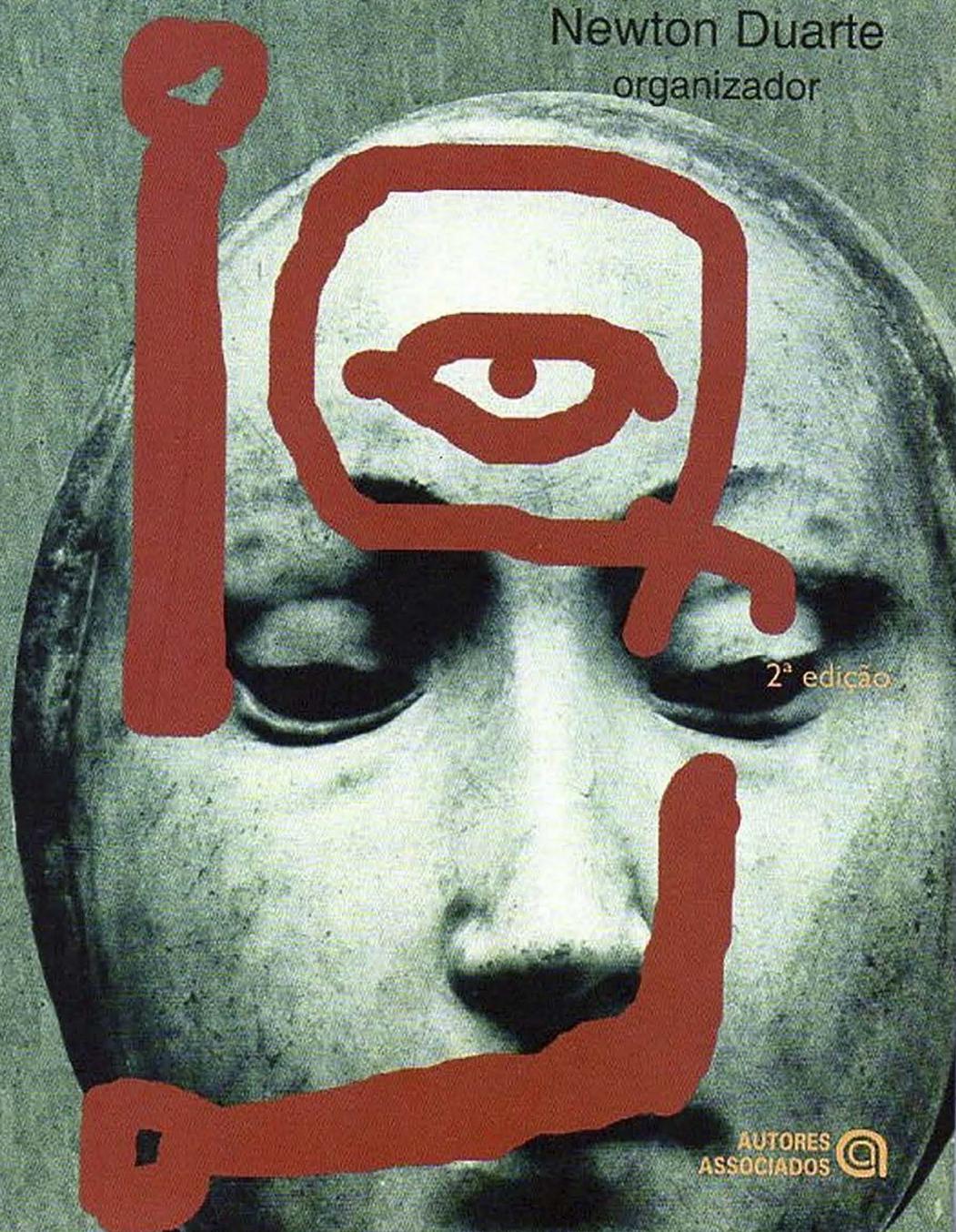


CRÍTICA AO FETICHISMO DA INDIVIDUALIDADE

Newton Duarte
organizador

2ª edição

AUTORES
ASSOCIADOS 



O fetichismo da individualidade produz a ilusão de que cada ser humano é resultado de processos espontâneos incontroláveis, aos quais as pessoas têm de se submeter. Fazendo a crítica a esse fenômeno alienante, os autores reunidos neste livro defendem a tese de que a individualidade resulta da atividade humana de produção, reprodução e transformação da cultura material e intelectual. Uma das implicações dessa tese é a de que a educação pode e deve ter um papel decisivo na constituição da individualidade de cada ser humano. Iniciando com um texto de Dermeval Saviani sobre a perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade e concluindo com um texto no qual Newton Duarte faz a crítica à concepção pós-moderna de indivíduo e apresenta um esboço da perspectiva marxista da individualidade livre e universal, este livro reúne textos provocativos sobre temas que afetam a sociedade e a educação contemporâneas, tais como: a estreiteza da concepção de formação humana na "pedagogia das competências"; o fetichismo da infância e a atitude antiescolar na "pedagogia da infância"; a imagem idealizada de família – imagem esta alimentada por educadores e psicólogos diante da crescente barbárie social; as invenções ideológicas nas teorias sobre a linguagem e as contradições na gênese histórica da psicologia.

CRÍTICA AO FETICHISMO
DA INDIVIDUALIDADE

Coleção Educação contemporânea

Esta coleção abrange trabalhos que abordam o problema educacional brasileiro de uma perspectiva analítica e crítica. A educação é considerada como fenômeno totalmente radicado no contexto social mais amplo e os textos desenvolvem análise e debate acerca das consequências desta relação de dependência. Divulga propostas de ação pedagógica coerentes e instrumentos teóricos e práticos para o trabalho educacional, considerado imprescindível para um projeto histórico de transformação da sociedade brasileira.

Conheça mais obras desta coleção, e os mais relevantes autores da área, no nosso site:

www.autoresassociados.com.br

Newton Duarte (org.)

CRÍTICA AO FETICHISMO
DA INDIVIDUALIDADE

2ª edição revista

Coleção Educação contemporânea

Campinas
AUTORES
ASSOCIADOS 

2012

S U M Á R I O

✦ INTRODUÇÃO

O BEZIERKO DE OURO, O FETICHISMO DA MERCADORIA E O FETICHISMO DA INDIVIDUALIDADE.	1
<i>Newton Duarte</i>	

✦ 1. PERSPECTIVA MARXIANA DO PROBLEMA

SUBJETIVIDADE—INTERSUBJETIVIDADE	19
<i>Dermeval Saviani</i>	
O que é e como se manifesta a subjetividade humana na visão de Marx	24
O nó da psicologia: é possível uma ciência da subjetividade?	37
A perspectiva marxiana da subjetividade e a educação	41

2. DA FORMAÇÃO HUMANA EM MARX À CRÍTICA

DA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS	47
<i>Ligia Márcia Martins</i>	
A constituição humana e a educação escolar.	48
Para além das aparências	56

3. A EDUCAÇÃO COMO ALIADA DA LUTA REVOLUCIONÁRIA PELA

SUPERAÇÃO DA SOCIEDADE ALIENADA.	65
<i>João Henrique Rossler</i>	
Educação, interesse de classe e transformação social.	68

