escolar postulada pelo humanismo tradicional.

Ao criticar a precariedade do ensino promovido pela escola tradicional e defender uma nova qualidade para o trabalho educacional, sem considerar suas múltiplas determinações, manteve-se a ausência de uma análise crítica da educação, já que a discussão continuou circunscrita ao âmbito estritamente pedagógico.

Embora articulada a partir de objetivos transformadores, o que se observou como conseqüência é que, ao negar a importância da transmissão do saber historicamente acumulado, o escolanovismo acabou por tornar ainda mais distante a possibilidade da democratização educacional.

Calculada no pressuposto da neutralidade científica e propondo uma maior eficiência do ensino, a *tendência tecnicista* advoga “a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional” (Saviani, 1982, p.11).

Esta busca da racionalização, inspirada no modelo taylorista de administração, conforme já discutimos anteriormente, provocou profundas alterações no trabalho desenvolvido na escola. Professores e alunos passaram a ocupar espaços cada vez menos importantes, já que tanto a concepção quanto o controle do processo pedagógico passaram a ser centralizados nas mãos de especialistas, supostamente mais habilitados e neutros.

Neste sentido, a eficiência instrumental, que se supõe poder ser adquirida através da utilização de técnicas objetivas e neutras, passa a ser indicada como o grande caminho para a resolução de todos os problemas educacionais.

A proposição da resolução de problemas essencialmente políticos a partir de medidas técnicas, revela o quanto a tecnologia educacional se constitui em um instrumento privilegiado de expressão dos pressupostos básicos do positivismo, que permite, entre outros tipos de inversão, a transformação do conhecimento em mera informação.

Este processo garante as condições para que o conhecimento possa ser continuamente fragmentado, tanto entre os diferentes especialistas da educação, quanto entre as diversas disciplinas, o que, em última instância, provoca a sua própria negação enquanto instrumento de compreensão da realidade.

Encontramos nesta tendência um forte apelo à modernidade, que busca associar o progresso social ao desenvolvimento tecnológico, sem no entanto considerar o quanto ele pode se constituir em um obstáculo ao pensamento e à consciência crítica e, portanto, à própria constituição de um indivíduo que possa desenvolver plenamente suas potencialidades.

A invasão da tecnologia em espaços sociais cada vez maiores, tende a provocar a unidimensionalidade do pensamento, pelo impacto que é capaz de produzir sobre a subjetividade humana. Com o avanço tecnológico “a consciência social torna-se,

também, tecnocrática, funcionando com as categorias do entendimento analítico, reduzindo, mas não eliminando assim, de um lado, a possibilidade de uma consciência livre de dominação e, por outro lado, a possibilidade de transformações sociais que permitiriam uma maior pacificação nas relações humanas, que redundariam em uma maior liberdade e felicidade humanas” (Crochik,1990,p.102).

Ao analisar de um ponto de vista mais propriamente pedagógico, as conseqüências práticas das tendências liberais, Saviani (1982,p.11) conclui que “se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer” .

No entanto, embora existam estas diferenças, há uma unidade ideológica sempre presente: a desconsideração pelos múltiplos determinantes sociais e políticos do processo educacional.

Conforme aponta Sarup (1986,p.66), para a filosofia liberal de educação “a realidade social está fora dos indivíduos que constituem a sociedade, ela reifica o conhecimento (...) inevitavelmente, a combinação de sua visão particular do homem, do conhecimento, da sociedade, produz uma visão da vida social que é hierárquica, elitista e opressiva ” .

A compreensão da impossibilidade de se dar conta plenamente da função da escola a partir de uma concepção liberal, é fundamental tanto para os educadores quanto para os psicólogos escolares, na medida em que são os seus pressupostos que se encontram na base das tentativas de explicação dos problemas educacionais a partir das características e incapacidades dos alunos.

### **3.2. A concepção crítico-reprodutivista de educação.**

Esta concepção inclui um grupo de teorias que apreendem os condicionantes da educação, mas a colocam apenas como um instrumento de reprodução das condições sociais e que surgiram a partir das tentativas de explicação do fracasso do movimento estudantil que teve origem na França em 1968, cujo objetivo era a realização da “revolução social pela cultura” e que representavam, ao mesmo tempo, uma crítica ao fracasso visível da escola e uma denúncia à pedagogia tecnicista então predominante.

As teorias que alcançaram maior repercussão foram a teoria do ensino enquanto violência simbólica de Bourdieu e Passeron (1975), a teoria da escola enquanto aparelho ideológico do Estado de Althusser (1974) e a teoria da escola dualista de Baudelot e Establet (1971).

O axioma central da *teoria de Bourdieu e Passeron* é o de que todo poder de violência simbólica acrescenta sua força simbólica às relações de força material que estão na base de sua força simbólica.

O poder de violência material é exercido por meio de força material, seja militar ou econômica (aparente ou não), enquanto que o poder de violência simbólica se exerce através da violência simbólica, o que significa que os grupos ou classes dominantes impõem aos grupos ou classes dominados, significações postas como legítimas.

Estes dois tipos de força (material e simbólica), articulam-se de maneira tal que a força simbólica começa e termina na força material, “devolvendo” à esta, uma força aumentada. Conforme aponta Cunha (1979,p.84) “esse aumento da força material se dá, primeiro pela dissimulação da vinculação necessária da força simbólica à força material; segundo, pela imposição da legitimidade da ordem social engendrada pela força material dos grupos ou classes dominantes” .

Neste sentido, a cultura dominante é arbitrária, uma vez que resulta de condições de produção e reprodução, e exprime mais completamente os interesses objetivos (materiais e simbólicos) dos grupos ou classes dominantes.

De acordo com esta teoria, a ação pedagógica constitui-se em um tipo de força simbólica, que visa a imposição da cultura arbitrária dominante às classes dominadas através de um poder arbitrário, que tende a ser reconhecido como legítimo e se realiza através de trabalhos pedagógicos, que são atividades contínuas e sistemáticas de inculcação dos princípios desta cultura, e que produzem um *habitus*, de tal forma que estes persistem mesmo após o término desta ação.

Assim, a ação pedagógica implica em uma dupla arbitrariedade: a da imposição/inculcação do seu conteúdo cultural arbitrário, e da seleção do que deve estar contido nesta ação, e conseqüentemente a exclusão dos conteúdos que não lhe interessam.

Esta teoria exerceu uma forte influência entre os chamados educadores progressistas ou “de esquerda” quando foi elaborada, mas também recebeu várias críticas.

Dentre as críticas mais significativas, Petit (1982) considera que esta teoria não permite a apreensão das contradições existentes, que são evidentes pelo fato primeiro de que, se existe a necessidade de impor as significações arbitrárias como sendo legítimas, é porque existe um outro poder (dos dominados) contra o qual é preciso lutar. Além disto, ela confere à dominação da classe dominante um caráter de objetividade e fatalidade.

Para Petit, a escola é a instituição encarregada de aperfeiçoar a força de trabalho, e neste sentido contribui para acirrar contradições, na medida em que ao aumentar a competência técnica e teórica do trabalhador, ela se opõe à divisão entre o saber e as relações de produção. Desta forma, o autor não descarta completamente a teoria, mas procura recuperá-la para um outro quadro teórico.

Na mesma direção, Snyders (1977,p.192) reconhece o mérito da teoria da violência simbólica, mas aponta seus limites, já que a escola é colocada como uma instituição isolada das demais instituições sociais e dos próprios processos sociais globais, o que não só significa ausência da luta de classes em seu interior mas, mais do que isto, a sua impossibilidade, já que de acordo com os autores, na escola, “todos são cúmplices, não há antagonismos” e, especialmente os professores são apresentados como “criaturas dóceis que fazem seu trabalho de inculcação sem questionamentos” .

Passaremos agora a uma breve descrição das bases teóricas sobre as quais se assenta a *teoria da escola enquanto aparelho ideológico do Estado*.

Para Althusser (1974), a escola cumpre um papel fundamental na sociedade capitalista, que é o de contribuir para a reprodução da força de trabalho na medida em que, não apenas ensina técnicas e conhecimentos, mas fundamentalmente se ocupa da reprodução da submissão à ordem estabelecida, ou seja, é através da sujeição ideológica que é assegurada a reprodução da qualificação da força de trabalho.

Este autor considera que a consolidação do capitalismo determinou a transformação da escola no aparelho ideológico dominante, já que “é através da aprendizagem de alguns saberes práticos (*savoir-faire*) envolvidos na inculcação massiva da ideologia da classe dominante, que são em grande parte reproduzidas as relações de

produção de uma formação social capitalista, isto é, as relações de explorados com exploradores” (Althusser, 1974, pp.66/67).

Esta teoria não nega a possibilidade da luta de classes no interior da escola, mas a coloca como uma tarefa extremamente difícil, praticamente heróica, uma vez que os aparelhos ideológicos são considerados como instrumentos muito poderosos e eficientes.

De acordo com a *teoria da escola dualista*, elaborada por Baudelot e Establet (1971), na escola primária, através do ensino da leitura e da escrita, ocorre um processo de discriminação das crianças segundo duas redes de escolarização: a que forma os trabalhadores manuais e a que prepara os trabalhadores intelectuais.

Segundo os autores, a escola tem uma dupla função correspondente à dualidade mencionada: a rede escolar voltada para a burguesia teria a função de formar os filhos desta, conforme seus interesses de classe, enquanto que a rede voltada para os filhos do proletariado, teria como função a inculcação da ideologia dominante e o recalçamento da ideologia proletária.

Esta teoria, diferentemente das demais, admite a possibilidade de uma ideologia dos grupos dominados, mas considera que esta só poderá se desenvolver no seio dos movimentos trabalhistas, uma vez que a escola é, e sempre será, um instrumento de reprodução da hegemonia burguesa.

A grande contribuição destas teorias crítico-reprodutivistas, foi a denúncia clara e consistente dos condicionantes objetivos da educação e sua utilização pelas classes dominantes como instrumento de inculcação ideológica e reprodução da estrutura social capitalista, explicitando desta forma, que suas relações com a sociedade não são, em absoluto, de autonomia.

Conforme aponta Giroux (1986,p.294), “ao situar as escolas dentro da rede maior de relações de poder, elas demonstraram a necessidade dos educadores desenvolverem uma teoria da sociedade, a fim de entenderem o papel complexo que as escolas representam como agências que têm por finalidade mediar e sustentar a lógica do Estado e os imperativos do capital”.

No Brasil, estas teorias ganharam força na década de 70, principalmente depois da publicação dos livros *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil* (1975) de Luís Antônio Cunha e *Escola, Estado e Sociedade* (1977) de Bárbara Freitag, que foram utilizados com frequência como uma das principais referências para

grande parcela de dissertações, teses e livros produzidos na época, já que, a concepção crítico-reprodutivista foi considerada durante algum tempo como bastante avançada pelos setores educacionais mais progressistas.

