

A PSICOLOGIA E A EDUCAÇÃO PARA A EMANCIPAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO CRÍTICO

Karla PAULINO TONUS

Doutoranda em Educação Escolar pela UNESP/Araraquara, professora do curso de Pedagogia da Faculdade de Agudos,
FAAG, Agudos, S.P, Brasil.

RESUMO:

Este artigo apresenta algumas considerações sobre a importância da Psicologia da Educação nos cursos de formação de professores, especialmente em relação às práticas educativas. A análise do tema é mediada por uma pesquisa na forma de entrevista junto a professores, cujas respostas são compreendidas através do pensamento crítico de Marx e Adorno. Enfatiza-se a importância da práxis educativa como caminho para a emancipação.

PALAVRAS CHAVE:

Práxis, Pensamento Crítico, Psicologia da Educação, Círculo de Frankfurt, Marxismo.

ABSTRACT:

This paper presents some appreciations about the importance of Educational Psychology in the courses of professor's formation, specially in relation to practical educative ones. The analyses of the subject is mediated by a research in structure of interview among professors , whose answers are understanding through the critical thought of Marx and Adorno. It emphasizes the importance of the educative praxis as the way to the emancipation.

Key words: Praxis, Critical Thought, Educational Psychology, School of Frankfurt, Marxism.

1. Introdução

A intenção que dá origem a este artigo é iniciar uma análise sobre o papel da psicologia da educação nos cursos de formação de professores, especificamente a contribuição de seus conteúdos na constituição da práxis educativa. A necessidade de análise do tema "O papel da Psicologia da Educação nos cursos de formação de professores" desponta como desdobramento de nossas atividades como professora das disciplinas relacionadas à Psicologia da Educação nos cursos de formação de professores, especialmente a Pedagogia.

Há, de nossa parte, grande preocupação com os caminhos oferecidos pelos referenciais teóricos da psicologia da educação, com as práticas que são por eles legitimadas; consideramos importante a investigação das possibilidades de uma práxis (compreendida enquanto a relação dialética entre teoria e prática) educativa emancipatória, verdadeiramente comprometida com o papel do ensino enquanto mediador das transformações individuais e sociais, possibilitada pelos conteúdos teórico-práticos oferecidos pela Psicologia da Educação.

Neste sentido, visamos contribuir para o avanço das relações entre Psicologia e educação quando trabalhamos em dois sentidos complementares: ao desvelarmos as implicações teóricas, práticas, individuais, sociais, ideológicas etc, decorrentes das abordagens teóricas em Psicologia da Educação e ao procurarmos subsídios teóricos para que se delineie uma psicologia voltada para a superação de sua atuação predominante em que se caracteriza a individualização (e não a humanização), especialmente no que se refere à educação.

Assim, pensando nas contribuições da Psicologia à educação, é que orientamos nossos alunos do curso de pedagogia na realização de entrevistas com professores da rede municipal de ensino; estas entrevistas abordam a importância atribuída pelos entrevistados aos conteúdos da Psicologia da Educação aprendidos durante a formação, e a relevância destes no trabalho educativo. Descreveremos mais detalhadamente estas entrevistas ao final do presente artigo, ao fazermos as análises críticas mediadas pelas considerações advindas das contribuições teóricas dos pensamentos de Adorno e Marx, dos principais elementos que emergiram nas respostas das entrevistadas.

Procuraremos uma aproximação entre os referenciais do Circulo de Frankfurt, mais especificamente do pensamento de T. Adorno e os referenciais marxistas da educação. Esta aproximação poderá parecer estranha, absurda e eclética para alguns estudiosos, especialmente para aqueles que trabalham na defesa de cada uma delas, no sentido de fortalecê-las enquanto referencial explicativo da realidade. Entretanto, ao longo da disciplina “Teoria Crítica e Educação”, ministrada pela professora Dra. Paula Ramos-de-Oliveira, no programa de pós graduação em educação escolar na UNESP/Araraquara, foi possível identificarmos alguns pontos convergentes e também divergentes entre essas duas abordagens.

Nossos estudos são subsidiados por uma perspectiva crítica, dentro da qual se insere a psicologia sócio-histórica, ou histórico-cultural¹, que é a abordagem que para nós representa a superação do subjetivismo em Psicologia. Abordaremos neste artigo, o que representa este subjetivismo, bem como a necessidade de sua superação. A escolha pela perspectiva crítica justifica-se pelos seus elementos constituintes, que serão abordados no item “O pensamento crítico em Adorno e Marx”.

2. Um pouco de Psicologia da educação

Para que possamos compreender a psicologia sócio-histórica enquanto abordagem de compreensão do psiquismo humano e suas relações com a educação, é importante lembrarmos, ainda que rapidamente, alguns aspectos da história da constituição da psicologia da educação enquanto área de estudos e aplicação. Faremos também uma tentativa de relacionar a Psicologia da Educação ao pensamento crítico.