4. TEORIAS EDUCACIONAIS E TEORIAS PSICOLÓGICAS: EM BUSCA DE UMA PSICOLOGIA MARXISTA DA EDUCAÇÃO	87
<i>Marilda Gonçalves Dias Fucci</i>	
Tendências pedagógicas e teorias psicológicas	88
A educação e a psicologia na atualidade	96
À guisa de conclusão	100
5. REFLEXÕES SOBRE A GÊNESE DA PSICOLOGIA CIENTÍFICA.	107
<i>Silvana Castro Tuleski</i>	
Introdução.	107
A psicologia como necessidade histórica	109
Considerações finais	122
✘ 6. PEDAGOGIA DA INFÂNCIA OU FETICHISMO DA INFÂNCIA?	129
<i>Alessandra Arre</i>	
Considerações Iniciais.	130
O Construtivismo e o pós-modernismo alicerçando a construção de uma pedagogia da infância.	130
A pedagogia da infância e o fetichismo do indivíduo por meio do fetichismo da infância.	143
✘ 7. A FAMÍLIA FETICHIZADA NA IDEOLOGIA EDUCACIONAL DA SOCIEDADE CAPITALISTA EM CRISE: UMA QUESTÃO PARA A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO.	151
<i>Sonia Mari Shima Barroco</i>	
Considerações de um modo de trabalho	155
Retratando a família	158
Retomando autores de outras épocas	167
Subsídios à psicologia educacional	169

8. O FETICISMO DO INDIVÍDUO E DA LINGUAGEM NO
ENFOQUE DA PSICOLINGUÍSTICA 175

Maria Sílvia C. Martins

Introdução.	175
Linguagem, atividade e trabalho	180
O conceito de alienação	183
Os processos cognitivos, a atividade e o trabalho	187
Perspectiva de pesquisa	192

✻ 9. A RENDIÇÃO PÓS-MODERNA À INDIVIDUALIDADE ALIENADA E
A PERSPECTIVA MARXISTA DA INDIVIDUALIDADE LIVRE E UNIVERSAL 197

Newton Duarte

Introdução.	197
O pós-modernismo e a rendição à individualidade alienada	199
A concepção marxista da individualidade livre e universal	207

SOBRE OS AUTORES 219

O BEZERRO DE OURO, O FETICHISMO DA MERCADORIA E O FETICHISMO DA INDIVIDUALIDADE

A palavra “fetiche” é usada em português por influência da palavra francesa *fétiche* que significa feitiço. Segundo o dicionário *Aurélio*¹, fetiche significa “objeto animado ou inanimado, feito pelo homem ou produzido pela natureza, ao qual se atribui poder sobrenatural e se presta culto”. Ainda, segundo o mesmo dicionário, fetichismo significa “culto de objetos materiais, considerados como a encarnação de um espírito, ou em ligação com ele, e possuidores de virtude mágica”. Nesse sentido, fetichismo é um fenômeno que tem origem religiosa pois envolve o culto de alguma entidade, o culto de algum deus. É interessante notar que segundo a definição do dicionário trata-se da adoração de um objeto feito pelo homem ou pela natureza.

Uma das mais antigas, se não a mais antiga, referências à ideia de adoração de algo feito pelo ser humano encontra-se no Antigo Testamento, no livro do *Êxodo*. Apresentarei aqui minha interpretação dessa narrativa bíblica, com o intuito de esclarecer e exemplificar alguns aspectos do fenômeno do fetichismo. Segundo a Bíblia, Moisés liderou a libertação do povo hebreu

Consulta feita à versão eletrônica desse dicionário, disponível em: <<http://www2.uol.com.br/aurelio>>. Acesso em: 24 abr. 2004.

da escravidão egípcia. Essa libertação não ocorreu pacificamente, ela deu-se após as “dez pragas” que Moisés teria lançado sobre o povo egípcio. Parece-me plausível, de um ponto de vista materialista, supor que as “dez pragas” sejam uma forma fantasiosa de narrar ações de sabotagem e guerrilha realizadas por um grupo de homens sob o forte comando de Moisés. Vejo a figura de Moisés como a de um líder militar de pulso de ferro, o que poderia ser explicado, ao menos em parte, por ele ter sido educado como filho do faraó, o qual era para os egípcios a máxima autoridade política e religiosa. As “dez pragas” seguem uma ordem crescente de violência, até chegar ao assassinato, na calada da noite, de todos os primogênitos egípcios, o que fez o faraó finalmente ceder e decidiu-se por libertar o povo hebreu. O que parece mais possível é que ele tenha decidido por se vingar dos ataques sofridos encurralando Moisés e seu povo às margens do Mar Vermelho. E aquilo que na Bíblia é narrado como o milagre da “abertura” do Mar Vermelho para passagem do povo hebreu e depois o “fechamento” das águas sobre os soldados egípcios pode também ser uma narrativa fantasiosa de alguma cilada que Moisés tenha lhes preparado, o que reforçaria minha hipótese de ser ele um grande líder militar.

Mas a vitória sobre os egípcios foi apenas o começo de uma longa batalha. Moisés tinha pela frente a tarefa de comandar um povo que vivera por bastante tempo sob o regime da escravidão. O mesmo pulso de ferro que ele usara para vencer os egípcios seria necessário para transformar o povo hebreu em um exército, considerando-se que o seu objetivo era conquistar a terra prometida, expulsando os povos que ali viviam. As palavras que Moisés teria ouvido de seu deus no Monte Sinai eram bastante claras nesse sentido:

Guarda o que eu te ordeno hoje: eis que eu lançarei fora diante de ti os amorreus, e os cananeus, e os heteus, e os perizeus, e os heveus e os jebuseus. Guarda-te de fazeres aliança com os moradores da terra aonde hás de entrar; para que não seja por laço no meio de ti. Mas os seus altares derrubareis, e as suas estátuas quebrareis, e os seus bosques cortareis. Porque não te inclinarás diante de outro deus; pois o nome do Senhor é Zeloso; é um Deus zeloso. Para

que não faças aliança com os moradores da terra, e quando eles se prostituírem após os seus deuses, ou sacrificarem aos seus deuses, tu, como convidado deles, comas também dos seus sacrifícios, e tomes mulheres das suas filhas para os teus filhos, e suas filhas, prostituindo-se com os seus deuses, façam que também teus filhos se prostituam com os seus deuses [*Êxodo 34:11-16*]².

Destruir altares e estátuas significa destruir a religião que dava a unidade simbólica dos povos inimigos. Destruir os bosques significava destruir as condições de reprodução material dos povos inimigos. A estratégia militar de Moisés era implacável e radical, e ele só poderia alcançar tal objetivo se o povo hebreu se transformasse em um exército forte e tivesse também uma forte identidade cultural. Era preciso criar disciplina e obediência. Mas isso não era uma tarefa simples e o próprio deus de Moisés reconheceu a resistência manifestada pelo povo hebreu: “tenho visto a este povo, e eis que é povo de dura cerviz”³ (*Êxodo 32:9*).

De início, segundo narra a Bíblia, Moisés teria adotado um sistema de governo pautado na relação direta entre ele e todo o povo, legislando e decidindo sobre cada caso, sobre cada conflito. Depois, por sugestão de seu sogro, diante do crescente volume de problemas, decidiu delegar a um grupo de homens por ele escolhido a tarefa de decidir sobre os casos menores e aplicar as penas que lhes coubessem. Mas ainda assim a situação se mostrava instável, os conflitos internos ao povo comandado por Moisés eram muitos, e certamente essa situação punha em questão o poder político de Moisés, poder este legitimado pela força da espada e da religião, ambas intimamente ligadas.

O acirramento dos conflitos internos provavelmente tinha como uma de suas origens a precariedade das condições materiais de sobrevivência, pois é mencionada na Bíblia a insatisfação generalizada do povo com a

2 Consulta feita à versão eletrônica da Bíblia. Disponível em: <<http://www1.uol.com.br/bibliaworld/biblia/index.htm>>. Acesso em: 24 abr. 2004.