Esta situação começa a se modificar no início da década de 80, quando iniciaram-se as atividades do Programa de Pós-Graduação em Educação em nível de doutorado na PUC-SP. Esta primeira turma, formada por dez alunos, dos quais oito eram orientandos de Saviani, tinha como característica marcante, a disposição de engajar-se em um processo de construção de novas elaborações teóricas. Todo este esforço teve como primeiro resultado mais concreto, a elaboração da tese de Carlos Jamil Cury, publicada em 1985 com o título "Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo".

A partir de então, tem início a consolidação de um novo momento do pensamento pedagógico crítico, que busca superar por incorporação a contribuição das teorias crítico-reprodutivistas, impulsionado, entre outros fatores, pela percepção de que, por apreenderem a articulação entre educação e sociedade de forma mecânica e externa, esta concepção acabou por disseminar uma onda de pessimismo e imobilismo já que, partindo-se de suas premissas básicas, o processo de transformação educacional só poderia ter início depois de uma transformação radical das estruturas sociais.

Além disto, colocava-se a necessidade de resgatar a especificidade das questões mais propriamente pedagógicas da escola, já que estas teorias, ao defenderem a preponderância das considerações sócio-políticas, minimizaram-nas de tal forma que acabaram provocando em muitos, a convicção de que na verdade não existiriam problemas pedagógicos, mas apenas problemas políticos (Libâneo, 1984).

Se a concepção liberal advogou a autonomia da educação frente à sociedade, recusando-se a "reconhecer como problemáticas as relações entre as escolas, a sociedade mais ampla e as questões de poder, dominação e liberação" (Giroux, 1986, p.17) e os crítico-reprodutivistas a denunciaram como instrumento de reprodução social; a partir da década de 80, colocou-se a exigência da construção de uma nova concepção que pudesse, ao analisar a relação entre educação e sociedade como essencialmente dialética e contraditória, oferecer os subsídios teóricos necessários à proposição de uma escola justa e democrática.

### **3.3. Elementos de uma concepção crítica de educação**

Esta concepção tem sido denominada de histórico-crítica (Saviani), pedagogia crítico-social dos conteúdos (Libânco), crítica (Giroux) ou progressista (Snyders). Neste trabalho utilizaremos a expressão histórico-crítica 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 crítica e contextualizada da atividade educacional.

A análise que realizamos de textos 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.

Conforme aponta Giroux (1986,p.85), “se é verdade que a escola existe em determinada relação com a ordem industrial, o mesmo não ocorre com a suposição de que esta relação é de simples correspondência ou de causa e efeito” .

A compreensão de que a educação se constitui necessariamente em uma atividade mediadora, que se insere de forma contraditória na organização social, requer uma concepção que, sem desconsiderar suas múltiplas determinações, possa resgatar sua especificidade e sua possível contribuição para o processo de transformação social.

Neste sentido, apreende-se que as contradições inerentes ao capitalismo não existem apenas ao nível do mundo da produção material, mas atravessam todas as instâncias sociais, inclusive a educação e a escola.

De acordo com Oliveira (1994,p.117), a concepção histórico-crítica nos permite “considerar o ser humano como ser histórico, trabalhar dialeticamente com a categoria da mediação, entendendo a educação como um processo específico e constitutivo da prática social global”, o que possibilita que se coloque como meta não imediata da educação a transformação social, ou seja, uma meta mediatizada pela transformação das consciências.

Para explicitar melhor como se pode situar o processo através do qual, por diferentes mediações, a educação no espaço que lhe é próprio, pode cumprir sua

função política, vamos reproduzir parte de um texto de Saviani (1987), que parece-nos exprimir com clareza a possibilidade de pensarmos suas finalidades transformadoras:

*“O espaço próprio da educação é o espaço da apropriação/desapropriação/reapropriação do saber e esse espaço está atravessado pela contradição inscrita na essência mesma do modo de produção capitalista: a contradição capital-trabalho. Sendo o saber força produtiva, e sendo a sociedade capitalista caracterizada pela propriedade privada dos meios de produção, a classe que detém os meios de produção se empenha em apropriar-se do saber desapropriando-o da classe trabalhadora. Contudo, sendo impossível a apropriação exclusiva do saber já que a contradição, porque inerente à sociedade capitalista é insolúvel no seu âmbito, a classe capitalista sistematiza o saber de que se apropria e o devolve na forma parcelada (taylorismo). Assim fazendo, detém a propriedade exclusiva do saber relativo ao conjunto do processo produtivo, restando ao trabalhador apenas o domínio do saber correspondente à parcela do trabalho que lhe cabe executar. A classe trabalhadora, por sua vez, se esforça cotidianamente e de várias formas, por reapropriar o saber de que é desapropriada. Neste quadro, a educação emerge como um instrumento de luta. Não há, pois, lugar para pessimismo ou imobilismo”.*

Para o autor, o rompimento com a passividade só é possível pelo resgate da natureza e especificidade do trabalho pedagógico. Nestes termos, emerge a compreensão de que a contribuição possível da escola para o processo de transformação social, só pode se concretizar na medida em que ela tiver condições efetivamente de cumprir a função que lhe é própria, ou seja, a socialização do saber sistematizado historicamente acumulado pela humanidade.

Conforma aponta Saviani (1992,p.29), a compreensão da natureza da educação, enquanto um trabalho não material, cujo produto não se separa do ato de produção, permite-nos situar a especificidade da educação no que se refere aos conhecimentos, idéias, conceitos, valores, atitudes, hábitos e símbolos; que constituem-se em elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, que é produzida deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas.

Considerando-se desta forma a natureza e a especificidade da função da escola, torna-se evidente a necessidade de se delimitar tanto os elementos culturais que necessitam ser assimilados, quanto as formas mais adequadas para se atingir este objetivo.

Ao explicitar esta dimensão crítico-social do saber escolar, Libâneo (1986,p.10) analisa que “os conteúdos escolares não são mais que expressão, para fins pedagógicos, do conjunto de bens culturais elaborados, reelaborados e sistematizados no processo da prática histórica social dos homens, tendo em vista a formação cultural” .

A defesa de que “a educação não é o lugar de uma reprodução necessariamente dominante da ideologia vigente” (Cury,1985,p.122) pressupõe que esta concepção tem na contradição sua categoria fundamental, o que permite, ao mesmo tempo, a construção no pensamento do concreto real e de suas múltiplas determinações, e a apreensão do homem enquanto sujeito histórico capaz de transformá-lo. Neste sentido, a condição primeira para a compreensão de seus pressupostos, bem como de suas conseqüências, é a utilização da lógica dialética, que busca apreender as contradições do movimento do real, não como um artifício do pensamento mas como um dado concreto deste real que é apreendido pela atividade teórica.

Ao discutir os limites da lógica formal em relação à dialética, Pinto (1979,p.44) coloca que a primeira “ao excluir as contradições como um equívoco do pensamento, a ser repellido a todo custo, condena-se a ser a lógica da superfície da realidade, da imobilidade das coisas, da intemporalidade dos fenômenos”. Em contraposição, a lógica dialética alcança o plano de maior profundidade dos fenômenos, ou seja, o das contradições que lhes determinam a essência.

A busca da compreensão da questão educacional na trama complexa das relações sociais, que por sua vez demanda a necessidade de se apreender as determinações fundamentais que se desenvolvem historicamente, tem levado diferentes autores críticos da educação, a buscar as contribuições de Marx como uma das principais referências, já que suas análises constituem-se em um sentido mais amplo, em um esforço teórico rigoroso na direção da análise das formas pelas quais os homens produzem ao mesmo tempo sua existência e a própria história.

Ao defender a importância das contribuições marxianas no processo de construção da concepção histórico-crítica, Saviani (1991) ressalta que não se trata de

tomá-las como dogmas, mas sim utilizá-las enquanto uma referência fundamental para compreendermos melhor nossa realidade.

Nesta mesma direção, Snyders (1974,p.354) considera que o ensino inspirado pelo marxismo pode ser qualitativamente diferente. No entanto, ele nos adverte sobre a necessidade de realização de uma série de rupturas importantes que garantam a apreensão na atividade educacional, de um “conjunto de relações no seu caráter de contradição e de dependência, o choque dos contrários e, ao mesmo tempo, a unidade dos contrários” .

Para o autor, é fundamental perseguir a questão da luta de classes no domínio das idéias e, mais especificamente, das idéias que circulam na escola.

*“... a luta de classes na escola é o combate longo, duro, organizado, uma lenta montagem pela qual as crianças desviam as aquisições culturais do sentido que a burguesia quer lhe dar, isto é, reencontram seu verdadeiro sentido” (Snyders,1977,p.322).*

Além das possíveis contribuições do marxismo para o processo de transformação educacional, Manacorda (1991,p.296) levanta um aspecto extremamente importante, que é o fato de que todas as análises realizadas tanto pelo próprio Marx quanto pelos pensadores que adotaram suas análises enquanto elementos norteadores fundamentais, assumem como conquistas importantes para a humanidade, todos os avanços da burguesia no campo da instrução, tais como a universalidade, a laicidade, a gratuidade e a renovação cultural. Para o autor, “o que o marxismo acrescenta de próprio é, além de uma dura crítica à burguesia pela incapacidade de realizar estes objetivos, uma assunção mais radical e conseqüente destas premissas” .

Assim, a concepção histórico-crítica faz a crítica a não concretização dos ideais educacionais burgueses e, ao mesmo tempo, os supera por incorporação, já que, ao assentar-se em uma concepção filosófica orientada para as finalidades de transformação, busca contribuir para a construção das condições históricas concretas que poderiam torná-los possíveis.

Pela maneira como propicia o reconhecimento da educação como um processo histórico fundamental para a própria humanização do homem, uma das principais conseqüências da concepção histórico-crítica é a articulação de uma

consistência teórica e filosófica qualitativamente diferente e mais avançada, que se constitui em um instrumento importante para a ampliação da luta pela universalização da escola. E é neste sentido, que se defende a educação fundamental de qualidade, antes de tudo, enquanto um direito subjetivo dos indivíduos de terem acesso aos recursos necessários à vida social (Gatti, 1993, p.6).

A concretização deste objetivo, requer um compromisso claramente definido que possa levar à uma articulação com os movimentos sociais, a fim de que a classe trabalhadora possa legitimamente influenciar os rumos da educação, não só em termos de ampliação das oportunidades educacionais, mas fundamentalmente no sentido de reivindicar as transformações necessárias, para que o sistema educacional possa caminhar em direção à democratização.

Do ponto de vista da atuação do educador, coloca-se como prioritária uma reflexão profunda sobre o tipo de homem que se pretende formar, já que a clareza sobre estas finalidades poderá orientar tanto a definição dos conteúdos, quanto a construção das propostas de trabalho que possam garantir a assimilação e reconstrução crítica por parte dos alunos.

A configuração do processo educativo enquanto uma unidade dialética entre o movimento de continuidade e ruptura, fundamentada em uma reavaliação crítica tanto da cultura quanto das obras que a expressam, não no sentido de negá-las, mas buscando em seu interior os elementos progressistas que possibilitam um avanço para além dos limites colocados pela classe que as engendrou (processo denominado por Gramsci (1979) de “senso comum renovado”), podem levar o aluno à compreensão de sua própria prática social, na medida em que toma contato com o saber historicamente acumulado.