A psicologia enquanto ciência veio conferir à educação um status científico no final do século XIX, época em que havia se tornado independente da filosofia, fato este possibilitado pelo início das atividades do laboratório de Leipzig na Alemanha, por Wilhelm Wundt em 1879. A psicologia passa a se utilizar do método experimental das ciências naturais. Neste mesmo final de século, a educação também almeja distanciar-se da filosofia e a psicologia passa a contribuir neste sentido.

Antes, porém, de adquirir um status científico e de se denominar propriamente “Psicologia”, esta área do conhecimento já se manifesta enquanto idéias psicológicas na educação. Antunes (2003), ao analisar as articulações entre Psicologia e Educação no Brasil, verifica a inserção de idéias psicológicas na

¹ Optamos pela expressão psicologia sócio-histórica, que será doravante utilizada neste artigo, por representar as elaborações dos psicólogos da chamada Escola de Vigotski e não somente os trabalhos deste último.

educação desde o período colonial, principalmente nas obras escritas por jesuítas. Os temas que se destacam são: aprendizagem, determinantes do desenvolvimento emocional, cognitivo, motor e sensorial infantil, utilização de prêmios e castigos, personalidade. A autora (idem) destaca ainda que, embora muitas dessas idéias fossem bastante originais, elas manifestam-se articuladas aos interesses do sistema colonial, ou ainda, representam o confronto em relação a estes.

Com o funcionamento das Escolas Normais no final do século XIX, a Psicologia aparece enquanto conteúdo, principalmente no que se refere ao desenvolvimento infantil e aos processos de aprendizagem. Segundo Antunes (2003), embora a Psicologia viesse a fazer parte da grade curricular das Escolas Normais através de projeto de Lei em 1892, os conteúdos referentes ao fenômeno psíquico já aparecem em outras disciplinas, especialmente a Filosofia.

As Escolas Normais, conforme aponta Antunes (2003), representaram um fértil terreno para a pesquisa e o ensino em Psicologia da Educação, possibilitando inclusive o desenvolvimento da Psicologia em geral pois, muitas das modalidades de atuação em Psicologia originaram-se das demandas educacionais. A pesquisa tinha como foco principal o desenvolvimento de técnicas como testes de nível mental, aptidão, vocabulários e testes pedagógicos; essas pesquisas deram origem aos vários laboratórios de Psicologia que foram fundados a partir da década de 1930.

O ensino em Psicologia da Educação abordava principalmente as questões do desenvolvimento infantil e da aprendizagem, conhecimentos importantes para elaboração de técnicas de ensino e procedimentos didáticos. Ainda hoje nos cursos de formação de professores a Psicologia da Educação visa contribuir para o conhecimento dos processos de desenvolvimento cognitivo, motor, emocional, motivação, aprendizagem, etc para que se possa orientar o ensino conforme as características pertinentes a essas dimensões.

A psicologia torna-se ainda mais necessária à educação quando se inicia o movimento da Escola Nova no início do século XX, época que coincide com

projeto de uma nova nação e com a necessidade de emergência de um novo homem, que fosse produtivo em suas relações de trabalho. Antes disso, no ensino tradicional a concepção de homem era a de que este possuía uma natureza humana corrompida mas, com elementos passíveis de serem aperfeiçoados. O conhecimento era o instrumento de controle e, o professor o modelo de perfeição.

Com o movimento da Escola Nova (que no Brasil durou oficialmente de 1925-1950 embora seus reflexos ainda persistam), a criança passa a ser vista como naturalmente boa, entretanto, passível de ser corrompida. A escola deveria manter na criança suas características positivas como bondade, espontaneidade, pureza... Passou a existir a necessidade de se compreender e, agora também, assegurar o desenvolvimento infantil, tarefa para a qual a psicologia foi chamada.

Percebe-se dentre as duas concepções de educação (tradicional e nova) a mesma visão de homem; este é dotado de uma natureza humana, já nasce pronto. A psicologia e a educação tornam-se, segundo Bock (2003), “cúmplices” ao compreenderem o fenômeno humano como algo dado à despeito de qualquer condição social, ao compreenderem a natureza humana como a-histórica. Esta cumplicidade refletiu em atitudes de culpabilização do aluno à sua própria condição, ou seja, o fracasso escolar é tido como responsabilidade do aluno. Desta maneira, as condições sociais e culturais são minimizadas e a educação é compreendida como fenômeno neutro e isolado do contexto. Ainda segundo Bock (2003):

A principal conseqüência de qualquer situação de cumplicidade é defender os interesses daquele com o qual se é cúmplice. Aqui se dá a mesma situação: os interesses das camadas dominantes ficam garantidos. (...) A educação é divulgada como processo baseado e produtor de igualdade social.(...) As desigualdades sociais são compreendidas, então, como falta de empenho ou de dedicação à educação. (BOCK, 2003,p. 87-88).