3 Cerviz – parte posterior do pescoço; nuca. Dobrar a cerviz ~ submeter-se à autoridade, à escravidão. Consulta ao dicionário *Aurélio*, versão eletrônica disponível em: <<http://www2.uol.com.br/aurelio>>. Acesso em: 25 abr. 2004.

falta de alimentos. É provável que existissem conflitos pela posse de alimentos e de outros bens materiais, pondo em risco a própria unidade do grupo. Então, Moisés decidiu elaborar um código com leis básicas, Os Dez Mandamentos, como um instrumento de organização das relações sociais, de arbítrio diante dos conflitos e de legitimação das penas a serem aplicadas. Ele subiu ao Monte Sinai para elaborar esse código básico de leis ou, segundo a Bíblia, para receber os mandamentos diretamente da autoridade divina. O primeiro dos mandamentos diz respeito ao monoteísmo, o que faz todo sentido, pois a liderança de Moisés era legitimada por sua posição de representante direto do deus único. Sendo a cultura egípcia antiga uma cultura politeísta, era natural que o politeísmo se fizesse presente entre o povo hebreu, e isso significava uma ameaça ao poder centralizado de Moisés. Estabelecido por lei que haveria um único deus, estava legitimada a centralização do comando em suas mãos.

Mas enquanto Moisés estava no Monte Sinai, elaborando Os Dez Mandamentos, acontecia entre o seu povo algo que iria provar que realmente não era fácil a tarefa que ele tinha diante si. Ele fora avisado que o povo estava cantando, festejando e celebrando diante de um bezerro que fora feito com ouro fundido. Moisés então desce do monte e quando vê o que o povo estava fazendo é tomado de fúria e quebra as tábuas com o registro dos mandamentos. A quebra das tábuas pode ser interpretada como significando que ele se dera conta de que as leis de nada valeriam se o povo não acreditasse que o deus que ditara Os Dez Mandamentos tinha o poder de punir com rigor quem não obedecesse às suas leis. Se, portanto, Moisés pretendia manter o controle de seu povo, sua resposta àquele incidente não poderia ser branda, e de fato não o foi. Depois de quebrar as tábuas com os mandamentos, Moisés destruiu o bezerro de ouro: “e tomou o bezerro que tinham feito, e queimou-o no fogo, moendo-o até que se tornou em pó; e o espargiu sobre as águas, e deu-o a beber aos filhos de Israel” (*Êxodo 32:20*). Essa atitude tinha o efeito de mostrar que Moisés não temia o bezerro de ouro, pois aquilo que os homens haviam feito os próprios homens poderiam destruir. Ao agir dessa forma, ele denunciava que o bezerro de ouro era um fetiche e que sua adoração era um fetichis-

mo. Mas não bastava desafiar o poder do “falso deus”, era preciso mostrar o poder do “verdadeiro deus” e isso deveria ser feito pela espada.

Pôs-se em pé Moisés na porta do arraial e disse: Quem é do Senhor, venha a mim. Então se ajuntaram a ele todos os filhos de Levi. E disse-lhes: Assim diz o Senhor Deus de Israel: Cada um ponha a sua espada sobre a sua coxa; e passai e tornai pelo arraial de porta em porta, e mate cada um a seu irmão, e cada um a seu amigo, e cada um a seu vizinho. E os filhos de Levi fizeram conforme à palavra de Moisés; e caíram do povo aquele dia uns três mil homens [Êxodo 32:26-28].

A crítica de Moisés ao fetichismo não poderia, porém, é claro, ir às últimas consequências, razão pela qual se limitou a condenar a adoração de “falsos deuses”. Nenhuma crítica religiosa ao fetichismo pode ir às últimas consequências, porque para isso teria que admitir que todo deus é uma criação do ser humano. No século XIX, o filósofo alemão Ludwig Feuerbach (1804-1872) deu uma importante contribuição à caracterização do fenômeno do fetichismo, ao mostrar que o deus cristão havia sido criado pelos seres humanos para sintetizar os atributos do próprio gênero humano. Portanto, o ser humano não teria sido criado à imagem e semelhança do deus dos cristãos, mas sim o contrário, o ser humano criou o deus cristão à imagem e semelhança do gênero humano. Para Feuerbach era necessário, portanto, que os seres humanos se libertassem da religião e se reconhecessem como criadores de si mesmos.

Karl Marx (1818-1883), contemporâneo de Feuerbach, compartilhava com este a ideia de que as religiões e os deuses a elas associados são criações do ser humano e que é preciso que o ser humano deixe de se submeter ao domínio daquilo que é por ele criado. Marx, porém, foi além de Feuerbach na crítica ao fetichismo. Para Feuerbach, a crítica à religião libertaria o ser humano, pois o traria dos céus imaginários para a vida terrena, real. Em vez de o ser humano voltar-se para um deus imaginário, deveria reconhecer-se no outro ser humano, reconhecer-se como membro do gênero humano. Embora Marx concordasse com a necessidade da crítica histórico-filosófica

à religião, tal crítica não era para ele o ponto de chegada, mas apenas o ponto de partida, pois a grande questão é por que os seres humanos se submetem a deuses, isto é, por que os seres humanos precisam de deuses. Marx considerava que não seria suficiente combater as ilusões no plano das consciências, sendo necessário analisar os processos sociais objetivos que tornam necessárias as ilusões. De nada adiantaria criticar as religiões e tentar fazer as pessoas delas se desligarem, se não fosse modificada a realidade social que fez com que as pessoas tivessem necessidade desse tipo de ilusão. Marx entendia que a crítica à religião não deveria ter por objetivo fazer com que as pessoas continuassem a viver sob as mesmas condições sem, entretanto, as ilusões que tornavam a vida subjetivamente mais suportável. Marx não queria produzir cinismo ou desesperança, mas sim espírito revolucionário. Era preciso fazer a revolução para mudar a sociedade, para superar uma realidade social opressiva, da qual a religião era apenas uma representação ideológica. Aliás, Marx tinha clareza de que enquanto continuassem a existir as relações sociais de exploração, enquanto a maior parte da humanidade vivesse sob o jugo espoliador de uma classe dominante, não seria possível fazer a humanidade em seu conjunto se libertar das religiões e dos deuses a elas associados.

O atual recrudescimento do misticismo e do apelo religioso é totalmente compreensível e explicável a partir da análise marxiana das relações entre religião e sociedade. Marx nunca defendeu a ideia de que as religiões fossem proibidas, mas sim que elas deixariam de ser necessárias quando fossem superadas as circunstâncias sociais caracterizadas pela exploração do ser humano pelo próprio ser humano. Se o que faz os seres humanos precisarem de religião é justamente o fato de não serem sujeitos de sua própria vida, não controlarem seu próprio destino, se o mundo a eles parece ser comandado por algo que vai além da vontade humana, então somente quando o gênero humano for sujeito dos rumos tomados pela sociedade e cada indivíduo puder ser sujeito construtor do sentido de sua vida, somente a partir daí é que as religiões irão deixando de ser necessárias às pessoas, ou seja, somente então o povo não precisará mais de seu ópio. Mas, enquanto a sociedade continuar a ser presidida pelas relações sociais alienadas e, em consequência, a vida cotidiana da grande maioria

das pessoas continuar a ser essencialmente fetichista, não será possível a superação universal das concepções religiosas acerca da existência do ser humano e do mundo. É por isso que Marx escreveu que a arma da crítica não substitui a crítica pelas armas, o que em outras palavras quer dizer que a crítica teórica precisa ser acompanhada da ação revolucionária.