Esta concepção pode situar de maneira mais clara, tanto a função e a importância social da escola enquanto instituição socializadora do conhecimento historicamente acumulado, quanto as formas a partir das quais cada indivíduo pode se apropriar do que foi produzido coletivamente e, a partir daí, ter condições de empreender uma leitura mais crítica da realidade.

No entanto, é importante ressaltar que não se trata da defesa de uma postura iluminista do professor em relação ao aluno. A este respeito, Chauí (1980) nos alerta para o fato de que, quando se considera o aluno como um ser alienado e o professor como uma vanguarda que teria a função de despertar sua consciência, acaba-se

reeditando de outras formas o conservadorismo e o autoritarismo que supostamente se estaria combatendo. O que está sendo proposto é a criação de condições para que, a descoberta das contradições possa acontecer e ser explicitada, tanto pelos alunos quanto pelos professores.

Ao sintetizar a tarefa a que se propõe a pedagogia histórico-crítica em relação à educação escolar, Saviani (1992,p.17) aponta três objetivos fundamentais que deveriam nortear a ação dos educadores:

*- " identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação;*

*- conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares;*

*- provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação".*

Acreditamos que a concepção histórico-crítica, enquanto uma leitura que se faz de uma situação histórica orientada pelas exigências da realidade, não só clarifica o papel da educação no processo de transformação social, como ainda é capaz de gerar um compromisso de enfrentamento dos problemas postos na prática educacional.

O resgate da especificidade do trabalho educacional propicia o rompimento, tanto com as vertentes idealistas que consideram a educação como o principal motor da transformação social, quanto com os pressupostos do materialismo mecanicista que considera sua transformação impossível enquanto não ocorrer uma revolução radical da sociedade.

Uma outra questão importante que pode ser desenvolvida a partir dos pressupostos desta concepção, é o delineamento da natureza peculiar do trabalho pedagógico, que nos permite compreender que ele apresenta uma especificidade, já que, embora determinado pelas condições sociais, traz em si uma certa possibilidade de autonomia em relação a outros espaços sociais.

Ao discutir a natureza do trabalho pedagógico, Saviani (1984) parte da distinção marxiana entre produção material e não material para situar melhor a questão. Na produção não material, o modo de produção capitalista só pode ser verificado em uma extensão reduzida já que a produção é inseparável do ato de produzir e para o autor, a aula, atividade pedagógica por excelência, supõe a presença conjunta do aluno e do professor e, como tal, é produzida e consumida enquanto se desenvolve.

Paro (1986) desenvolve esta discussão e assinala que, em um sentido mais amplo, o produto do trabalho pedagógico acaba por se distinguir do ato de produção, já que o conhecimento adquirido incorpora-se ao patrimônio cultural do estudante, produzindo alterações no comportamento individual. Neste sentido, conforme analisa Silva Jr. "indissociável da produção na sua origem, a aprendizagem efetivamente produzida dela se dissocia em sua continuidade e em sua aplicação".

Paro observa que em um processo pedagógico autêntico, o educando não apenas está presente mas também participa das atividades e, por este motivo, constituiu-se em um co-produtor (além de consumidor) na elaboração do produto educativo e, ao mesmo tempo, no verdadeiro "objeto de trabalho" do processo produtivo escolar.

Além disto, é necessário discutir a questão do saber. À semelhança da produção material, existe um saber utilizado como um instrumento na elaboração do produto. Mas, conforme assinala Silva Jr (1986,p.75), "o saber historicamente acumulado que se incorpora ao produto final, é, na verdade, a matéria prima desse processo de produção pedagógico". E, é justamente este saber que garante a peculiaridade do processo já que, uma vez dominado pelo professor, assegura a este trabalhador que o detém, aquilo que o modo de produção capitalista retira de quase todos os demais trabalhadores: o controle do processo de trabalho.

Para Silva Jr. (1986), estas análises indicam que a essência do ato educativo é incompatível com uma organização do trabalho educacional centrada na dominação, e apontam os subsídios necessários à afirmação de que está inscrita no processo de produção escolar a possibilidade do educador-trabalhador vir a ter o controle do seu processo de trabalho.

Para finalizarmos este momento do texto gostaríamos de, ainda que correndo o risco de incorrer na redundância, ressaltar quatro questões fundamentais.

Em primeiro lugar, não se trata de desconsiderar as contribuições das teorias crítico-reprodutivistas, já que isto implicaria em uma aproximação das concepções liberais. Isto significa, que não é possível pensar na possibilidade da transformação, sem considerar os limites que se interpõem à concretização desta finalidade.

Em segundo lugar, não se pode confundir a necessidade da reflexão teórica com um distanciamento das questões da prática, já que a reflexão tem sua origem e fundamento nos problemas postos pela prática e, por isto, pode voltar-se para ela de uma forma qualitativamente diferente, o que possibilita a formulação de novas propostas de ação. Desta forma, entre reflexão e ação não há oposição, mas tensão e articulação dialéticas entre elementos que são indissociáveis.

Conforme aponta Snyders (1977,p.12), “afirmar que em pedagogia não há lugar para um pensamento teórico geral é tomar posição sobre o que é pedagogia (...) é reduzi-la a uma série de maquinações hábeis, astuciosas talvez, mas de alcance muito limitado, incapaz de lutar contra as rotinas e contra o espírito conservador” .

Em terceiro lugar, é preciso considerar que, embora a produção teórica da educação em uma perspectiva mais crítica tenha já conquistado avanços consideráveis, isto não significa que as concepções não críticas tenham sido superadas. Ao contrário, o que se observa é a coexistência de formas diferentes e, na maioria das vezes contraditórias, de se pensar a educação e suas finalidades.

Finalmente, não se pode deixar de lembrar que esta teoria não está pronta e que seu processo de construção, que é permanente e coletivo, coloca continuamente desafios de natureza teórica e prática.

Do ponto de vista teórico, faz-se ainda 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.

Entre os vários autores que têm buscado contribuir para o avanço do processo de construção da pedagogia histórico crítica, daremos um destaque especial às reflexões desenvolvidas por Duarte (1993,1994,1995) que vem situando seu trabalho no âmbito do desenvolvimento de um corpo teórico mediador entre os fundamentos filosóficos, históricos e sociológicos e os estudos sobre a prática educativa.

Tendo definido esta direção para sua obra, o autor elegeu como objeto de estudo a questão da formação da individualidade humana, a partir de uma perspectiva que busca superar o dualismo entre os paradigmas que vêm sendo utilizados nas análises da individualidade humana, ou em suas palavras, "a dicotomia entre o social e o individual, histórico e psicológico, objetivo e subjetivo, singular e universal" (Duarte,1993,p.14).

Ao longo do texto "A individualidade para si - contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo", Duarte (1993) apresenta e discute as categorias iniciais que, de seu ponto de vista, presidem este processo: objetivação e apropriação, humanização e alienação, gênero humano e individualidade para-si.

As categorias de objetivação e apropriação expressam a própria essência da humanização, ou seja, a dinâmica do processo através do qual, ao longo da história, o homem se auto-constrói.

Para que possam inserir-se no processo histórico do gênero humano, os indivíduos têm que necessariamente objetivarem-se, ou seja, produzirem e reproduzirem a realidade humana, mas só podem fazê-lo na medida em que se apropriarem dos resultados da história da atividade humana. Desta forma, "a objetivação do indivíduo, enquanto produção de uma realidade humanizada pela sua atividade, gerando produtos materiais e mentais, que carregam a singularidade objetivada desse homem, se realiza a um nível tão mais capaz de expressar o seu ser singular, quanto mais ele, através da apropriação, fizer das objetivações genéricas (do gênero humano), os órgãos da sua individualidade" (Duarte,1993,p.53).

Neste sentido, o autor defende uma concepção de individualidade humana como resultado da relação entre objetivação e apropriação, enquanto mediadora entre a vida do indivíduo e a história do gênero humano.

Na medida, então, que o desenvolvimento histórico-social do gênero humano efetiva-se através da relação entre apropriação e objetivação, coloca-se a exigência da reflexão sobre como ela se dá no interior das relações sociais, o que nos remete à segunda categoria, ou seja, à relação entre humanização e alienação.

Para Duarte, no seio das sociedades que se assentam sobre a base da dominação, a humanização se realiza através de relações sociais alienadas, o que significa que a formação do gênero humano cria uma infinidade de possibilidades, mas só o faz às custas da alienação dos indivíduos. Por isto, é fundamental a análise do contexto em que

se realiza a formação dos indivíduos, de maneira a evidenciar quais as possibilidades máximas de vida humana (dadas pelas possibilidades já alcançadas historicamente), e quais as condições que impedem ou cerceiam sua realização na vida dos indivíduos.

Assim, para a concepção histórico-social é fundamental a busca da universalização das possibilidades de vida humana, pela via do acesso de todos os indivíduos aos traços do gênero humano que já foram conquistados historicamente, já que ela "não se limita a responder ao que ele é (...) procura os elementos para responder o que ele pode vir - a- ser e dentre as alternativas possíveis, elege aquelas que considera como constitutivas do que o gênero humano deve vir-a-ser (Duarte, 1993, p.70 - grifos no original).

Em síntese, esta segunda categoria nos indica que os processos de objetivação e apropriação que se realizam nas relações sociais de dominação têm um caráter contraditório, que o autor analisa da seguinte forma:

*"A formação do indivíduo realiza-se enquanto relação entre os processos de apropriação das "forças essenciais" humanas, objetivadas social e historicamente, e de objetivação do indivíduo através dessas forças essenciais. Mas, esta formação, na medida em que, até este momento da história humana, tem se realizado sob as relações sociais de dominação, não pode ser considerada exclusivamente como humanizadora. A formação do indivíduo é também a reprodução da alienação (...) tudo o que impeça os indivíduos de realizarem, em sua existência, as possibilidades de objetivação do seu ser de forma universal e livre, é parte da reprodução da alienação, isto é, das relações sociais de dominação"* (Duarte, 1993, p.97).

Em relação à terceira categoria, Duarte esclarece que a utilização do conceito de gênero humano e não o de espécie humana, decorre da necessidade de se caracterizar uma abordagem histórico-social do processo de formação humana, tornando evidente suas diferenças em relação a abordagens que, de variadas formas, vêm se apoiando em modelos explicativos biológicos. Assim, esta categoria expressa o resultado da história social humana e da atividade objetivadora dos seres humanos. Na medida em que a relação de cada indivíduo com o gênero humano é sempre mediatizada por suas relações com as condições sociais concretas nas quais ele vive e das quais tem que se

apropriar, como condição para tornar-se humano, este conceito pressupõe que o desenvolvimento do indivíduo não se constitui nem na "realização natural de um genericidade imediatamente dada a todos os indivíduos, nem na busca de realização de uma universalidade inatingível, busca esta tendencialmente direcionada para a anulação da individualidade"(Duarte,1993,p.131).