Na década de 1970, ainda conforme os apontamentos de Antunes (2003) sobre o caminho percorrido pela Psicologia da Educação no Brasil, começam a surgir críticas referentes à utilização e interpretação dos testes e suas conseqüências nos alunos; os resultados desses testes faziam incidir sobre o aluno a determinação dos problemas escolares. Segundo esta autora a expressão “problemas de aprendizagem” denota que a fonte dos problemas é a criança e que mais adequado seria dizer “problemas escolares”. Ela aponta ainda que:

As condições sociais e, sobretudo pedagógicas eram negligenciadas. As decorrências dessa prática foram nocivas para um grande contingente de crianças, condenando-as às *classes especiais* que, em nome de um atendimento diferenciado, acabavam por relegá-las a uma condição pedagógica paliativa, *confirmando* o diagnóstico realizado, *produzindo a deficiência mental* e reproduzindo *estigmas e preconceitos*. (ANTUNES,2003,p.164)

Percebemos, portanto, que a psicologia conforme vem sendo oferecida nos cursos de formação de professores, tem perpetuado uma perspectiva subjetivista, assim, transmite-se a idéia de que, na escola, a condição do aluno é de responsabilidade deste mesmo; acontece, assim, a individualização dos problemas escolares e a desconsideração quanto às origens sociais e históricas desta condição.

A multideterminação do fracasso é desconsiderada e a escola não é compreendida enquanto mediadora das formas mais elaboradas de compreensão da realidade e fonte de humanização através do conhecimento e a Psicologia tem um papel bastante forte na legitimação desta concepção.

Atualmente, a Psicologia tem subsidiado teorias não críticas, que tomam a educação por si mesma, divulgando-a enquanto instrumento de equalização social. Apenas para citar como exemplo, já que aprofundar nesta análise superaria

muito os limites impostos pela natureza deste artigo, temos o construtivismo, a teoria do professor reflexivo e a pedagogia das competências.

Como já visto, a psicologia subsidia práticas educativas determinadas conforme a ideologia dominante assim, em conformidade com cada abordagem em psicologia há uma respectiva abordagem em educação, co-orientadas por uma mesma visão de homem e de educação. Mais uma vez, apenas citamos para exemplificar: a abordagem de Piaget subsidiou o movimento da Escola Nova e atualmente o construtivismo; a Psicologia comportamental ofereceu suporte às tecnologias de ensino; a Psicologia sócio-histórica tem os mesmos pressupostos teóricos que a pedagogia histórico-crítica. O leitor que queira aprofundar neste tema pode consultar o livro de Goulart, constante nas referências bibliográficas deste trabalho, em que a autora analisa cada movimento na educação, relacionando-o aos movimentos em Psicologia.

Conforme já exposto, historicamente, as áreas de estudo às quais a psicologia da educação se dedica vêm sendo abordadas numa perspectiva liberal, individualizante, salvo a abordagem dos psicólogos soviéticos marxistas e posteriormente, daqueles que ampliaram e aprofundaram seus estudos dentro do que se denomina abordagem sócio-histórica.

A Psicologia sócio-histórica tem origem à partir do pronunciamento de Liev Semionovich Vigotski, intitulado “Métodos de investigação reflexiológica e psicológica”, no II Congresso de Neuropsicologia de Leningrado em 1924. Naquela ocasião, Vigotski critica as duas vertentes predominantes na psicologia, quais sejam: o idealismo e o materialismo mecanicista; de acordo com seu pensamento, nenhuma destas escolas fornecia as bases necessárias para o estabelecimento de uma teoria unificada dos processos psicológicos. Ainda segundo Vigotski, o desenvolvimento tem origem social e as funções psicológicas superiores² devem ser entendidas à luz do marxismo, ou seja, de métodos e princípios do materialismo histórico dialético. Portanto, a escola de Vigotski,

² São as funções psicológicas essencialmente humanas, as que refletem a consciência: memória, abstração, pensamento, imaginação etc.

considerada Psicologia sócio-histórica, se insere dentro do que se denomina abordagem crítica.

A abordagem de Vigotski está em moda atualmente, entretanto, sérias repercussões decorrem da interpretação incorreta de seu pensamento, bem como do equívoco de separá-lo do marxismo que é, no entanto, sua fundamentação teórico metodológica. Vigotski trabalhou na construção de uma psicologia marxista e sua obra é hoje lida com olhos liberais.

Segundo Vigotski, o desenvolvimento tem origem social e as funções psicológicas superiores³ devem ser entendidas à luz do marxismo, ou seja, de métodos e princípios do materialismo histórico dialético. No “Manuscrito de 1929”, Vigotski afirma, parafraseando Marx, que:

A natureza psicológica da pessoa é o conjunto das relações sociais, transferidas para dentro e que se tornam funções da personalidade e formas de sua estrutura. Marx: sobre o homem como ‘genus’, aqui – sobre o indivíduo.(VIGOTSKI, 1929)

Este pressuposto está claramente formulado por Marx e Engels (1991, p. 37) quando estes afirmam que “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência”. Fica, então, descartada qualquer posição idealista e mecanicista na compreensão do desenvolvimento da consciência.