Mas para fazer a revolução, isto é, para superar a sociedade capitalista, é preciso entender a essência da dinâmica de funcionamento dessa sociedade. Foi a isso que Marx dedicou a maior parte de sua vida, em seus estudos realizados em Londres. Sua obra máxima, *O capital*, é um dos resultados desse estudo. No primeiro livro, aquele que Marx publicou ainda em vida, ele começa o estudo da sociedade capitalista pela análise abstrata da mercadoria, decompondo-a em valor de uso e valor de troca. Como a própria expressão já indica, valor de uso diz respeito à utilidade concreta que a mercadoria terá para quem vier a adquiri-la. Os trabalhadores que produziram essa mercadoria realizaram um tipo específico de atividade de trabalho, resultando nesse tipo específico de produto. A essa especificidade da atividade de trabalho necessária à produção de uma determinada mercadoria Marx chamou de trabalho concreto. Além do valor de uso, a mercadoria possui também o valor de troca, sem o que ela não poderia ser comprada e vendida. No mercado, todas as mercadorias podem ser trocadas umas pelas outras, independentemente do fato de cada uma delas ter um valor de uso distinto das demais. Mas, para que possam ser trocadas, é preciso que elas sejam comparadas, e para que seja feita a comparação é preciso que elas tenham algo em comum. O que elas têm em comum, segundo Marx, é a quantidade de trabalho socialmente necessária para a sua produção, só que agora fazendo a abstração da natureza específica do tipo de atividade de trabalho realizada para produzir cada mercadoria. É por isso que, para se referir ao valor de troca das mercadorias, Marx formula o conceito de trabalho abstrato, ou seja, a quantidade de trabalho humano genérica e abstratamente considerado. É essa abstração que permite a quantificação, a qual se materializa na mercadoria universal que é o dinheiro, o qual é puro valor de troca.

É importante distinguir entre a produção de um objeto para uso imediato e a sua produção como mercadoria a ser trocada no mercado. Quando uma avó faz uma blusa de crochê para sua neta, ela não está produzindo mercadoria. Mas quando uma indústria produz blusas, que podem ser quase idênticas àquela feita pela vovó, está produzindo mercadorias. A produção de mercadorias pressupõe a existência de uma totalidade social estruturada em relações de mercado. É essa totalidade que determina a necessidade de um denominador comum, de uma mediação que quantifique numa forma universal o trabalho abstrato. Essa mediação universal é feita pelo dinheiro. O dinheiro, portanto, é uma pura relação social, algo cujo significado objetivo é dado pela totalidade das relações de mercado. Mas, aos olhos dos seres humanos, o dinheiro parece possuir poderes mágicos, parece ser algo que tem vida própria. Uma das características do processo que leva ao fetichismo é o fato de que as pessoas só veem aquilo que está imediatamente presente e não conseguem analisar o fato imediato à luz da totalidade social. O fetichismo é um fenômeno próprio do mundo da cotidianidade alienada ou, para usar uma expressão de Karel Kosik (1976), do mundo da pseudoconcreticidade.

O dinheiro tem sido um fetiche há muito tempo, assumindo sua forma mais intensa na sociedade capitalista. Como o ouro e a prata foram usados inicialmente como materiais para produção de dinheiro, pensou-se que a riqueza seria uma propriedade natural do ouro ou da prata, quando, na verdade, era a totalidade das relações de mercado que determinava que esses metais preciosos desempenhassem o papel de mediação na troca de mercadorias. Não foi por acaso que uma das correntes econômicas, conhecida como mercantilista, defendeu a ideia de que a origem da riqueza de uma nação estaria na propriedade de metais preciosos. Mas outra teoria, a fisiocracia, questionou o mercantilismo e afirmou que a riqueza de uma nação estava no trabalho agrícola, ou seja, seria a agricultura a sua fonte de riqueza.

Os economistas clássicos, de Adam Smith a David Ricardo, avançaram na análise da origem da riqueza no intuito de a desvincular, seja de um tipo específico de matéria como os metais preciosos, seja de um tipo

específico de trabalho, como o trabalho agrícola. Tendo estudado criticamente os economistas clássicos, Marx elaborou sua teoria do valor, afirmando que o que atribui valor a algo é o trabalho humano. A riqueza é trabalho humano objetivado, isto é, atividade de trabalho materializada. A riqueza é trabalho humano em geral, trabalho humano abstratamente concebido. Estava então desvendado o segredo da troca de mercadorias. Elas podem ser trocadas, comparadas quantitativamente, porque possuem em comum o trabalho humano abstratamente concebido. O valor de troca é, portanto, uma relação social, uma relação entre os seres humanos. Não é uma propriedade natural da mercadoria. A madeira da qual é feita uma mesa contém propriedades naturais, mas o valor de troca da mesa não tem nada proveniente da natureza, é pura relação social.

Ocorre que no mercado há um processo de compra e venda de mercadorias, e esse processo apresenta-se aos olhos dos seres humanos como sendo uma relação entre coisas, isto é, a aparência é a de que as relações estabelecidas no mercado seriam relações entre os objetos, quando, na verdade, são relações sociais. É a atividade humana de trabalho que é trocada no mercado. Aquilo que se mostra aos sentidos humanos como sendo uma relação física entre coisas é uma relação social, uma relação entre pessoas. Assim como o bezerro de ouro não tinha nenhum poder por si mesmo, pois quem tem o poder na verdade são os seres humanos, também as mercadorias não têm em si mesmas a capacidade de se trocarem umas pelas outras, o que possibilita essa troca são as relações sociais. É assim que surge o fetichismo da mercadoria:

Porém, a forma mercadoria e a relação de valor dos produtos de trabalho, na qual ele se representa, não têm que ver absolutamente nada com sua natureza física e com as relações materiais que daí se originam. Não é mais nada que determinada relação social entre os próprios homens que para eles aqui assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas. Por isso, para encontrar uma analogia, temos de nos deslocar à região nebulosa do mundo

Assim, no mundo das mercadorias, acontece com os produtos da mão humana. Isso eu chamo o fetichismo que adere aos produtos de trabalho, tão logo são produzidos como mercadorias, e que, por isso, é inseparável da produção de mercadorias [MARX, 1983, p. 71].

Mas os seres humanos agem no seu cotidiano como se o valor de troca fosse uma propriedade natural das mercadorias. O fetichismo da mercadoria não é um fetiche religioso, mas sim um fetiche que contém uma naturalização de algo que é social. Um produto das ações humanas é visto pelos próprios seres humanos como se fosse comandado por forças da natureza, como se tivesse vida própria. Trata-se do que poderia ser chamado de fetiche secularizado. A secularização dos fetiches é um fenômeno da sociedade capitalista.

Entre os muitos fetichismos produzidos por essa sociedade, temos o da individualidade. Conforme citei anteriormente, é próprio do fenômeno do fetichismo que o ser humano se submeta ao domínio de algo a que ele atribui poderes. No caso do fetichismo da individualidade, o que ocorre é que em vez de a individualidade ser considerada fruto de um processo educativo e autoeducativo deliberado, intencional, ela é considerada algo que comanda a vida das pessoas e, em consequência, comanda as relações entre as pessoas e a sociedade. Mesmo que o fetichismo da individualidade surja em nome da liberdade individual, como é o caso das várias formas assumidas pela ideologia liberal, o seu resultado é a negação da liberdade. Um exemplo bastante claro disso é o das correntes pedagógicas que advogam que a educação deva submeter-se ao desenvolvimento espontâneo de cada pessoa, desde a educação infantil até o ensino universitário. Essas pedagogias, todas apoiadas na ideologia liberal, mesmo quando disso não tenham consciência, aparentam ser promotoras da liberdade mas, na verdade, escravizam as pessoas à espontaneidade de processos sociais e naturais.

Quem tenha estudado Marx sabe que para ele a liberdade do gênero humano só seria alcançada pela superação da divisão espontânea do trabalho, da organização espontânea da sociedade. Espontâneo, nesse caso, significa algo não deliberado, não intencional. Os processos naturais são

espontâneos. Por isso, não há liberdade na natureza, por isso liberdade é algo que só pode existir para o ser humano. Ao contrário do que muita gente pensa, a individualidade livre não se forma por processos espontâneos.

Existem, também, outras formas de fetichismo da individualidade. Uma delas, bastante popular, é aquela na qual se pensa que as pessoas nascem já com suas características básicas definidas, seja por vontade divina, seja por herança genética. Outra não muito diferente é aquela na qual as características básicas da individualidade de uma pessoa são definidas nos primeiros anos da infância, digamos, por exemplo, nos primeiros seis anos de vida. No resto da vida de uma pessoa o que ela poderá fazer é não mais que conhecer e “aprender a lidar” com essa individualidade.