Para o autor cada indivíduo ao se formar, tem que se constituir enquanto indivíduo para-si, ou seja, construir uma individualidade que expresse uma singularidade que, por romper com o caráter espontâneo de sua atividade vital pode manter uma relação livre e consciente com o gênero humano. Em suas palavras:

*"O indivíduo para-si é o ser humano cuja individualidade está em permanente busca de se relacionar conscientemente com sua própria vida, com sua individualidade, mediado pela também constante busca de relação consciente com o gênero humano"(Duarte,1993,p.184).*

Ao refletir sobre a forma contraditória e conflituosa através da qual se realiza a formação do indivíduo na sociedade atual, Duarte defende que a compreensão da categoria da individualidade para-si, 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.

Nesta mesma direção Oliveira (1995) discute que, embora o processo histórico de humanização do indivíduo tenha se dado de tal forma que, ainda que se tenha conquistado possibilidades importantes para a formação e desenvolvimento da individualidade, a grande maioria dos indivíduos não consegue concretizá-las, em função do lugar que ocupam nas relações sociais, é possível transformar estas condições. Para a autora, esta proposição teórica é consistente pois, do ponto de vista histórico-ontológico, quanto mais o homem puder se apropriar das objetivações humanas histórica e socialmente criadas, maiores serão suas possibilidades de objetivar-se enquanto indivíduo participante de seu meio.

Todas estas contribuições teóricas têm permitido uma maior clareza política e filosófica sobre as potencialidades e os espaços historicamente possíveis da educação. No entanto, é preciso considerar que o completo desenvolvimento de uma

concepção crítica, bem como sua transformação em propostas práticas de ação, demanda uma nova organização educacional. Isto significa que as condições objetivas onde se desenvolve a atividade educativa não interferem apenas na prática, já que a sua precariedade pode inviabilizar a verificação das formulações teóricas, o que acaba impedindo o próprio avanço da teoria. Assim, não se trata apenas de propor o desenvolvimento teórico e superestimar a sua potência, é preciso ainda a luta pela eliminação das condições sociais objetivas impeditivas.

Todas as análises empreendidas neste capítulo buscaram evidenciar a complexidade da atividade educativa enquanto um processo multideterminado, e a necessidade da mediação de uma teoria crítica que possa se constituir em um elemento fundamental para a concretização das transformações necessárias. Mas, embora esta reflexão abra a possibilidade, no plano teórico, de se articular medidas imediatas capazes de contribuir para a alteração dos fatores “intra-escolares” que se situam no âmbito da atuação dos educadores, é preciso relativizar as potencialidades destes procedimentos.

A este respeito, Mello (1979,p.71) considera que “se o ensino democrático é aquele ao qual todos podem ter acesso em igualdade de condições, o problema da democratização do ensino é antes de tudo político, não pedagógico. Sua solução definitiva está condicionada à questão da distribuição e apropriação da riqueza e dos benefícios, que transcende os limites de ação da escola” .

Assim, torna-se evidente a necessidade de cada vez mais nos empenharmos na luta pela construção de uma sociedade democrática. Para Fernandes (1989,p.37), esta é a premissa que deve orientar a proposição de uma “revolução educacional que corresponda à auto-emancipação coletiva dos trabalhadores e dos oprimidos”. Segundo o autor, não se pode mais adiar este compromisso, pois, “ou vencemos essa batalha ou damos adeus a uma democracia da maioria, pela maioria e para a maioria” .

Acreditamos ter dado conta, ainda que não completamente, de evidenciar a complexidade teórica e prática do comprometimento com a defesa de uma escola justa, eficiente e de boa qualidade. Na medida em que se fazem necessárias variadas mediações teóricas, este projeto configura-se como uma tarefa coletiva e multidisciplinar que extrapola, e muito, o âmbito dos estudos agrupados na área denominada Pedagogia. E, é neste sentido que acreditamos ser possível um encontro produtivo e promissor entre esta e a Psicologia.

Partimos do pressuposto de que a Psicologia Escolar, sem perder de vista sua especificidade, deve apropriar-se da concepção histórico-crítica enquanto um instrumento importante de compreensão acerca de seu objeto de estudo e atuação.

Disto decorre que a reflexão sobre o papel da educação no processo histórico de humanização do homem e dos elementos que facilitam ou dificultam seu pleno exercício, coloca-se como questão fundamental para a própria definição das finalidades e dos caminhos da nossa área.

Mas, mais do que isto, acreditamos ser possível que a Psicologia, e mais particularmente a Psicologia Escolar, possa contribuir efetivamente para o processo de construção e reconstrução permanente desta perspectiva crítica, tanto no sentido do aprofundamento de determinadas questões, quanto no sentido da abertura de novos e fecundos campos de reflexão.

No entanto, a concretização destas possibilidades está na dependência direta da nossa capacidade de, ao realizar uma profunda autocrítica da maneira como temos nos inserido historicamente na educação, nos posicionarmos firmemente diante do compromisso da transformação.

Na medida em que a concepção histórico-crítica expressa uma compreensão da totalidade dos fenômenos educacionais, ela não pode ser considerada como um elemento teórico que necessita simplesmente ser somado às diferentes proposições teóricas da Psicologia, ou seja, ela implica necessariamente em rupturas de várias ordens.

Falar de educação e cidadania é, sem dúvida, falar de um novo compromisso da Psicologia no sentido de alcançar uma clareza política e filosófica que nos auxilie a refletir sobre as nossas próprias finalidades. Enfim, é buscar uma nova consciência social que expresse um posicionamento firme na defesa de uma sociedade que possa de fato humanizar o homem.

Em que direções a Psicologia Escolar deve atuar para que possa contribuir para a garantia da função da escola? Como focalizar mais adequadamente as áreas possíveis de intervenção, ao mesmo tempo percebendo-as como parte de uma totalidade? Como fazer dos outros profissionais da educação interlocutores reais e solidários? Que conhecimentos psicológicos são importantes para que possamos nos inserir produtiva e criticamente no processo de crítica à escola que temos e construção da escola que queremos?

Estas são apenas algumas das questões que nos parecem fundamentais enquanto ponto de partida, e por isto, serão colocadas como objeto de reflexão no capítulo seguinte.

É evidente que, dada a complexidade das questões enunciadas, o propósito não é o de esgotá-las, mas simplesmente expor com toda clareza, mas também com uma série de limites, o que nos foi possível construir até o momento em relação a alguns pressupostos norteadores, os quais, ainda que gerais, podem de certa forma orientar tanto a formulação de indagações, quanto a busca de respostas mais satisfatórias aos problemas emergentes da área.

**- Capítulo 3 -**

***Elementos de uma concepção crítica de Psicologia e  
Psicologia Escolar***

Nós vos pedimos com insistência  
Não digam nunca  
Isso é natural  
Sob o familiar  
Descubram o insólito  
Sob o cotidiano desvelem o inexplicável  
Que tudo o que é considerado habitual  
Provoque inquietação  
Na regra descubram o abuso  
E sempre que o abuso for encontrado  
Encontrem o remédio

B. BRECHT

O objetivo deste capítulo é o de explicitar os pressupostos que sustentam nossa premissa básica a respeito da necessidade e da possibilidade da construção de uma perspectiva crítica de Psicologia Escolar.

O desenvolvimento histórico da Psicologia em geral e, mais particularmente, da Psicologia Escolar, tem colocado uma série de desafios teóricos, filosóficos e práticos para os quais nem sempre se apresentam respostas satisfatórias.

As críticas cada vez mais contundentes das quais a área tem sido alvo, principalmente a partir da década de 80, vêm evidenciando a necessidade de se buscar novas possibilidades de conceituação e atuação.

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 da construção e/ou reconstrução de perspectivas teóricas mais adequadas e da consolidação de novas práticas profissionais.

Embora vários autores venham apontando a necessidade de mudanças, o tratamento teórico, bem como as direções de análise são não só diversos, como também, na maioria das vezes, conflitantes.

A complexidade do tema, bem como a freqüente ausência de diálogo entre os que defendem as mais diferentes posições, tem não apenas dificultado o avanço do debate, como também propiciado terreno fértil para o apelo a soluções fáceis e aos discursos que nada dizem. Neste sentido, não é raro depararmo-nos com proposições de transformação, que por estarem ancoradas em determinados pressupostos teóricos e filosóficos, acabam resvalando seja para a psicologização, seja para a negação da existência da individualidade e dos processos psicológicos humanos.

O reconhecimento de diferentes concepções, obriga-nos necessariamente a adotar uma postura de análise e reflexão mais cuidadosa, já que diante de tantas divergências, torna-se extremamente arriscado falarmos apenas da necessidade de buscar alternativas e darmos o assunto como encerrado.

Por este motivo, pretendemos explicitar da maneira mais clara possível nosso processo de reflexão sobre alguns possíveis caminhos, a partir dos quais a Psicologia Escolar, ao se apropriar de uma concepção crítica de homem, sociedade e

educação, sem perder de vista sua especificidade, poderá assumir teórica e praticamente um compromisso com a construção de um processo educacional transformador.

Para facilitar uma melhor compreensão sobre a tarefa que nos propomos, consideramos importante retomar alguns pontos fundamentais da caminhada teórica percorrida até o momento.

Partindo do pressuposto de que um caminho possível para o processo de transformação da Psicologia Escolar pode ser fundamentado em concepções críticas de Educação e de Psicologia, refletimos inicialmente sobre o próprio conceito de crítica.

No segundo capítulo buscamos evidenciar que estes elementos encontram-se presentes na concepção histórico-crítica de educação que, por não perder de vista a totalidade histórica e social, permite-nos avaliar criticamente a educação tal como se apresenta pela via da compreensão de suas múltiplas determinações, bem como reafirmá-la enquanto instância socializadora do conhecimento historicamente acumulado, que por seu caráter contraditório, pode se colocar como meta mediatizada, a transformação social.

Na medida em que as reflexões contidas nestes dois primeiros capítulos expressam uma tentativa de compreensão da totalidade dos fenômenos sociais e humanos e, mais particularmente, dos educacionais, torna-se evidente que elas não podem ser simplesmente somadas ou justapostas às diferentes proposições teóricas da Psicologia, ou seja, elas implicam em uma série de rupturas filosóficas e teóricas.

Isto significa que não é possível refletirmos estritamente sobre a Psicologia Escolar sem antes buscarmos um posicionamento mais crítico e contextualizado da própria ciência psicológica. E, por considerarmos que esta é uma questão de base, iniciaremos o capítulo apontando alguns elementos para esta discussão.

No segundo item, procederemos à apresentação de algumas reflexões desenvolvidas por uma série de autores que apontam elementos teóricos importantes para o processo de contextualização crítica da Psicologia e que por isto, podem contribuir de maneira efetiva para as discussões no campo da Psicologia Escolar.

No terceiro item, apresentaremos uma análise do processo histórico de inserção da Psicologia na Educação, delimitando algumas tendências que necessitam ser superadas a fim de que se possa propor de maneira mais rigorosa finalidades transformadoras para a ação do psicólogo escolar.

No quarto item discutiremos alguns elementos de uma perspectiva crítica de Psicologia Escolar que já se fazem presentes em diferentes produções teóricas que, de variadas formas, têm buscado uma aproximação diferenciada da Psicologia com a Educação.