Um dos conceitos formulados por Vigotski que repercute diretamente na educação escolar é a Zona do Desenvolvimento Próximo, ZDP. Esta zona, ou área, define toda aprendizagem que está em vias de se consolidar e que ocorrerá através da intervenção de um adulto ou criança mais adiantada. Este conceito representa a área onde o professor deve trabalhar, nem muito além e nem aquém, no sentido de promover o desenvolvimento do aluno. Desta maneira, se compreendemos que a aprendizagem promove o desenvolvimento, nosso papel

³ São as funções psicológicas essencialmente humanas, as que refletem a consciência: memória, abstração, pensamento, imaginação etc.

enquanto professores passa a ter uma amplitude maior. Assim, segundo as palavras de Vigotski (2001):

Um ensino orientado até a etapa de desenvolvimento já realizado é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, não é capaz de dirigir o processo de desenvolvimento, mas vai atrás dele. A teoria do âmbito de desenvolvimento potencial origina uma fórmula que contradiz exatamente a orientação tradicional: o único bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2001, p. 114)

O marxismo da obra de Vigotski, tem sido negligenciado por muitos de seus intérpretes ocidentais, inclusive brasileiros. A aproximação do pensamento de Vigotski aos ideais neoliberais muito tem descaracterizado a obra do psicólogo que tanto almejou uma nova sociedade (a socialista). Segundo Duarte (2001, p. 161-190), são três os “procedimentos de diluição, secundarização ou neutralização do caráter marxista da teoria de Vigotski, presentes na bibliografia contemporânea sobre o pensamento desse autor” (idem, p. 161). Duarte expõe esses procedimentos ao longo do capítulo “Em defesa de uma leitura marxista da obra de Vigotski” (idem p. 159-211), sendo eles os seguintes: 1- As tentativas de afastar a teoria de Vigotski da teoria de Leontiev; 2- A substituição do que escreveu Vigotski pelo que escreveram seus intérpretes e as traduções resumidas/censuradas de textos vigotskianos; 3- O ecletismo nas interpretações pós-modernas e neoliberais da teoria vigotskiana.

Partimos do pressuposto que uma teoria, seja ela qual for, precisa ser apropriada de maneira fidedigna aos seus pressupostos. Há que se considerar as implicações decorrentes da prática por ela subsidiada, bem como os elementos que compõem o pensamento do autor. Acontece que percebemos muitos erros de interpretação em algumas obras e, no caso da psicologia sócio-histórica, que

elegemos enquanto abordagem explicativa do fenômeno psíquico em suas múltiplas determinações (dentre elas a educação em geral e a escola em particular) particularmente nos incomoda e levanta a necessidade de abordar, junto a professores os elementos constitutivos dessa abordagem.

Atualmente existe no Brasil a tentativa de unificação dos pressupostos da psicologia sócio-histórica com os da pedagogia histórico-crítica, pela semelhança que se encontra no interior de ambas, que são os elementos fundamentais do materialismo histórico e dialético. A pedagogia histórico-crítica, inaugurada por Dermeval Saviani em 1984, tem como fundamentação teórica a obra de Karl Marx e, dentro do marxismo, como pressupostos, a dialética histórica, a práxis, a valorização do conteúdo como elemento transformador da consciência (Saviani, 2005).

Saviani busca a superação do pessimismo deixado pelas teorias crítico-reprodutivistas uma vez que, embora críticas, nada apontam como alternativa de superação da realidade social através da educação, uma vez que entendem ser a escola a reprodução da sociedade; para os crítico-reprodutivistas, o caminho é de uma mão só, pois não consideram as relações dialéticas existentes entre essas duas instâncias (escola/educação e sociedade).

3. O pensamento crítico em Adorno e Marx

O pensamento de Adorno, bem como o de Marx configuram-se enquanto sendo o que se denomina pensamento crítico. Entretanto, essa expressão carrega em si elementos constitutivos semelhantes e também distintos para esses dois pensadores. Longe de abordar o tema em sua profundidade e abrangência, faremos uma breve e limitada exposição dos elementos que delineiam o pensamento crítico segundo esses dois pensadores.

A Escola de Frankfurt, ou círculo de Frankfurt como aponta Newton Ramos-de-Oliveira (s/d, p. 5) tem, ou pelo menos teve em seu início, como pressuposto a

concepção Lukácsiana de dialética marxista, tida como ponto principal de investigação e reflexão. O método dialético do marxismo fundamenta-se através da obra “História e consciência de classe: estudos de dialética marxista” de György Lukács e é aderido pelos intelectuais de década de 20 do século XX. Este método é apropriado inclusive por intelectuais frankfurtianos, que lhe atribuem uma expressão própria, qual seja, “teoria crítica”. Entretanto, o pensamento de Adorno, inicialmente baseado em algumas proposições marxianas, vai-se diferenciando conforme será visto adiante.