Marx pôde fazer a crítica ao fetichismo da mercadoria descobrindo o segredo da mercadoria, ou seja, compreendendo a lógica econômica objetiva da sociedade capitalista. Para fazer a crítica ao fetichismo da individualidade, é preciso também descobrir o “segredo” da individualidade, é necessária uma teoria marxista da individualidade. Os estudos reunidos neste livro visam contribuir para as duas coisas: a construção de uma teoria marxista da individualidade e a crítica a várias formas de fetichismo da individualidade existentes atualmente.

Nessa direção, o texto de abertura desta coletânea é de autoria de Dermeval Saviani e intitula-se “Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade”. Não são poucas as pessoas que ainda hoje afirmam que não haveria lugar para a questão da individualidade na obra de Marx ou que o marxismo desprezaria a subjetividade em favor da determinação absoluta da vida humana pelas estruturas sociais. Com o rigor teórico, a precisão lógica e a ampla visão histórica que lhe são característicos, Dermeval Saviani mostra em seu texto que, contrariando aquelas equivocadas afirmações sobre Marx e o marxismo, o tema da subjetividade ou individualidade não só está presente nos trabalhos de Marx, como também é neles abordado de forma particularmente esclarecedora. Em vez de se debater nas oposições tão peculiares à ideologia liberal como aquelas entre indivíduo e sociedade, determinação e liberdade, objetivo e

subjetivo, Marx analisou de forma dialética as relações entre esses opostos, ou seja, como afirma Saviani neste livro: “os homens determinam as circunstâncias ao mesmo tempo que são determinados por elas”. Nessa direção, o primeiro item do texto aborda o tema da subjetividade humana na visão de Marx. No segundo item, Saviani defende a tese de que a psicologia, para se constituir verdadeiramente como uma ciência, precisa passar da análise do indivíduo empírico para a análise do indivíduo concreto. No terceiro e conclusivo item, Saviani analisa algumas das implicações da perspectiva marxiana da subjetividade para a educação contemporânea.

Na sequência, vem o texto de autoria de Lígia Márcia Martins, intitulado “Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências”. Como já indica o próprio título, a autora apresenta uma contribuição à tão atual e necessária crítica à chamada pedagogia das competências, contrapondo à estreiteza da concepção de formação humana presente nessa pedagogia a riqueza da formação humana tal como esta é concebida na obra de Marx. Dados os limites de espaço, não foi objetivo da professora Lígia Márcia Martins, no seu texto, fazer uma revisão bibliográfica dos estudos existentes sobre a pedagogia das competências, seja daqueles que a preconizam, seja daqueles que a criticam. Ainda assim, o texto aqui apresentado traz decisivas contribuições para o debate nesse terreno, pois aborda uma questão fundamental que, entretanto, por vezes acaba sendo marginalizada no calor dos debates sobre o significado das tais “competências” para a educação e para o chamado mundo do trabalho. O texto de Lígia Márcia Martins chama a atenção para a necessidade de não perdermos de vista, quando fazemos a crítica a esta ou aquela corrente pedagógica da moda, a concepção de ser humano, de indivíduo e de formação humana que dirige nossa reflexão teórica.

O terceiro texto é de autoria de João Henrique Rossler e intitula-se “A educação como aliada da luta revolucionária pela superação da sociedade alienada”. Trata-se de uma aprofundada análise do caráter de classe do trabalho educativo e, mais especificamente, do engajamento e do papel do educador na luta ideológica pela superação e transformação da sociedade capitalista contemporânea. O autor volta-se, portanto, para o problema da

opção ideológica dos educadores ante os embates teóricos, políticos e ideológicos que se processam no interior do campo educacional, como desdobramento da luta maior entre forças sociais antagônicas, cujo entrecho se refere à disputa, por um lado, pela manutenção e reprodução da sociedade capitalista contemporânea e das relações sociais de alienação e, por outro lado, pela sua negação e superação. João Henrique Rossler procura apontar, com base nas reflexões filosóficas e pedagógicas de Bogdan Suchodolski, o papel do educador no interior desta luta, quando este, rompendo com a situação de alienação de sua individualidade, faz sua escolha pela crítica e pela transformação da sociedade capitalista contemporânea e das relações sociais que nela se produzem.

Intitulado “Teorias educacionais e teorias psicológicas: em busca de uma psicologia marxista da educação”, o quarto texto é de autoria de Marilda Gonçalves Dias Facci e volta-se para um tema que nem sempre tem recebido a devida atenção da parte de psicólogos e educadores, qual seja, o das teorias educacionais que dão suporte às ações dos psicólogos no campo da educação. Muito já foi escrito sobre as influências positivas ou negativas da psicologia sobre os educadores, mas pouco ou nada se fala a respeito da influência da educação sobre os psicólogos, influência essa exercida tanto por meio das teorias educacionais como por meio da organização socioinstitucional do sistema educacional brasileiro, no interior do qual atuam os psicólogos escolares. O texto da professora Marilda Facci tem como um de seus méritos mostrar a importância dessa questão e incentivar mais estudos nessa direção.

A professora Silvana Calvo Tuleski é autora do quinto texto, intitulado “Reflexões sobre a gênese da psicologia científica”, no qual a gênese da ciência psicológica no final do século XIX e começo do século XX é analisada à luz do processo de mudança do papel histórico da burguesia, que já deixara de ser classe revolucionária e assumia de forma cada vez mais acentuada sua condição de classe reacionária, que tinha por principal tarefa evitar que a classe operária fizesse a revolução. Para manter seu domínio, a burguesia lançou mão de todos os recursos materiais e ideológicos. Como mostra o texto de Silvana Tuleski, a psicologia vem marcada já em sua gê-

nese com as contradições decorrentes desse contexto histórico. Exemplificando de maneira especialmente feliz seu argumento, a autora analisa a concepção de Freud sobre as relações entre individualidade e cultura em seu famoso ensaio “O mal-estar na civilização”. Aparece então com toda clareza por que a concepção marxista de individualidade é incompatível com a concepção freudiana, e por que todas as tentativas de articulação entre marxismo e psicanálise não lograram êxito do ponto de vista da coerência e da consistência teórica.

O sexto texto intitula-se “Pedagogia da infância ou fetichismo da infância?”, sendo de autoria da professora Alessandra Arce. Como o próprio título já indica, o tema abordado é o do fetichismo da infância existente no interior de uma corrente educacional conhecida como pedagogia da educação infantil ou também como pedagogia da infância. Alessandra Arce argumenta que por detrás da defesa da especificidade desse nível de educação, isto é, a educação infantil, vem sendo defendida na verdade uma pedagogia antiescolar, que se vincula ao construtivismo e ao pós-modernismo. Ainda segundo a autora, essa pedagogia contrapõe a atividade infantil espontânea ao ensino escolar, adotando a primeira como guia para a educação, num curioso processo de inversão no qual em vez de o adulto ser a referência para a humanização das crianças, é a infância que passaria a ser a referência para a humanização dos adultos. Se Marx afirmou que “a anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco”, isto é, que a fase mais desenvolvida é a chave para a compreensão da fase menos desenvolvida, essa linha pedagógica afirma o oposto, realizando assim o fetichismo da infância. A autora faz então uma crítica contundente a essa pedagogia e uma defesa vigorosa da educação escolar e do ato de ensinar.

Do fetichismo da infância passamos ao fetichismo da família com o sétimo texto desta coletânea, intitulado “A família fetichizada na ideologia educacional da sociedade capitalista em crise: uma questão para a psicologia da educação”. O fetichismo da individualidade vem acompanhado, na educação escolar contemporânea, do fetichismo da família. Idealiza-se a família nuclear pequeno-burguesa como o reduto no qual deveriam ser preservados os valores, cultivadas as virtudes, protegida a afetividade.