## **1. Para uma análise crítica da Psicologia enquanto ciência**

*"(...) uma Psicologia para a qual permanece fechado este livro, isto é, justamente a parte mais sensorialmente atual e acessível da história, não pode tornar-se uma ciência efetiva, provida de conteúdo e real. O que se pode pensar de uma ciência que orgulhosamente faz abstração desta grande parte do trabalho humano e que não se sente incompleta, enquanto a tão propagada riqueza do atuar humano não lhe diz outra coisa que não seja o que se pode, talvez, dizer em uma só palavra: carecimento, vulgar carecimento?"*

*Karl Marx*

Nosso objetivo neste item não é o de reconstruir a história da Psicologia, nem tampouco compilar teorias ou sistemas teóricos, tarefa já cumprida exaustivamente e de diferentes formas por vários autores.

O que nos interessa particularmente neste momento é resgatar o que esta história evidencia em relação a alguns impasses teóricos e filosóficos não resolvidos, e às rupturas ideológicas necessárias à uma atitude crítica no interior da Psicologia.

Entre as muitas direções de análise possíveis, destacaremos apenas uma, que nos parece a mais fundante e que tem a ver com a maneira pela qual se tem discutido a complexa relação do homem com o mundo.

Desde que a Psicologia constituiu-se enquanto ciência, sucederam-se várias proposições de análise que, em um certo sentido, recolocam antigas questões já pensadas ao longo da história no âmbito da Filosofia, e que traduzem muitas vezes, e por diferentes caminhos, uma dicotomia que se instaurou artificialmente no plano teórico entre indivíduo e sociedade, expressa em duas vertentes principais, que têm sido denominadas na Psicologia de objetivistas e subjetivistas.

A vertente objetivista, fundada em uma tradição quase biológica da Psicologia, assenta-se em uma concepção de homem como um organismo que, ao interagir com o meio e registrar os estímulos nele presentes, coloca-se como sujeito passivo e receptivo.

Conforme aponta Lane (1984a,p.11) nesta perspectiva, "os processos psicológicos (o que ocorre "dentro") são assumidos como causa ou uma das causas que explicam o seu comportamento, ou seja, para compreender o indivíduo bastaria conhecer

o que ocorre "dentro" dele quando ele se defronta com estímulos do meio ". Assim, a questão da objetividade é resolvida pelo estabelecimento de relações mecânicas de correspondência entre fatos psicológicos e fatos exteriores.

A partir destes pressupostos, a ciência psicológica acaba se colocando como um mero retrato da realidade empírica, e o conhecimento psicológico conforma-se em um processo de reconstrução repetitiva, já que, percebida enquanto faticidade, a realidade se coloca como um imperativo ao qual todos os indivíduos devem se render e adaptar.

Em contraposição a esta postura, que coloca nos fatos empíricos o critério possível de verdade acerca dos fenômenos, a vertente subjetivista fundamenta-se na predominância do sujeito sobre o objeto, colocando-o no papel de criador da realidade.

Para Merani (1977,p.63) o subjetivismo pretende esgotar o estudo do psíquico em algo que, na melhor das hipóteses, não é nada mais que algumas de suas manifestações, conteúdos ou modos de existência. Ao tomar o homem como um ser psíquico independente, esta perspectiva desloca os problemas do âmbito das relações sociais para "centralizar-se no indivíduo cujos sofrimentos são provocados pela incapacidade de adaptação e cujos triunfos são fruto de sua adesão à engrenagem".

Enquanto a Psicologia não der conta de realizar a ruptura com esta dicotomia, continuaremos diante de um quadro paradoxal no qual, como aponta Politzer (1976,p.107) "enquanto uns salvaguardam o caráter puramente psicológico da Psicologia e lhe retiram toda a realidade científica, os outros apenas conseguem basear a Psicologia em fatos reais sacrificando precisamente o que lhe é próprio".

Nesta mesma direção, Frayze-Pereira (1984) questiona que enquanto a tendência subjetivista nos leva a buscar explicações no poder do sujeito de apropriar-se das coisas exteriores, a tendência objetivista converte-o em mero objeto.

Embora esta crítica seja fundamental, é preciso ir mais além para que se questione os fatores que determinaram esta direção para a construção do conhecimento psicológico.

Conforme aponta Patto (1984), a origem e o desenvolvimento da Psicologia só podem ser devidamente compreendidos em sua relação tanto com as demandas sociais colocadas pela exigência do desenvolvimento do capitalismo, quanto com a ideologia dominante que a informa e sustenta.

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.

As lições desta história nos colocam diante do desafio extremamente complexo de construirmos um conhecimento que possa fornecer respostas mais satisfatórias à questão crucial da relação entre indivíduo e sociedade.

No entanto, esta intenção de buscar a construção de uma Psicologia mais crítica e comprometida com a finalidade de transformação, por si só não é suficiente, já que atualmente tornou-se lugar comum a afirmação da necessidade de se compreender o homem enquanto um ser histórico e social, 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".

As dificuldades de se dar conta desta questão são imensas e não são raras as perspectivas teóricas que, ao buscarem superar o psicologismo, limitaram-se a um enfoque estritamente sócio político que reduziu todos os problemas ao conhecimento e à crítica das relações sociais.

O trabalho de Yamamoto (1987,p.76) coloca-nos um alerta muito importante neste sentido. Ele aponta que muitas tentativas de "descontaminação" ideológica da Psicologia têm se revelado como o mais puro oportunismo, cujo resultado, em alguns casos, tem sido uma pseudo-nova-Psicologia, que não passa de Psicologia convencional recheada de terminologia emprestada da dialética materialista.

Neste sentido, o grande desafio que se coloca para a Psicologia é a busca da apreensão do homem enquanto ser concreto, manifestação de uma totalidade histórico social.

Embora esta não seja uma tarefa fácil, consideramos que ela é possível, desde que o primeiro passo seja o esclarecimento e a tomada de posição em relação aos

pressupostos filosóficos das diferentes formas de se pensar o campo de reflexão e ação da Psicologia.

Concordamos com Figueiredo (1994,p.8) no sentido de que esta explicitação é condição sine qua non tanto para a identificação das concepções implícitas sobre a realidade, o homem e o conhecimento, já que elas engendram tanto os nossos saberes quanto as nossas práticas; quanto para a "luta contra as tendências dogmáticas que a diversidade mal digerida costuma produzir".

Ao afirmar que os princípios teóricos expressam necessariamente uma determinada concepção de mundo, Shuare (1990,p.13) defende que o próprio ponto de partida metodológico da Psicologia deva ser buscado em uma concepção filosófica. Para a autora "o problema não é como evitar esta situação, como limpar a ciência deste conteúdo inevitável; pelo contrário, trata-se de explicitar ao máximo esta dependência e de esclarecer as funções da filosofia e da concepção de mundo no conhecimento científico (...) esta explicitação não constitui uma perda de objetividade, mas a garantia indispensável (ainda que não suficiente) da mesma "

No entanto, a busca de bases filosóficas sólidas, embora fundamental, por si só nada garante. Isto significa que não é possível nos remetermos às grandes questões apontadas pela Filosofia ou qualquer outra ciência, apenas tomando-lhes emprestados certos temas ou conceitos, por mais críticos e consistentes que possam ser, sem passar pela mediação do nosso próprio terreno específico.

É fundamental a realização de um esforço teórico no sentido de nos apropriarmos destes conhecimentos, não para usá-los como verdades acabadas, mas sim para localizar os elementos críticos já construídos que sejam importantes para uma melhor compreensão sobre os processos psicológicos, de tal forma que possamos ampliar nosso processo de reflexão e construção de novas perspectivas. E, é exatamente disto que trataremos no próximo item.

## **2. Em busca de elementos teóricos críticos para a Psicologia**

*“É um lugar comum a afirmação de que o homem não possa ser concebido senão vivendo em sociedade. Todavia não se extraem todas as conseqüências necessárias e inclusive individuais: que uma determinada sociedade pressuponha uma determinada sociedade das coisas e que a sociedade humana somente é possível na medida em que exista uma determinada sociedade das coisas, também é lugar comum. É verdade que, até agora, estes organismos supra-individuais têm recebido uma significação mecanicista e determinista (...) É preciso elaborar uma doutrina na qual todas estas relações sejam ativas e estejam em movimento, fixando bem claramente que a sede desta atividade é a consciência de cada homem, que conhece, quer, admira, cria, etc; na medida em que já conhece, quer, admira, cria etc; de cada homem concebido não isoladamente, mas rico de possibilidades provenientes de outros homens e da sociedade das coisas, das quais não pode deixar de ter certo conhecimento (Assim como todo homem é filósofo, todo homem é cientista, etc)”*

*A. Gramsci*

A discussão sobre a necessidade de se buscar a construção de uma concepção crítica de Psicologia não é nova; muitos autores, por diferentes vias teóricas, vêm se dedicando a ela.

A análise deste tipo de produção teórica evidencia a existência de várias denominações neste campo, tais como Psicologia histórico-dialética, histórico-social, histórico crítica, crítica, progressista, marxista e política, entre outras.

Neste trabalho optamos pela utilização do termo crítica, apoiando-nos nos pressupostos que fundamentam este conceito, tal como delimitamos no primeiro capítulo.

No entanto, embora a questão da terminologia possa ter algum valor em determinados contextos, consideramos que o mais importante é o exame do tipo de conteúdo que é expresso quando o tema que está em discussão é o processo de transformação da Psicologia.

Para iniciar esta discussão, consideramos importante ressaltar que não concordamos em absoluto, que uma teoria crítica deva se colocar como tarefa a proposição de uma dimensão política da Psicologia, já que esta existe de qualquer forma.

No prefácio do livro intitulado "Psicologia e Política: reflexões sobre possibilidades e dificuldades deste encontro", Patto faz um importante alerta neste sentido, apontando que os psicólogos, ainda que não tenham consciência disto, fazem política o tempo todo. Em suas palavras:

*O propósito de instituir uma Psicologia política traz consigo um artil insuspeitado: o pressuposto de que a Psicologia é a-política, ciência neutra, produtora de conhecimento desinteressado quando não se ocupa de temas eminentemente políticos (...) o fato de a Psicologia não explicitar os seus compromissos políticos e de não se voltar para questões políticas stricto sensu não significa que ela esteja desvinculada dessa esfera da vida dos homens" (Patto, in Azevedo, Menin (org.) 1995, p09).*

Neste sentido, trata-se de desvelar esta dimensão política para que, a partir daí, seja possível pensar os caminhos a partir dos quais a Psicologia poderá tomar outros rumos.

A análise empreendida nos capítulos anteriores em relação a alguns elementos teórico-filosóficos que dão suporte à concepção crítica na qual nos fundamentamos, evidenciou que uma concepção materialista histórica, pressupõe que as formas de organização social são determinadas pelo modo pelo qual a produção se realiza.