4. O pensamento crítico na perspectiva de T. Adorno

O pensamento crítico em Adorno pode ser compreendido enquanto um modo de pensar que supera a superfície da questão, compreendendo-a em suas dimensões idiossincráticas, sociais, materiais e históricas a fim de apreender as entrelinhas. O pensamento crítico permite a descoberta das incoerências entre a essência e a aparência na busca da verdade e na defesa de uma sociedade menos bárbara, mais justa. A expressão “crítica” é utilizada conforme a denominação kantiana, indicando um pensamento contrário ao dogmatismo. Segundo Ramos-de-Oliveira, em “Habermas e a Escola de Frankfurt”,

Raymond Geuss (1988, p. 8-9) define as teorias críticas como sendo “guias para a ação humana ao revelar os verdadeiros interesses e serem emancipatórias() têm conteúdo cognitivo, ou seja, são formas de conhecimento e são necessariamente ‘reflexivas’ enquanto as teorias das ciências naturais são ‘objetivantes’”. (RAMOS-DE-OLIVEIRA, s/d, p. 5)

O objetivo do pensamento desta natureza só se torna efetivo através da “*negação determinada*”, conceito desenvolvido por Hegel. Segundo Zuin, Pucci e Ramos-de-Oliveira (2000) os frankfurtianos:

Concordam com a intuição hegeliana de que o verdadeiro conhecimento não fica restrito ao imediatismo do objeto, mas que compreende suas relações espaço-temporais dentro dos sentidos histórico, social e humano. Há uma negação ao dado imediato, para posteriormente poder compreendê-lo como parte de um processo social, e não como uma parte isolada do todo. (ZUIN, PUCCI E RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2000 p. 110).

Embora o pensamento positivista seja criticado por sustentar a linearidade dos acontecimentos sociais, negligenciando as contradições que permitem a compreensão da essência da realidade, visto que objetiva o controle das variáveis e sua respectiva descrição, Adorno não o rejeita totalmente uma vez que o positivismo prega o rigor na dedução e na análise dos dados empíricos. Torna-se importante esta justificação quando se olha a história da Escola ou Circulo de Frankfurt, constituída de pesquisas empíricas cujas análises possibilitaram a publicação de importantes textos.

Alguns elementos do que se constitui o pensamento crítico em Adorno devem ser considerados na medida em que se inserem na análise do problema já referido, ou seja, as repercussões dos conteúdos da Psicologia da Educação na prática docente. É certo que para o entendimento destes conceitos faz-se necessário uma leitura aprofundada sobre a obra de Adorno, uma vez que constituem – junto a outros conceitos- o cerne de seu pensamento, articulando-se entre si. Aqui, o leitor terá apenas uma noção preliminar do que vem a ser cada um deles.

O conceito Indústria Cultural é termo cunhado por Adorno e Horkheimer em 1947, em substituição ao termo cultura de massa. A indústria cultural representa a tentativa de unificar duas instâncias qualitativamente opostas num mesmo produto

(objetivado através da divisão de trabalho); nela está implicada a ideologia do consumo, criando no indivíduo a ilusão de que necessita de determinados produtos que a mídia torna necessários e, de que estes produtos representam o máximo de valor pessoal e social. Em outras palavras, uma versão simplificada e barata de produtos culturais e intelectuais. A indústria cultural faz nascer no indivíduo a idéia de conhecimento, de poder, tendo assim, importância na formação da consciência (não crítica) do consumidor.

Consideramos a Coisificação como um desdobramento do conceito acima apresentado. Conceito proveniente das análises marxianas da divisão do trabalho, representando a sobreposição do objeto em relação ao sujeito. Revela as raízes marxistas do pensamento adorniano, entretanto, Adorno estende o conceito como sendo “o triunfo da razão instrumental sobre a razão prática”⁴. Pode ser considerada como uma forma de alienação.

Segundo Adorno (1995, p. 155), a Barbárie representa o “atraso das pessoas em relação à civilização”, bem como a “agressividade primitiva”. Tem origens na coisificação, na incapacidade de amar, na desagregação e na infância onde predomina a repressão, ou seja, tem origens sociais e individuais (inconscientes). Entendendo as implicações da barbárie na sociedade e no indivíduo, Adorno coloca como função precípua da educação a luta contra a barbárie.

O Esclarecimento representa o processo dialético de desencantamento, de superação da alienação, da coisificação, possível graças ao pensamento crítico. O esclarecimento faz parte da emancipação, representando a consciência verdadeira, a autonomia do pensamento.

Certa dos limites da exposição acima mas ainda assim, na esperança de que ela auxilie na reflexão do tema “O papel da psicologia nos cursos de formação de professores”, passamos agora para a tentativa de desvelar o pensamento crítico em Marx.

⁴ Segundo definição encontrada no glossário do livro de Adorno “Palavras e sinais- modelos críticos 2” p. 245-246.

5. O pensamento crítico na perspectiva de Marx

Procuraremos desvelar o pensamento de Marx -no tocante à proposta de buscar definir o que é o pensamento crítico- pela via dos autores marxistas citados ao longo deste subitem; é pela mediação destes autores que temos buscado nossa inserção neste universo. O pensamento crítico, no âmbito de uma perspectiva marxiana compreende, segundo Meira (2002) quatro elementos indispensáveis, quais sejam: “reflexão dialética, crítica do conhecimento, denúncia da segregação humana e possibilidade de ser utilizado como instrumento de transformação social”. (MEIRA, 2002, p 39-45).