O tipo de família historicamente constituído pela sociedade capitalista nunca efetivou de forma generalizada esse modelo idealizado de família harmônica e feliz, mas talvez justamente por isso, à medida que se acentuam os sintomas da barbárie que vem sendo produzida pela sociedade capitalista contemporânea, pela liderança do beligerante imperialismo dos Estados Unidos, acentuam-se também as manifestações de nostalgia por uma família que nunca existiu. Essa nostalgia está longe de ser inofensiva, pois ela tem uma grande força imobilizadora e lança uma cortina de fumaça sobre o que está realmente acontecendo com a sociedade e a educação contemporâneas.

A professora Sonia Mari Shima Barroco conclama psicólogos e educadores a saírem do estado letárgico produzido pela nostalgia da família fetichizada e mostra a importância de se historicizar a família, de se reconhecer que a família é algo produzido socialmente pelos seres humanos e, portanto, pode ser por eles modificada, transformada. Dando riqueza à sua análise histórica, a autora mostra como autores clássicos da época da passagem do feudalismo à sociedade burguesa abordaram temas relacionados à família. Assim procedendo, a professora Sonia M. S. Barroco desnatura a família, evidencia toda a falácia do seu fetichismo e mostra que essa atitude crítica é o ponto de partida indispensável de um processo de efetivo enfrentamento dos problemas pelos quais passam hoje pais, filhos, educadores e alunos.

Também não poderia faltar, numa coletânea sobre o fetichismo da individualidade, um texto que analisasse o fetichismo da linguagem. Esse é o tema do oitavo texto desta coletânea, de autoria da professora Maria Sílvia Cintra Martins, intitulado "O fetichismo do indivíduo e da linguagem no enfoque da psicolinguística". Adotando como referencial a teoria marxista de A. N. Leontiev (1903-1979) acerca das relações entre o psiquismo e a atividade social humana, o texto formula um questionamento dos enfoques, tanto da linguagem como do indivíduo, presentes na psicolinguística. Segundo a autora, o campo da psicolinguística foi sendo formado ao longo do século XX tendo por base, principalmente, as concepções piagetiana e chomskiana, às quais foram enxertados, posterior-

mente. os conceitos de interação, de “atos de fala” e mesmo de atividade, porém sem que se questionasse a fetichização neles presente desde o princípio. São cada vez mais necessárias análises que, tal como o texto da professora Maria Sílvia C. Martins, evidenciem o fetichismo da linguagem largamente difundido em todas as ciências humanas contemporâneas em consequência da influência do pós-modernismo, do pós-estruturalismo e do neopragmatismo.

Fechando esta coletânea, o nono texto, de minha autoria, intitula-se “A rendição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal”. Argumento neste texto que o pós-modernismo, ao contrário do que poderia parecer à primeira vista e ao contrário do que pensam alguns de seus defensores, não é uma abordagem crítica do fenômeno do fetichismo da individualidade. Minha tese é a de que o pós-modernismo é a forma mais radical de fetiche da individualidade já surgida no plano das ideologias produzidas pela sociedade burguesa. Contraponho às ideias pós-modernas sobre a individualidade aquilo que pode ser considerado o esboço de uma teoria marxista da individualidade, esboço este pautado em estudos que venho realizando desde o final dos anos oitenta.

Para encerrar, faço menção ao fato de que este livro é um dos resultados de parte das pesquisas que vêm sendo realizadas por integrantes do Grupo de Pesquisa “Estudos Marxistas em Educação”, criado no início do ano de 2003 e cadastrado no diretório nacional de grupos de pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Integram também esse grupo outros pesquisadores que vêm realizando estudos nos campos da filosofia da educação, da formação de professores, das políticas educacionais etc.⁴ O único autor presente nesta coletânea que não é formalmente membro do referido grupo é o professor

4 No momento em que concluo esta apresentação, integram oficialmente o Grupo de Pesquisa “Estudos Marxistas em Educação”, além dos autores reunidos nesta coletânea, os seguintes nomes: Maria Célia Marcondes de Moraes, Vidalcir Ortigara, Paulo Sérgio Tumolo, João dos Reis Silva Junior, Patrícia Laura Torriglia, Sandra Soares Della Fonte e Robson Loureiro.

Dermeval Saviani, coordenador nacional de outro grupo de pesquisa, mas que foi especialmente convidado a participar desta coletânea tanto pelo conteúdo do seu texto como também pelo significado de toda sua obra para os estudos marxistas em educação. Os autores aqui reunidos e os demais integrantes do Grupo de Pesquisa “Estudos Marxistas em Educação” compartilham da avaliação de que, após um período de mais uma de suas muitas anunciadas mortes, o marxismo vem ressurgindo como uma forte alternativa tanto ao pragmatismo neoliberal como também ao ceticismo pós-moderno.

Newton Duarte
Toronto, abril de 2004

REFERÊNCIAS

- KOSIK, Karel (1976). *Dialética do concreto* 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- MARX, Karl (1983). *O capital: crítica da economia política*. Trad. de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo, Abril Cultural, vol. 1, livro 1. t. 1.

1.

PERSPECTIVA MARXIANA DO PROBLEMA SUBJETIVIDADE—INTERSUBJETIVIDADE*

*Dermeval Saviani***

Feliz e oportuna a iniciativa de debater o problema da subjetividade em sua relação com a intersubjetividade no contexto atual, marcado pela crise da política interpretada por uns como retorno ao individualismo apolítico e, por outros, como exigência de se desenvolver uma nova forma de fazer política apoiada em individualidades autogeridas (SÈVE, 1989, pp. 172-173).

No que se refere à perspectiva marxiana¹, essa iniciativa é particularmente adequada em razão do estereótipo que se disseminou, por certo com o concurso de determinadas correntes marxistas, segundo o qual Marx e os marxistas teriam colocado todo o peso de suas análises na estrutura econômica, reduzindo a subjetividade a mero reflexo das determinações

Conferência proferida no I Seminário Internacional sobre Filosofia e Educação. Passo Fundo (MG), 29/9/2003. O autor agradece a Jaime Giolo, coordenador do evento, a autorização para incluir o texto da conferência no presente livro. Observa-se que nesta versão foi revista e modificada, a passagem referente à crítica de Sanchez Vásquez aos *Manuscritos econômico-filosóficos*.

** Professor emérito da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Estou tomando o enunciado do título desta conferência, proposto pelos organizadores do I Seminário Internacional sobre Filosofia e Educação, na acepção já consagrada segundo a qual se reserva o adjetivo "marxiano" para se referir ao pensamento do próprio Marx, em contraposição a "marxista", referido aos seguidores ou intérpretes de Marx.

materiais. Além de acertada, a iniciativa é também particularmente feliz porque, como veremos, em Marx a questão da subjetividade se manifesta como indissociável da intersubjetividade.

O problema da subjetividade, cujo conceito será considerado, neste texto, correlato da individualidade, é central no pensamento de Marx, fazendo-se presente desde suas primeiras reflexões até as formulações mais amadurecidas expressas nas notas que prepararam a obra sistemática d'*O capital*.

Não obstante essa centralidade, as leituras da obra de Marx que acabaram por prevalecer tenderam, se não a excluir, a relegar para um plano secundário o problema da individualidade.

Nesse quadro, enquanto a sociologia, entendida como ciência da sociedade, não teve maiores dificuldades em incorporar Marx como uma referência clássica ao lado de Durkheim e Weber, a psicologia, compreendida como ciência da subjetividade, sempre teve dificuldade em lidar com as ideias de Marx.