Partindo destes pressupostos, propomos que uma concepção crítica de Psicologia deve ser capaz de responder a pelo menos duas questões principais:-- se as categorias econômicas determinam e condicionam a existência e as formas de Estado e da consciência social, ou seja, se a instância econômica se constitui na base da vida social, os homens não seriam meros reflexos passivos da infra-estrutura ?  
- se há um movimento do real que é impulsionado pelas contradições sociais, não seria o caso de deixar que a história caminhasse por si só, provocando desta forma as transformações necessárias ?

Do nosso ponto de vista, estas são as questões fundamentais que necessitam ser tratadas pela Psicologia, já que a primeira nos remete à análise da própria *relação entre indivíduo e sociedade*, enquanto a segunda nos aponta a exigência de uma reflexão sobre o *papel possível do homem no processo histórico*.

As primeiras referências para esta caminhada teórica serão buscadas em Marx que, embora não tivesse como preocupação central o indivíduo enquanto sujeito psicológico, desenvolveu uma análise extremamente rigorosa em relação ao homem como sujeito histórico. No prefácio da 1ª edição do Capital (Marx, 1983, p.13), ao discutir a figura do capitalista, ele faz questão de deixar claro que em suas análises apenas tratará dos indivíduos enquanto "personificações econômicas, portadoras de determinadas relações de classe e interesses", definindo seu ponto de vista em termos do "desenvolvimento da formação econômica da sociedade como um processo histórico", o que significa que não se pode tornar o indivíduo "responsável por relações das quais ele é, socialmente, uma criatura, por mais que ele queira colocar-se subjetivamente acima delas".

Toda a produção teórica de Marx expressa uma concepção de homem como ser social como se pode observar, por exemplo, no 3ª Manuscrito Filosófico (1982, p.13) onde afirma que:

*"O homem - por mais que seja um indivíduo particular, e justamente é a sua particularidade que faz dele um indivíduo e um ser social individual efetivo - é, na mesma medida a totalidade, a totalidade ideal, o modo de existência subjetivo da sociedade pensada e sentida para si, do mesmo modo que também na efetividade ele existe tanto como intuição e gozo efetivo do modo de existência social, quanto como uma totalidade de exteriorização de vida humana (...) a exteriorização da sua vida - ainda que não apareça na forma imediata de uma exteriorização de vida coletiva, cumprida em união e ao mesmo tempo com outros - é, pois, uma exteriorização e confirmação da vida social. A vida individual e a vida genérica do homem não são distintas, por mais que, necessariamente, o modo de existência da vida individual seja um modo mais particular ou mais geral da vida genérica, ou quanto mais a vida genérica seja uma vida individual mais particular ou geral".*

Neste sentido, Marx considera que a essência do homem é histórica e, portanto múltipla em suas aparências sociais e que sua relação com a sociedade é de mediação recíproca, onde a sociedade enquanto totalidade e o indivíduo enquanto parte desta, estabelecem entre si uma relação na qual um expressa o outro, mas um não é o

outro. Assim, tudo no homem é social, ainda que as manifestações da psique se dêem subjetivamente e ocorram na esfera da imanência.

Ainda no 3º Manuscrito, Marx (1982,p.17-18) evidencia que a compreensão do que seja o homem deve passar necessariamente por uma crítica radical da condição humana. Ao afirmar que, sob a égide do capitalismo, o ser humano submete-se a um processo de empobrecimento material e espiritual, que o faz prisioneiro da necessidade, ele evidenciou que a plena realização do homem só pode ser pensada de fato em relação a profundas transformações na base material da sociedade, já que "o homem só não se perde em seu objeto quando este se configurar como objeto humano ou homem objetivado, e isso somente será possível quando se lhe configurar como objeto social e quando ele mesmo se configurar como ser social, assim como a sociedade se configurará nesse objetivo como ser para ele "

Este pressuposto de que são as condições sociais que, em última instância fazem o homem, aparece também claramente no 1º capítulo do Capital (Marx,1983,p.70):-

*"O reflexo religioso do mundo real somente pode desaparecer quando as circunstâncias cotidianas, da vida prática, representarem para os homens relações transparentes e racionais entre si e a natureza. A figura do processo social da vida, isto é, do processo da produção material, apenas se desprenderá do seu místico véu nebuloso quando, como produto de homens livremente socializados, ela ficar sob seu controle consciente e planejado. Para tanto, porém, se requer uma base material da sociedade ou uma série de condições materiais de existência, que, por sua vez, são o produto natural de uma evolução histórica longa e penosa".*

Estas primeiras reflexões já indicam um norte fundamental para a Psicologia, ou seja, a constatação de que os indivíduos não podem ser tomados como seres em si, já que para viver, necessitam estabelecer relações de interdependência, ou seja, o próprio fundamento da sociabilidade humana é a necessidade de entrar em relação com a natureza e os outros homens para que sejam atendidas tanto as necessidades materiais, quanto as espirituais.

Conforme aponta Ianni (1984), para uma concepção dialética, o indivíduo se constitui no processo de trabalho que é sempre material e espiritual e que

produz realidades, coisas, imagens, palavras, metáforas e objetos que passam a fazer parte do universo social no qual vive e, que por sua vez, o modificam. Assim, os indivíduos se transformam no processo de trabalho não só porque exteriorizam a sua atividade e, desta forma, cristalizam a sua práxis em realidades materiais e espirituais, mas ainda porque estas realidades repercutem sobre eles.

Na medida em que há uma recriação quotidiana da humanidade e da historicidade, é possível compreender que as realidades que são criadas constituem-se na verdade, em desenvolvimentos da sociabilidade humana e, é só na trama destas relações sociais que o indivíduo pode ser compreendido.

Partindo destes pressupostos Enguita (1993,p.79) aponta que "não há necessidades tout court do homem, mas necessidades históricas e sociais, necessidades do homem situado em determinadas coordenadas da sociedade e da história, do homem histórico e social, do homem concreto".

Ao fazer a crítica da visão essencialista de homem, para a qual o processo de socialização se impõe como algo externo à essência já existente no indivíduo e que, portanto, se contrapõe à sua individualidade, Oliveira (1995,p.49) defende uma perspectiva histórico social do ser humano a partir da qual "a categoria da socialização refere-se, em primeiro lugar, ao processo pelo qual o gênero humano produz a si próprio, através do trabalho, isto é, da atividade de produção dos meios de existência humana". Neste sentido, a socialização constitui-se no processo pelo qual o indivíduo se torna um ser da sociedade através da apropriação dos resultados da experiência histórica desta sociedade.

Ainda que correndo o risco da redundância, é importante ressaltar que este processo de determinação social não pode ser apreendido de forma mecânica, sob pena de se realizar uma análise extremamente empobrecida.

É preciso salientar que Marx colocava o problema teórico da determinação, não do ponto de vista da causalidade entre fatos considerados isoladamente, mas sim partindo da totalidade enquanto um processo de determinação categorial.

Assim, a análise das categorias econômicas se entrelaça continuamente com os fatores econômicos inerentes à formação social. Embora defendesse que a estrutura e as relações econômicas determinam e condicionam a existência e as formas do Estado e da consciência social, Marx em momento algum fez uma análise

reducionista, uma vez que o enfoque da instância econômica não a isolou do contexto social mais geral.

Desta forma, ainda que a instância econômica constitua-se na base da vida social dos homens, ela não pode ser compreendida sem a referência a todas as demais instâncias da superestrutura. Conforme aponta Bottomore (1988,p.261) "a super-estrutura das idéias não é considerada como simples reflexo passivo, mas dotada de certa eficácia própria (...) assim, a super-estrutura e a infra-estrutura ou base não estão relacionadas entre si como uma estátua e o seu pedestal; um dos postulados básicos do materialismo histórico é que as super-estruturas afetam ou agem retroativamente sobre a base".

Esta é sem dúvida uma questão fundamental a ser refletida, já que muitos foram os autores que, ao buscar uma análise do ser humano enquanto produto social, incorreram no erro do determinismo ou sociologismo, a partir dos quais estabeleceram uma identidade entre o econômico e o psicológico.

É preciso ter claro que não se pode simplesmente aplicar as categorias econômicas tais como foram descritas pelo marxismo, ou seja, os fenômenos psicológicos devem ser tratados com categorias psicológicas que, evidentemente, tenham como referência geral as análises políticas, sociológicas, filosóficas e econômicas.

Nosso objetivo a partir deste momento, é buscar evidenciar alguns avanços que já foram construídos nesta direção. No entanto, antes de avançarmos, gostaríamos de apresentar três ressalvas importantes.

Em primeiro lugar, não pretendemos apresentar todo o conjunto de elaborações teóricas críticas já construídas pela Psicologia, já que esta tarefa por si só já se constituiria em uma outra tese. Nos limitaremos a apresentar apenas o que já nos foi possível apreender em relação a algumas contribuições e, por isto, é bem possível que deixemos de lado autores e obras importantes. No entanto, optamos por correr este risco, já que o que nos importa fundamentalmente é evidenciar que a Psicologia já dispõe de elementos teórico-críticos importantes.

Em segundo lugar, embora as reflexões críticas desenvolvidas pelos autores escolhidos tenham sido desenvolvidas nas mais variadas direções, vamos nos ater apenas às nossas duas questões de base:- a questão da relação entre homem e sociedade e da subjetividade compreendida em suas relações com a totalidade histórica, o que significa que não estamos nos propondo a uma análise exaustiva de suas obras.

Finalmente, não pretendemos estabelecer análises comparativas entre os diferentes autores e correntes, pois concordamos com Pucci (1994,p.15) no sentido de que " não é colocando as teorias, que estão no mesmo horizonte do materialismo histórico, umas contra as outras, na busca da mais perfeita, fechando-se em princípios e dogmatismos, que se avança em termos de uma concepção materialista da história mais adequada ao nosso tempo; mas, pensamos nós, ancorado no pensamento marxiano, e atentos aos desafios da história, resgatando das teorias progressistas os elementos que possam ajudar a enxergar melhor e transformar a realidade".

Feitos estes esclarecimentos, começaremos pela apresentação de alguns elementos do conjunto teórico que tem sido conhecido como Psicologia histórico-cultural ou sócio-histórica, que consideramos a mais importante contribuição no campo da Psicologia para a discussão da relação entre homem e sociedade, buscando examinar de maneira um pouco mais detida algumas elaborações de *Vygotsky* (1977, 1987, 1988, 1991a, 1991b) e *Leontiev* (1977,1978).

A análise da produção de *Vygotsky* indica uma posição definida no sentido de explicitar as relações entre a Psicologia e a história, buscando na concepção filosófica do materialismo histórico os princípios metodológicos necessários à investigação científica e à análise das funções do conhecimento psicológico.

Partindo do reconhecimento de que o homem não pode ser apreendido como objeto ou produto já que, ao mesmo tempo, é sujeito e produtor das relações sociais, *Vygotsky* marcou uma etapa diferenciada no estudo da determinação sócio-histórica do psiquismo humano, transformando esta concepção da natureza social do homem em uma nova maneira de responder a diferentes questões das quais a Psicologia vem se ocupando desde a sua constituição, tais como: a organização cerebral dos processos psíquicos, a natureza dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, os processos de interiorização, entre outros.