O primeiro, a Dialética Marxista - pensada enquanto um método de reflexão que busca a apreensão do movimento e das contradições dos fenômenos, compreendendo-os enquanto síntese de múltiplas determinações, fatos sociais concretos passíveis de transformação pela ação humana- deve ser entendida à partir de 3 questões fundamentais que se constituíram, dentre outras, em objetos centrais das elaborações de Marx, que serão aqui abordadas muito sucintamente:

1- A crítica da economia política, onde Marx desvela as contradições presentes no modo de produção capitalista, fundamentando assim uma concepção materialista da história, visto que tornou claro que os modos de produção de uma sociedade organizam sua forma de organização social.

2- A crítica filosófica às concepções idealistas, materialistas mecanicistas e empiristas que negam o caráter histórico da sociedade e das relações sociais.

3- A crítica metodológica às concepções que partem apenas dos dados empíricos na busca da compreensão descritiva dos fenômenos; segundo Marx, deve-se articular a aparência e a essência, ou seja, os dados e o pensamento teórico.

O segundo elemento constitutivo do pensamento crítico, a Crítica do Conhecimento, representa a compreensão de que o conhecimento científico é uma produção humana que acontece no âmbito de uma classe social. A

objetividade científica deve investigar os fenômenos enquanto concretudes históricas, síntese de múltiplas determinações.

Como terceiro elemento constitutivo do pensamento crítico na perspectiva marxista, está a Denúncia da Degradação Humana; é aqui que se insere o conceito de alienação no processo de trabalho, quando o homem passa a vender sua força de trabalho, a não mais ser o possuidor das maneiras de produção nem do resultado de seu trabalho. A alienação representa, segundo Markus (1974, p. 99) "... a contradição entre a essência e a existência". No capitalismo, a contradição entre as possibilidades conquistadas pelo gênero humano e as possibilidades individuais, por conta da divisão de classes, é geradora de barbárie.

O quarto elemento é que o pensamento crítico deve visar a possibilidade de servir como instrumento no processo de transformação social, apontando as possibilidades de transcendência através da práxis revolucionária.

Assim, utilizamos as palavras de Meira (2000) na definição do pensamento crítico conforme as proposições marxianas:

... uma concepção ou teoria é crítica à medida 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, passado/presente, compreendendo a sociedade como um movimento de vir-a-ser. (MEIRA, 2000, p. 40)

6. Apontamentos acerca das semelhanças e distinções entre o pensamento crítico de T. Adorno e K. Marx

Os pensamentos de Adorno e de Marx mantêm entre si um diálogo aparentemente razoável. Ambas abordagens denunciam a simplificação do pensamento enquanto sendo uma estratégia de dominação ideológica, fazem a

crítica da organização social enquanto geradora da barbárie e da conseqüente desumanização e coisificação, e reiteram a dialética enquanto posicionamento teórico-metodológico na compreensão do fenômeno.

Mencionamos, entretanto, que o diálogo entre as abordagens é aparentemente razoável pois, ainda nestas categorias semelhantes de pensamento encontram-se distinções radicais. A dialética, por exemplo, é concebida por Adorno segundo o pensamento de Hegel, vindo depois a se configurar em “dialética negativa”. Marx, em “O Capital” (1983, p. 20-21), afirma que seu método dialético representa a antítese da dialética hegeliana visto que instaura a materialidade e a racionalidade.

Adorno busca na psicanálise freudiana os recursos para uma explicação mais abrangente e profunda do fenômeno em questão, sejam eles sociais ou individuais (embora Adorno venha sempre afirmar a relação entre essas duas dimensões na constituição dos fenômenos). No ensaio “Educação após Auschwitz” (1995), Adorno afirma “Quero fazer uma proposta concreta: utilizar todos os métodos científicos disponíveis, em especial psicanálise por muitos anos, para estudar os culpados por Auschwitz, visando se possível, descobrir como uma pessoa se torna assim” (ADORNO, 1995, p.131).

Ainda que haja a intenção de se manter a identidade das abordagens de Marx e Freud, este é um ponto de total divergência entre o pensamento de Adorno e Marx pois, o marxismo pressupõe uma base material na constituição do psiquismo, incompatível com a noção de inconsciente proposta por Sigmund Freud em 1900 na I Teoria sobre o Aparelho Psíquico.

Marx, por outro lado, pensou no homem concreto, em cuja constituição está a relação com o trabalho. O processo de humanização é histórico-social, de apropriação da natureza e objetivação do ser humano; são as bases materiais, que se transformam historicamente conforme o modo de produção, que determinam as relações humanas e, a partir daí o psiquismo. Ele pensou na superação da barbárie gerada pelo capitalismo, em suas implicações econômicas,

sociais e individuais, ao sugerir uma nova forma de organização político-social que é o socialismo.