O testemunho de Lucien Sève, que procurou articular explicitamente a psicologia com o marxismo, o que se materializou na obra *Marxismo e teoria da personalidade*, publicada em 1969 (SÈVE, 1973), é revelador. Em um texto publicado na França em 1987, depois incluído numa coletânea brasileira (SILVEIRA & DORAY, 1989), diz ele que, “apaixonado pela psicologia”, esperava que ela fizesse ciência “a partir do próprio conteúdo da existência, a fim de contribuir para sua revolução” (SÈVE, 1989, p. 151). Mas, em vez disso, “ela ignorava tudo dos problemas da vida para mergulhar na mania classificatória quando pretendia ocupar-se da personalidade”. Por isso a psicologia lhe “parecia incuravelmente conservadora” (idem, ibidem). E, se a psicanálise lhe parecia “bem mais voltada para a existência concreta” ao esclarecer “nossos mistérios infantis e a arquitetura de nossos desejos”, ela nada dizia sobre a “formidável complexidade de uma crise de adolescência e fechava os olhos diante das imensas especificidades da vida adulta”. Contraposto a isso, Lucien Sève considerava atraente o “misto de lucidez global e de paixão transformadora em relação à vida real que diferenciava a cultura marxista de qualquer outra. Mas como explicar que não

houvesse, aparentemente, uma *psicologia marxista*?" (idem, pp. 151-152). Na direção da resposta a essa pergunta, uma primeira iluminação lhe adveio da leitura do livro de Politzer, *A crise da psicologia contemporânea*, publicado em 1947. E seu depoimento nos dá, por fim, o quadro de precariedade em que se encontrava a chamada cultura ocidental no que se refere à relação entre psicologia e marxismo nas primeiras décadas da segunda metade do século XX:

Nesse caminho já tão marginal, nossa geração sofreu, de modo cruel, da falta de guias. Politzer antes indicava uma rota que deixava uma obra. A glória nascente de Piaget obliterava já o sempre menosprezado trabalho de Wallon. Da psicologia soviética ignorávamos até mesmo a existência. Vivamente ressentido com as carências da psicologia, empenhei-me seriamente, no início dos anos cinquenta, a estudar, levado por essa preocupação, as obras econômicas de Marx, sem suspeitar que vinte e cinco anos antes um certo Vigotski havia escrito, em sua "Signification Historique de la Crise de la Psychologie": "A psicologia tem necessidade do seu *Capital* – de seus conceitos de classe, de base, de valor...". Eu me surpreendia que os marxistas acentuassem a contribuição do materialismo dialético para a psicologia, mas não esse, bem mais tangível, do materialismo histórico, sem desconfiar que o próprio Vigotski havia construído justamente a partir dessa ideia uma obra bastante elaborada. Quanto tempo esses desconhecimentos não fortuitos nos terão feito perder, repetindo os erros mais clássicos e reinventando as contribuições mais avançadas do marxismo no campo da psicologia! [SÈVE, 1989, p. 152].

Hoje, já adentrados no século XXI, poderíamos dizer que a situação está bastante modificada, já havendo um conhecimento relativamente amplo não apenas de Vigotski mas de outros autores que trouxeram importantes contribuições ao estudo de questões psicológicas a partir do aporte teórico de Marx, ainda que a difusão dessas ideias, especialmente aquelas oriundas da União Soviética, tenha ocorrido frequentemente se buscando depurá-las de suas bases marxianas. Mas, inegavelmente, avanços importantes foram e vêm sendo feitos tanto para construir uma nova ciência

psicológica a partir do universo teórico legado por Marx como para combater as apropriações desfiguradoras das teorias construídas a partir dessa base. Provavelmente o exemplo mais conspícuo desse esforço nos é dado pelos trabalhos do professor Newton Duarte inaugurados com sua tese de doutorado, que resultou no livro *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo* (1993) construída sobre a base do conjunto da obra de Marx com destaque para os *Grundrisse* (fundamentos para a crítica da economia política), ou seja, as notas preparatórias redigidas por Marx para a elaboração d'*O capital*, com apoio nos autores da “Escola de Budapeste” (Lukács, Heller e Markus), e da “Escola soviética” (Vigotski, Leontiev, Davidov, Luria e Elkonin), além de Gramsci. Esse trabalho teve sequência em diversos outros textos, com destaque para a tese de livre-docência, também transformado em livro, *Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana* (DUARTE, 2001), culminando com a criação, junto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), de um grupo de pesquisa sobre marxismo e educação, no seio do qual se destacam as teses de doutorado de Lígia Márcia Martins (2001), *Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores*, de João Henrique Rossler (2003), *Sedução e modismo na educação: processos de alienação na difusão do ideário construtivista*, e de Marilda Gonçalves Dias Facci (2003), *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*, publicado em 2004 pela editora Autores Associados.

Essas vicissitudes da psicologia em seu contraste com a sociologia diante das ideias de Marx me fazem recordar o “fórum de debates”, disciplina semestral que organizei em torno do tema “O estatuto teórico da educação”, em 1977, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). O tema foi tratado a partir das quatro áreas básicas dos fundamentos da educação, a saber: a filosofia, a história, a sociologia e a psicologia. O desenvolvimento dos trabalhos se deu ao longo do semestre com a contribuição de especialis-

tas convidados, sendo um para cada uma das quatro áreas. Ao final do semestre, na penúltima semana de aulas, realizou-se uma mesa-redonda com a participação dos quatro convidados. Nessa oportunidade travou-se um debate interessante entre os representantes da sociologia e da psicologia. Enquanto o primeiro punha em evidência as determinações sociais da educação considerando os indivíduos inteiramente condicionados por essas determinações, a psicóloga destacava a autonomia do indivíduo e sua capacidade de determinar os rumos do processo educativo. Embora cada um reconhecesse o aspecto defendido pelo interlocutor, entendia-o, porém, como subordinado àquele por ele próprio defendido. Coordenando a mesa e vendo que o debate tendia a desembocar em impasse insolúvel, fiz uma intervenção bem-humorada sugerindo que aquela discussão estava parecendo-me variações em torno de um mesmo tema, qual seja, aquele traduzido na frase enunciada por Marx no texto *O 18 brumário de Luis Bonaparte*: os homens fazem sua própria história, mas eles a fazem em circunstâncias dadas, independentes de sua vontade². Assim, o sociólogo afirmava: os homens fazem a história, “mas eles a fazem em circunstâncias dadas”. A psicóloga, por sua vez, afirmava: os homens fazem a história em circunstâncias dadas, “mas são *os homens* que fazem a história”.

Com essa observação eu estava propondo que, em lugar de se colocar o acento nesse ou naquele polo, deveríamos deslocá-lo para a relação recíproca entre ambos os aspectos considerados. Assim, em vez de pensar o problema segundo os cânones da lógica formal, que é a lógica da exclusão dos opostos, caberia pensá-lo em termos dialéticos, em que os polos opostos não se excluem mas se incluem, determinando-se reciprocamente. No caso que está sendo considerado, em lugar de termos que decidir entre duas proposições mutuamente excludentes, a saber, ou os homens determinam as circunstâncias ou são determinados por elas, cabe considerar que os homens determinam as circunstâncias ao mesmo tempo em que são determinados por elas. Em vez do pensar formal, esta é a forma

2 Literalmente é este o enunciado da frase: “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, 1968a, p. 15).

dialética de pensar. É este o método de Marx. E é nessa perspectiva que o problema da subjetividade se manifesta em sua obra, como procurarei mostrar a seguir.

O QUE É E COMO SE MANIFESTA A SUBJETIVIDADE HUMANA NA VISÃO DE MARX

Como já assinalei, a questão da subjetividade ou da individualidade ocupa lugar central no conjunto da obra de Marx.