Ao defender que "o verdadeiro curso do desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o socializado, mas do social para o individual" (*Vygotsky*,1987,p.18), o autor define sua tese principal, posteriormente compartilhada por outros psicólogos soviéticos, especialmente *Leontiev* e *Luria*, de que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser encontradas nas relações sociais que o indivíduo estabelece com o mundo exterior.

Na medida em que considerava que os processos psicológicos humanos se realizam inicialmente no social enquanto processos interpessoais e interpsicológicos, para posteriormente tornarem-se individuais, ou seja, intrapessoais ou intrapsicológicos, Vygotsky se contrapôs a duas tendências importantes na Psicologia. Em primeiro lugar, às concepções que consideram que o comportamento social deriva-se do individual. Em segundo, àquelas que advogam que o indivíduo sofre influências sociais de forma passiva e que se fundamentam em um conceito de "ambiente" no sentido estrito de um conjunto de circunstâncias ou contingências que, de acordo com suas características, podem ou não fornecer elementos que facilitem o desenvolvimento, ou seja, o meio social coloca-se como algo dado e natural, ao qual se deve ajustar.

Ao evidenciar que o indivíduo interioriza determinadas formas de funcionamento que estão dadas pela cultura, mas que ao apropriar-se delas transforma-as em instrumentos de pensamento e ação, Vygotsky estabeleceu as bases para uma compreensão da relação entre o sujeito psicológico e o contexto histórico, que resgata o sentido subjetivo e pessoal do homem, mas situando-o na trama complexa das relações sociais.

Vygotsky considerava que os processos psicológicos superiores humanos constituem-se em atividades mediadas pela linguagem, estruturadas em sistemas funcionais, dinâmicos e historicamente mutáveis. Em suas palavras:

*"O pensamento e a linguagem, que refletem a realidade de uma forma diferente daquela da percepção, são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana. As palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana"* (Vygotsky, 1987, p.132).

Para o autor, o indivíduo é um ser social e histórico, cuja consciência é fruto das formas pelas quais concretiza sua participação no mundo e se apropria dos conhecimentos historicamente construídos e transmitidos. E, por esta via, defende a possibilidade de uma práxis transformadora que pode ampliar a consciência do homem e iluminar sua busca em direção à liberdade e à criatividade.

Na medida em que considerava que "a sociedade e a história social moldam a estrutura daquelas formas de atividade que distinguem os homens dos animais" (Vygotsky, 1988, p.22), buscou discutir no nível da Psicologia, as formas pelas quais, ao produzirem seus meios de subsistência, os indivíduos produzem indiretamente sua própria vida material, ou seja, ele trouxe para o nosso campo de reflexão a questão tanto da natureza da atividade humana, quanto de suas finalidades.

Para Vygotsky, o principal fato humano é a transmissão e assimilação da cultura. Assim, a aprendizagem é alçada à posição de extrema importância, na medida em que se constitui em condição fundamental para o desenvolvimento das características humanas não naturais, mas formadas historicamente, o que equivale dizer, para o ser e agir no mundo.

Ao defender que a consciência reflexiva chega à criança através dos conhecimentos científicos, o autor estabeleceu as bases para uma discussão inteiramente nova não só em relação à aprendizagem, mas também no que se refere ao desenvolvimento e às funções do ensino.

*"(...) aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas" (Vygotsky, 1997, p.32).*

Neste sentido, conforme aponta Kostiuk (1977, p.53) "o desenvolvimento mental não consiste na diferenciação de formas complexas de atividade psíquica inatas na criança; estas formas de atividade são elaboradas, pelo contrário, no decorrer do processo de assimilação da experiência social".

Vygotsky concordava com a assertiva de que existe uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem. No entanto, considerava que é preciso distinguir dois níveis de desenvolvimento: o efetivo, que corresponde ao nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança, que foi conseguido como resultado de um processo de desenvolvimento já realizado, e a área de desenvolvimento potencial, ou seja, o que a criança é capaz de realizar com o

auxílio dos adultos. Este conceito da zona de desenvolvimento proximal, próximo ou potencial pode representar uma sensível transformação em relação à compreensão da função social da prática pedagógica, e mais especificamente, do papel do professor, já que pode contribuir para o rompimento com a perspectiva tradicional que a coloca em uma situação de dependência em relação ao desenvolvimento, pela via da compreensão de que "o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento" (Vygotsky, 1988, p. 114).

Após estas breves considerações sobre alguns elementos teóricos desenvolvidos por Vygotsky, buscaremos apontar as principais contribuições de *Leontiev* ao processo de construção de perspectivas críticas no âmbito da Psicologia.

Dada a complexidade de sua obra nos deteremos em três questões que nos parecem as mais fundamentais, na medida em que podem ter um papel de extrema relevância nas discussões relativas ao posicionamento da Psicologia e da Educação frente ao indivíduo: a natureza do psiquismo humano, os princípios que regem seu desenvolvimento e o papel do biológico e do social em sua constituição.

Para *Leontiev*, a natureza do psiquismo humano é sócio-histórica, ou seja, ele é determinado pelas relações reais dos homens com o mundo, as quais, por sua vez, dependem das condições objetivas de vida. Assim, embora cada sujeito possa atribuir significados à sua vida e ao mundo, a individualidade e a subjetividade continuam ligadas à objetividade, ou seja, ao contexto sócio-histórico, do que decorre que a individualidade do homem, que só pode existir no social, é resultante de suas relações sociais e das formas a partir das quais elas são elaboradas.

Ao analisar o desenvolvimento histórico do psiquismo humano, buscando entender a reorganização dos processos psíquicos no decurso da evolução histórica e ontogênica, *Leontiev* apontou que as condições que engendraram o processo de hominização e a passagem à consciência foram dadas pela ação do homem sobre a natureza, isto é, pelo trabalho. Desta forma, ele considera que só é possível compreender a consciência humana em relação ao desenvolvimento da divisão social do trabalho:

*"Sob o reino da propriedade privada, qualquer que seja o traço histórico concreto do psiquismo humano que nós consideremos, ele comporta forçosamente a marca desta estrutura da consciência e só pode ser corretamente compreendido em função das características desta estrutura. Razão porque, ao*

*deixarmos de lado estas particularidades de estrutura da consciência humana, ao pô-las entre parênteses na investigação psicológica, privamos a Psicologia do seu concreto histórico e fazemos dela uma ciência do psiquismo do homem abstrato, do "homem em geral" (Leontiev, 1978, p.125).*

Esta assertiva de que a consciência e o comportamento humanos só podem ser compreendidos na trama das condições históricas e sociais, não constitui em si uma inovação teórica. No entanto, Leontiev buscou evidenciar que o principal mecanismo determinante do desenvolvimento do psiquismo humano é a apropriação da cultura, o que significa que, diferente dos animais, o homem garante suas aquisições, não se adaptando ao mundo dos objetos humanos, mas sim apropriando-se deles. Nas palavras do autor:

*"O mundo real, imediato do homem, que mais do que tudo determina a sua vida, é um mundo transformado e criado pela atividade humana. Todavia, ele não é dado imediatamente ao indivíduo, enquanto mundo de objetos sociais, de objetos encarnando aptidões humanas formadas no decurso do desenvolvimento da prática sócio-histórica; enquanto tal, apresenta-se a cada indivíduo como um problema a resolver" (Leontiev, 1978, p.166).*

Embora defendesse que tudo o que existe de especificamente humano no psiquismo forma-se necessariamente no decurso da vida, Leontiev não descartava a dimensão biológica, mas a considerava como uma primeira condição para que um indivíduo se coloque como um "candidato" à humanidade, já que esta só se concretiza quando, em contato com o mundo objetivo e humanizado, transformado pela atividade real de outras gerações e através da relação com outros homens, ele também aprende a sê-lo. Para o autor:

*"As propriedades biologicamente herdadas do homem não determinam as suas aptidões psíquicas. As faculdades do homem não estão virtualmente contidas no cérebro. O que o cérebro encerra virtualmente não são tais ou tais aptidões especificamente humanas mas apenas a aptidão para a formação destas aptidões" (Vygotsky, 1978, p.247).*

Assim, é o processo de apropriação da experiência acumulada pelo gênero humano no decurso da história social, que permite a aquisição das qualidades, capacidades e características humanas e a criação contínua de novas aptidões e funções psíquicas.

A análise destas elaborações, que consideramos serem as mais fundantes na produção teórica de Vygotsky e Leontiev, remete-nos à análise de pelo menos três questões ou conseqüências fundamentais.

Em primeiro lugar, se consideramos que o processo de apropriação se concretiza nas relações reais do sujeito com o mundo, e que a maneira como sua vida é construída nestas condições é determinada pelas condições históricas concretas, temos que necessariamente nos posicionar frente à questão de como a sociedade se organiza.

Conforme aponta Leontiev (1978,p.248), a questão das perspectivas do desenvolvimento psíquico do homem e da humanidade "põe, antes de mais nada, o problema de uma organização eqüitativa e sensata da vida da sociedade humana - de uma organização que dê a cada um a possibilidade prática de se apropriar das realizações do progresso histórico e de participar enquanto criador no crescimento destas realizações".

Em segundo lugar, se a condição para a concretização da humanidade em cada homem é a apropriação das aquisições da cultura humana, coloca-se como central a questão da efetivação do direito de todos os cidadãos à educação, como forma de garantir às novas gerações o acesso às aptidões e faculdades da natureza humana formadas no decurso do processo sócio-histórico.

E, finalmente, a apreensão destes pressupostos remete-nos à uma reflexão sobre a necessidade de um novo posicionamento da ciência psicológica, que requer, entre outras coisas, o abandono das tentativas de buscar os determinantes das ações humanas unicamente nos sentimentos subjetivos, e um esforço teórico no sentido de compreender a natureza sócio-histórica dos fenômenos psicológicos.

Consideramos que estes autores, ao postularem a determinação histórica da consciência, introduziram uma perspectiva crítica na compreensão do desenvolvimento do pensamento humano. Ao pesquisarem as relações entre o desenvolvimento do psiquismo humano e a cultura, isto é, entre a evolução das funções psíquicas e as formas através das quais cada indivíduo se apropria da experiência histórica, contribuíram de forma efetiva para o delineamento de uma nova forma de pensarmos a Psicologia enquanto ciência.

Incluimos ainda neste grupo de autores que buscou uma articulação com o materialismo histórico dialético, o teórico *Lucien Sève* (1977a, 1977b, 1977c, 1989), para quem a aproximação entre a Psicologia enquanto ciência do homem, e a vida humana concreta, requer antes de mais nada, uma teorização desta concretude, ou seja, uma concepção científica da história e da sociedade.

Tomando como objeto a estrutura e o desenvolvimento da personalidade e da individualidade humana, Sève buscou apreender a mediação entre a história social e a vida enquanto produção histórica dos indivíduos. E, por ter trazido estas reflexões para o terreno específico da Psicologia, sua obra constitui-se em um exemplo claro de que não se trata em absoluto, de buscar uma simples transferência de modelos do marxismo, conforme ele próprio faz questão de ressaltar.