Feitas essas considerações iniciais, avançamos ao tema de discussão.

7. A Psicologia da Educação na formação de professores à luz do pensamento crítico: aspirações à emancipação

“(A) alienação, que transforma em ‘ideologia’ todas as formas do conhecimento, pode levar apenas a conteúdos limitados e, em última instância, falsos...” G. Markus

O tema proposto inicialmente, e que desencadeou nas considerações do que se constitui o pensamento crítico segundo Adorno e Marx, é o papel da Psicologia da Educação nos cursos de formação de professores, pensando especialmente em suas aplicações práticas e as implicações educacionais, individuais etc, decorrentes dos desdobramentos teórico-práticos.

Conforme já exposto, compreendemos que a análise deste tema deverá ser feita à partir do pensamento crítico, uma vez que este extrapola os limites da aparência, buscando sua essência à partir da dialética, da superação da alienação gerada pela coisificação humana na sociedade capitalista, da compreensão da multideterminação dos fenômenos e da mediação existente entre os fenômenos.

Torna-se importante salientarmos que nossa preocupação aqui não é descrever as respostas das entrevistas realizadas, tampouco analisá-las quantitativamente. Destacamos que nosso principal objetivo é a análise crítica do papel da Psicologia da Educação, em relação às possibilidades educativas favorecidas através da apropriação de seus conteúdos nos cursos de formação.

Assim, devido à preocupação com as direções dadas aos referidos conteúdos e, na busca da compreensão dos elementos que poderão vir a possibilitar a apropriação destes conteúdos, solicitamos aos nossos alunos do

curso de Pedagogia da Faculdade de Agudos que fizessem uma pesquisa qualitativa abordando a concepção de professores sobre a psicologia da educação.

Estes alunos entrevistaram professores dos ensinos infantil e fundamental (no total de cem entrevistas) questionando sobre a relevância, por eles atribuídas, às disciplinas de psicologia na formação e na atuação docente, ou seja, qual a importância da psicologia ao trabalho educativo.

As perguntas constantes nas entrevistas foram as relacionadas abaixo, embora os pesquisadores (alunos do 2º. termo de Pedagogia) pudessem elaborar outras, conforme as respostas dadas.

1- Qual importância você atribui às disciplinas de Psicologia em sua formação e prática profissional?

2- Você considera que os conteúdos da Psicologia da Educação favorecem o desenvolvimento de seu trabalho? Se sim, em que sentido?

3- Você percebe diferenças entre teoria e prática?

4- Quais são suas críticas e apreciações em relação à Psicologia da Educação?

5- Você considera que a Psicologia esteja a serviço da democratização educacional e da transformação social? Justifique.

A análise destas entrevistas mostrou grande falha no processo de objetivação e apropriação dos conteúdos da psicologia da educação pois, sobressaíram respostas em que os professores indicam *“ter sua própria psicologia”*, *“utilizar uma psicologia conforme a situação”*, *“usar a psicologia para resolver problemas”*. Esta análise aponta alguns elementos que podem ser melhor compreendidos à luz do marxismo, entretanto, não se desconsidera o pensamento de Adorno, pela sua contribuição ao pensar a educação.

Um primeiro elemento para compreensão refere-se que às falhas identificadas no processo de objetivação e apropriação de conhecimentos quando o que se ensina é diferente do que se deve aprender e vice-versa. Assim, esta falha não está só no indivíduo que deve se apropriar dos conteúdos da psicologia

da educação, mas também no professor (de psicologia) que ensina, que objetiva os conhecimentos que possui. Apropriação e objetivação são processos interdependentes, ligados dialeticamente; a apropriação é o processo que possibilita a objetivação, ambas solicitam processos concretos materiais e subjetivos, possibilitando a práxis.

O segundo elemento que se desponta – e que está intimamente relacionado ao primeiro- é a alienação identificada no trabalho educativo dos professores participantes da pesquisa. Entendemos que toda prática é alienada quando nela não se identifica a práxis, ou seja, quando a teoria que a subsidia não é bem compreendida ou ainda eclética; quando se declara a adesão a uma teoria incompatível aos procedimentos práticos realizados.

Segundo Martins (2004) a teoria é a mediadora da compreensão do real; a autora (idem, p. 68) fala em “ ‘práxis revolucionária’, o que quer dizer ações intencionalmente efetivas de transformação da realidade tendo em vista a emancipação humana (perspectiva do socialismo)”. Note que aqui entramos num conceito caro também aos adornianos, o conceito de emancipação.

Torna-se urgente pensar e orientar o trabalho educativo enquanto práxis revolucionária, buscando, segundo Kosik (2002, p. 20) a “destruição da pseudoconcreticidade”. Para este autor marxista (idem), a pseudoconcreticidade representa o mundo da aparência, da alienação, da explicação naturalizada das coisas e só pode ser superado através da crítica revolucionária, do pensamento dialético e do processo ontogenético de criação da realidade humana.

Há ainda um terceiro elemento, que é a banalização dos conteúdos historicamente desenvolvidos pela psicologia da educação enquanto área de conhecimento. Alguns professores entrevistados mostram uma relação utilitária e individualizante com os conteúdos pertinentes a esta área de conhecimento, visto que atende à concepção de que a Psicologia seria útil para a resolução de problemas do aluno; concepção esta que negligencia as origens sociais e históricas de sua condição humana, conforme entende o marxismo (e os frankfurtianos pensariam também na dimensão inconsciente). Esta banalização se

dá em decorrência das necessidades capitalistas de substituição constante de bens e idéias vendáveis, no caso as teorias psicológicas. Os professores entrevistados mostram um suposto domínio sobre as teorias, comportamento típico da indústria cultural.

O último elemento que se desponta refere-se à possibilidade de libertação e emancipação a partir da práxis. A psicologia pode e deve contribuir com o processo de democratização educacional, uma vez que (mas este não é o único ponto) seus conteúdos sejam transmitidos criticamente, garantindo ao aluno do curso de formação o conhecimento teórico necessário à compreensão da realidade. Uma psicologia cujos conteúdos são transmitidos levando-se em conta suas repercussões ideológicas, sociais e individuais, dirigida para o rompimento da alienação, da coisificação e da barbárie humana.

Mais uma vez estamos longe de encerrar a discussão e sim, apenas apontando caminhos que mostrem a importância da reflexão crítica na abordagem do problema, pensando especificamente na importância dos conteúdos da Psicologia da Educação nos cursos de formação de professores.

8. Considerações finais

A Psicologia da educação tem em sua história um movimento de aproximação com a ideologia dominante, o que por uma lado lhe ajudou a firmar uma posição de status na educação e por outro, comprometeu sua função emancipadora. Entendemos que esta aliança entre a Psicologia e a ideologia dominante seja fonte geradora da barbárie que impede alunos de se beneficiarem da educação escolar, atribuindo-lhes o fracasso que é do sistema político-educacional e impedindo-os de se apropriarem do conhecimento sistematizado e acumulado historicamente.

As teorias psicológicas em educação têm sido “fetichizadas” conforme o momento histórico e social. O fetiche impede que se conheça o objeto em sua

completude, servindo também para desviar o pensamento daqueles que estão sob o seu domínio. O fetiche é a expressão da alienação em relação ao objeto.

A Psicologia na formação de professores, para que rompa com o fetiche acerca de suas teorias, precisa de “porta-vozes” críticos, precisa ser objetivada (tanto na sua produção quanto na sua reprodução) criticamente na tentativa de que a apropriação também o seja. Sob hipótese alguma afirmamos ser esta uma relação de causa e efeito mas sim, um processo dialético que deve ser compreendido através da mediação teórica.

A práxis, em seu sentido marxista e também adorniano, é transformadora. E as transformações necessárias são aquelas que aspiram à emancipação. Entendemos que seja este o propósito que a Psicologia da Educação deva perseguir.

9. Bibliografia

ADORNO, T. **Palavras e sinais-** modelos críticos 2. Petrópolis: Vozes, 1995.

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação.** São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ANTUNES, M. A. M. Psicologia e educação no Brasil: um olhar histórico-crítico. In: MEIRA, M. E. M. e ANTUNES, M. A. M. **Psicologia Escolar: teorias críticas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

BOCK, A. M. B. Psicologia da educação: Cumplicidade ideológica. In: MEIRA, M. E. M. e ANTUNES, M. A. M. **Psicologia Escolar: teorias críticas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

COLL, C. S. (org.) **Psicologia da educação.** Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”- crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. Campinas: Autores Associados, 2001, 2ª. Edição. (Coleção educação contemporânea).

GOULART, I. B. **Psicologia da educação: fundamentos teórico-práticos, aplicações à teoria pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2001.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. R.J: Paz e Terra, 2002.

MARKUS, G. **Teoria do conhecimento no jovem Marx**. R.J.: Paz e Terra, 1974.

MARX, K. **O capital - crítica da economia política**. S.P: Abril Cultural, 1983, vol. I. (livro primeiro: o processo de produção do capital).

MARX, K. e ENGELS, F. **A ideologia alemã (Feuerbach)** SP: Hucitec, 1991.

MARTINS, L. M. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, N. (org.) **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004.

MEIRA, M. E. M. Psicologia escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. In: TAMANACHI, E. R. , PROENÇA, M. , ROCHA, M. **Psicologia e educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

PUCCI, B. , RAMOS-de-OLIVEIRA, N. ; ZUIN, A.A.S. **Adorno: o poder educativo do pensamento crítico**. Petrópolis: Vozes, 2000.

RAMOS-de-OLIVEIRA **Teoria crítica: algumas considerações**. (s/d)

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica-** primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2005, 9ª. Edição. (Coleção educação contemporânea).

VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** S. P.: Ícone, 2001.

_____. Manuscrito de 1929, **Educação e Sociedade**, Campinas, CEDES/Papirus: no. 71, pp. 21-44, julho 2000.