*“Exatamente porque a filosofia é a filosofia, isto é, uma reflexão que se situa ao nível das categorias e dos princípios mais genéricos da concepção do mundo, não é possível dela deduzir, mesmo se possui qualidade científica, verdades particulares, a menos que se imagine que o concreto pode ser engendrado a partir do abstrato, o que equivaleria a regressar à ilusão idealista” (Sève, 1977a, p.65).*

De acordo com o autor, na medida em que a Psicologia tem que necessariamente se interrogar sobre o que é o homem, acaba se colocando um problema cuja resposta pode ser encontrada no materialismo histórico, já que a essência humana se constitui do conjunto das relações sociais, no seio das quais os homens produzem os meios de subsistência e a si próprios.

Para Sève é preciso superar tanto o humanismo moralizante para o qual a sociedade não muda enquanto os homens não mudarem, o que acaba metamorfoseando em problemas psicológicos as contradições econômicas, quanto o materialismo ortodoxo que considera os indivíduos meros suportes das relações sociais.

Neste sentido, a Psicologia tem que dar conta de uma tarefa paradoxal já que necessita compreender o geral enquanto singular e o singular enquanto geral, e só tem como desfazer este “nó” teórico de forma dialética, que é proposta por Sève (1977b, p.339) nos seguintes termos:

*"O homem se individualiza através do processo histórico e não apesar deste ou à sua margem (...) o indivíduo é um indivíduo enquanto ser social geral, e um ser social enquanto indivíduo singular" (grifo no original).*

As relações dos homens com a natureza e entre si, desenvolvem-se ao mesmo tempo numa formação social e numa formação individual específicas, ou seja, embora a essência humana se encontre no seio do mundo social, a forma psicológica desta essência só pode existir dentro de uma individualidade concreta. Para Sève, em resumo, a grande questão da Psicologia é compreender dialeticamente o que cada homem faz de sua vida e o que a vida faz dele.

Partindo destes pressupostos, o autor constrói uma teoria da personalidade humana que permite-nos compreender que as personalidades e trajetórias individuais só podem ser configuradas e organizadas enquanto biografias, sobre a base objetiva das formas históricas de individualidade.

*" A personalidade não é nem uma constelação de traços psíquicos cristalizados - na qual se resume a um "temperamento" - nem um conjunto de papéis sociais prescritos - em que se reduz a um "currículo" . Trata-se de um sistema temporal de atividades inseparavelmente sociais e individuais, objetivas e subjetivas, fundado sobre o, e no conjunto das relações sociais, isto é, essa soma de forças de produção, de capitais, de formas de relações sociais que cada indivíduo e cada geração encontram como dados existentes" (Sève, 1989, p.156).*

Assim, a vida humana se constitui de atos pessoais mediados em todos os níveis, até os mais íntimos, pelo mundo social e, ao mesmo tempo, plenos de sentido dado pela biografia de cada indivíduo.

Para Sève, cada homem tem que necessariamente apropriar-se da essência humana e o faz através da divisão social, que determina toda a sua personalidade concreta, mas cuja forma é independente de sua vontade e até mesmo de sua consciência. Por isto, o homem completo, plenamente desenvolvido, coloca-se ainda apenas como uma possibilidade, que só poderá ser concretizada na medida em que se construir uma organização social e política que permita que cada indivíduo possa se constituir em uma força histórica fundamental.

Ao afirmar que "se nada se compreende da vida psicológica, não se pode, verdadeiramente, compreender o que seja do homem, e se nada se compreende do homem, não se compreende nada de nada" Sève (1977a,p.26) evidenciou que a Psicologia pode ter um papel social fundamental na medida em que puder se constituir em um instrumento que permita aos homens tomarem nas mãos o seu próprio desenvolvimento psíquico, buscando o máximo desenvolvimento possível de suas personalidades.

A proposição desta possibilidade teórica da Psicologia contribuir de forma efetiva ao desenvolvimento do homem, em uma perspectiva fundamentada no materialismo histórico dialético, é compartilhada por *Alberto Merani* (1976,1977) que também tomou como objeto de estudo a questão da personalidade humana.

Para o autor, a personalidade constitui-se no produto da evolução histórica e abarca toda a realidade biológica, psicológica e social do indivíduo e, enquanto categoria historicamente condicionada, não pode ser analisada como um sistema fechado sobre si mesmo, e à margem das condições sociais concretas, já que a singularidade do indivíduo evidencia a sua situação no interior desta engrenagem, que determina tanto o nível quanto a finalidade das condutas, do que decorre que a natureza humana só pode se realizar na historicidade.

Mas, a discussão sobre a determinação histórica do homem não significa que ele sofre fatalmente o seu destino biológico e nem tampouco o seu destino social, já que sua existência se encontra em relação direta tanto com as condições concretas quanto com a consciência que toma delas. Nas palavras do autor:

*"O homem é um vivente que unicamente pode individualizar-se nas relações sociais. A sua essência é dalgum modo exterior, mas é a sua essência, e, se bem que estabeleça uma relativo grau de dependência e subordinação da natureza humana com respeito às estruturas sociais, de nenhuma maneira expulsa os indivíduos para fora da história. Pelo contrário, marca-lhes o lugar natural e lógico que lhes corresponde"* (Merani,1976,p.:111).

No entanto, embora Merani não negue o papel do indivíduo, ele alerta para o fato de que na sociedade moderna, onde o progresso da civilização técnica leva a irracionalidade a superar a razão, a alienação pode aniquilar a personalidade.

Para o autor, a Psicologia não tem dado conta de refletir de forma rigorosa sobre estas questões já que parte, na maioria das vezes, de pressupostos que expressam uma compreensão de imobilidade da natureza humana, que procura colocar em evidência, ainda que não explicitamente, o caráter a-histórico do ser humano.

Após a análise destas diferentes contribuições teóricas, consideramos que, embora persistam muitas questões que ainda necessitam de um maior aprofundamento, é possível afirmar que efetivamente existe uma caminhada de reflexão que aponta elementos importantes que nos permitem responder às questões formuladas inicialmente: a relação entre indivíduo e sociedade se dá dialeticamente e é possível 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, ou, nas palavras de Bicca (1987), para que sua latência possa ser transformada em aparição.

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":

*"A possibilidade não é a realidade, mas é, também ela, uma realidade: que o homem possa ou não fazer determinada coisa, isto tem importância na valorização daquilo que realmente faz. Possibilidade quer dizer "liberdade". A medida da liberdade entra na definição do homem. Que existam as possibilidades objetivas de não se morrer de fome e que, mesmo assim, se morra de fome, é algo importante, ao que parece. Mas, a existência das condições - ou possibilidade, ou liberdade - ainda não é suficiente: é necessário "conhecê-las" e saber utilizá-las. Querer utilizá-las. O homem, nesse sentido, é vontade concreta: isto é, aplicação efetiva do querer abstrato ou do impulso vital aos meios concretos que realizam essa vontade".(grifos no original)*

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, tão bem evidenciado pelos teóricos da Escola de Frankfurt (Adorno 1956,1965,1973; Adorno, Horkheimer 1978,1983,1985; Horkheimer,1983).

Ao refletirem sobre a subjetividade humana em sua intersecção tanto com a estrutura econômica da sociedade, quanto com a super-estrutura ideológica, os frankfurteanos evidenciaram que na sociedade moderna a razão transforma-se na racionalidade técnica da dominação, cuja manifestação mais exemplar é a indústria cultural, que não apenas adapta seus produtos ao consumo das massas, mas fundamentalmente determina o próprio consumo, transformando o homem em ser genérico, em coisa fungível e substituível (Adorno,1969,p.161).

Para Adorno, o desvelamento dos efeitos da ideologia sobre a estrutura psíquica dos indivíduos requer a crítica tanto da realidade aparente, quanto do discurso ideológico. A ideologia, enquanto aparência socialmente necessária (porque produz a consciência dos homens em função de uma realidade que é dada como a única possível) obstaculiza a reflexão, na medida em que camufla as contradições sociais e apresenta os dados da experiência social como imediatos. Embora defendesse a necessidade de reversão deste processo, Adorno (1978,p.203) ao analisar as características dos indivíduos e da ideologia na sociedade moderna, apontou para a extrema dificuldade desta tarefa:

*"Entretanto, precisamente porque a ideologia e a realidade correm uma para a outra, porque a realidade dada, à falta de outra ideologia mais convincente, converte-se em ideologia de si mesma, bastaria ao espírito um pequeno esforço para se livrar do manto desta aparência onipotente, quase sem sacrifício algum. Mas, esse esforço parece ser o mais custoso de todos".*

Para os frankfurteanos, na medida em que no mundo moderno, a tecnologia é ela própria ideologia, que cada vez mais invade espaços para além da produção material e que converte o progresso em regressão, o indivíduo se torna algo

ilusório. De acordo com Adorno (1956,p.59) o que existe na verdade são "tipos" psicológicos que reproduzem os traços estereotipados e rotuladores da sociedade capitalista e que por isto, é preciso se opor a qualquer tipo de utopia que busque a abstração de um sujeito realizado, independente da sociedade e ter claro que "toda imagem do homem, com exceção da negativa, é ideológica".

Nestas condições, Adorno aponta que a Psicologia não tem mais como se colocar como uma reserva do particular, que pode se manter resguardada do geral, estudando a psique como algo independente da dialética social. Para ele é preciso questionar o quanto a ciência psicológica vem adequando-se perfeitamente à sociedade que trata os sujeitos como meros pontos de referência da força de trabalho abstrata, que quanto mais se ajustam à realidade, tanto mais se convertem em coisas.

No entanto, 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 Silveira (1989) a fundamentação histórico-dialética permite o redimensionamento das questões concernentes à relação do homem com a história e, é no bojo desta reflexão que emerge a necessidade de se pensar de uma nova maneira a questão da subjetividade. Nas palavras do autor:

*"... a questão da subjetividade não pode ser excluída, e nem mesmo pensada, como pertencente às dobras de um pensamento que visaria apenas fixar as*

*condições objetivas do desenvolvimento histórico. Porque a objetividade na história é impensável sem uma íntima correspondência com a subjetividade. Não há objeto sem sujeito, assim como não há sujeito sem objeto. Para dizer melhor, as objetivações e as subjetivações que lhes correspondem são dimensões cardeais que fazem da práxis histórica uma práxis humana; condição mesma para que o histórico seja absolutamente inseparável do humano” (Silveira, 1989, p.11).*

Desta forma, a dialética histórica pode evidenciar o homem em seu movimento de vir a ser e, é nesta práxis que podem se constituir e criar novas formas de objetivação, que preparam e possibilitam novas formas de subjetivação.

Para nós, assumir estes pressupostos significa colocar a Psicologia de fato como a ciência do e para o homem e que, por isto, pode reunir as condições necessárias, ainda que não suficientes, para responder à sua realidade concreta, social e historicamente determinada.

Na medida em que consideramos já termos delimitado razoavelmente alguns elementos que deveriam nortear a construção de uma concepção crítica de Psicologia, passaremos a nos ocupar nos próximos itens da questão específica da Psicologia Escolar.