Segundo o seu próprio testemunho, da jurisprudência a cujos estudos especializados ele se dedicava “como disciplina complementar da filosofia e da história”, na condição de redator da *Gazeta Renana* nos anos de 1842-1843, se encontrou “pela primeira vez na obrigação embaraçosa” de opinar “sobre o que é costume chamar-se os interesses materiais” (MARX, 1973, p. 27). O que estava em causa, aí, era a questão do roubo de lenha de que eram acusados os camponeses do Mosela, aliada às discussões sobre o livre-câmbio e o protecionismo além das superficiais referências ao socialismo francês que ecoavam na *Gazeta Renana*. Diz Marx que o primeiro trabalho que realizou “para esclarecer as dúvidas que o assaltavam” foi a revisão crítica da filosofia do direito de Hegel. Ora, o que ele procurava compreender, entre essas questões de “interesse material”, era exatamente o sentido da acusação de roubo de lenha. Na verdade, o que os camponeses faziam era tomar os galhos de árvore e gravetos que encontravam na região em que habitavam, o vale do rio Mosela, para se aquecerem no inverno e para preparar seus alimentos. Isto, que era algo perfeitamente aceitável nas condições em que vigorava a apropriação comum dos elementos da natureza necessários à produção da existência humana, isto é, à satisfação das necessidades vitais dos homens, como ocorria no comunismo primitivo, nas condições da sociedade burguesa em que vigora a propriedade privada, passou a ser considerado violação da propriedade e, portanto, roubo. Estava em causa, pois, o direito de propriedade, razão pela qual Marx se debruçou sobre a filosofia do direito de Hegel. Na base, portanto, de sua

crítica à filosofia do direito de Hegel estavam indivíduos reais, sujeitos de uma prática efetiva, os camponeses do Mosela que eram ameaçados de ter impedida a satisfação de suas necessidades vitais pela acusação de roubo de lenha.

Esse primeiro trabalho de Marx, cuja introdução foi publicada nos *Anais Franco-Alemães*, em 1844, foi seguido nesse mesmo ano, quando ele se encontrava exilado em Paris, da redação, entre os meses de abril e agosto, dos *Manuscritos econômico-filosóficos*, por isso também chamados de *Manuscritos de Paris*.

As ideias centrais dos *Manuscritos* são a essência humana e o trabalho alienado que, na verdade, constituem um só tema.

Nos *Manuscritos*, Marx procura entender em que consiste a essência humana, correlato de outras denominações que também aparecem no texto, como natureza humana e realidade humana. E a resposta que encontra para a pergunta formulada é o trabalho. O conteúdo da essência humana reside no trabalho. Portanto, já se encontra aí de forma clara a ideia que será desenvolvida depois de forma sistemática, objetiva e científica: o ser do homem, a sua existência, não é dada pela natureza, mas é produzida pelos próprios homens. Deixado a si mesmo, submetido ao jugo da natureza, o homem perece. Diferentemente dos outros animais, que têm sua existência garantida pela natureza, bastando-lhes adaptar-se a ela para sobreviver, o homem necessita fazer o contrário. Precisa agir sobre a natureza transformando-a e ajustando-a às suas necessidades. Em lugar de adaptar-se à natureza, tem de adaptar a natureza a si. E esse ato de agir sobre a natureza transformando-a é o que se chama trabalho. Portanto, é pelo trabalho que os homens se produzem a si mesmos. Logo, o que o homem é, o é pelo trabalho. O trabalho é, pois, a essência humana. Mas, afirma Sánchez Vázquez, “quando Marx vai à realidade histórica social, só vê essa essência – ao contrário de Hegel – por seu lado negativo. O trabalho que ele encontra na existência real, concreta, do homem é justamente o trabalho alienado” (1977, pp. 415-416). Assim, a essência humana só se manifesta como essência alienada, isto é, negada nas relações reais que os

homens mantêm com os produtos de sua atividade, com sua própria atividade e com os outros homens.

Mas o que é essa alienação que afeta o trabalho e, como tal, a própria essência humana?

Etimologicamente, a palavra “alienação” deriva do adjetivo latino *alius, alia, aliud*. *Alius* significa, simplesmente, “outro”. Deste adjetivo deriva “alienar”, “alienação”, “alienado”. E são essas expressões que tanto podem significar “tornar outro”, “tornado outro”, isto é, “objetivar”, “objetivação”, “objetivado”, como “passar para outro”, “passado para outro” ou “apropriado por outro”. A primeira acepção traduz o significado positivo de alienação que prevalece em Hegel, ao passo que a segunda acepção corresponde ao significado negativo destacado tanto por Feuerbach como por Marx. É desta segunda acepção que vem o sentido mais corrente de “alienação” e “alienado” para se referir àqueles que não têm consciência de sua própria situação, que não se sabem como sujeitos da história, aqueles que perderam sua condição de sujeitos de seus próprios atos, de suas próprias obras.

O termo “alienação” remonta, em português, ao século XVI, mas já aparecia na Idade Média no século XII em Ricardo de São Vitor, que considerava a alienação “o terceiro grau da elevação da mente a Deus (depois da *dilatação* e da *sublevação*)” (ABBAGNANO, 1970, p. 24). Nessa acepção o termo implicava um estado de transfiguração da mente, coincidindo com o *êxtase*. Além desse significado religioso, pouco comum, sabe-se também que alienação é uma palavra que integra o vocabulário do direito (alienação de bens, alienação fiduciária), da psicologia (alienação mental), assim como da psicopatologia e psiquiatria. No campo da filosofia foi empregada por Rousseau quando, ao tratar do pacto social, refere-se a uma cláusula que resume todas as outras: “a alienação total de cada associado, com todos os seus direitos, à comunidade toda, porque, em primeiro lugar, cada um dando-se completamente, a condição é igual para todos, e, sendo a condição igual para todos, ninguém se interessa por torná-la onerosa para os demais” (1978, p. 32).

Embora com certeza Marx deva ter tomado conhecimento dessa análise de Rousseau, não são encontrados aí os elementos que irão caracterizar sua reflexão sobre o problema da alienação. Esses elementos serão derivados de Hegel e Feuerbach, a partir dos quais Marx irá elaborar seu próprio conceito de alienação. Esses três autores trabalham o conceito a partir do alemão, sua língua nativa.

Conforme esclarece Betty Oliveira (2003), não há, em alemão, uma palavra única para designar o sentido abrangente de alienação³. Por isso, são utilizados três termos: *Entäußerung*, *Entfremdung* e *Veräußerung*, sendo o segundo o mais utilizado. Eis o significado de cada um desses vocábulos:

O termo "Entäußerung" é traduzido em português, por vezes, como "exteriorização" ou "externação" e, em outras vezes por "exaurimento"; o termo "Entfremdung" é traduzido em português, por vezes, por "estranhamento" e, em outras vezes, por "alheamento". Em princípio, a utilização, em português, de um ou de outro termo para a tradução de cada um dos dois termos em alemão dependeria do significado positivo ou negativo, bem como de seu significado mais amplo ou mais específico, que é dado a cada um dos termos num determinado momento da argumentação de um texto. O terceiro termo "Veräußerung" era um termo empregado originalmente somente para as questões jurídicas da economia. Essa designação permanece até hoje, como acontece em português, quando dizemos "alienação de bens", "bem alienado" etc. O termo passa, mais tarde, a ser utilizado também no seu sentido figurado. Nos clássicos do marxismo, por exemplo, é um dos 3 termos utilizados com o significado de processo de exploração entre os homens, embora com menos frequência que os dois anteriormente citados (OLIVEIRA, 2003, p. 12).

3 A análise de Betty Oliveira, à qual me reporto, é feita no texto *Algumas Dificuldades com o uso do termo "alienação" e suas implicações para os estudos em educação*, em elaboração, portanto ainda não publicado. Agradeço a ela a gentileza de me permitir o acesso ao texto e a sua utilização neste trabalho.

Vê-se, portanto, que *Entäußerung* corresponde ao sentido positivo de “tornar outro”, isto é, objetivar. Designa, pois, o processo de produção por meio do qual o homem cria um mundo objetivo, isto é, pelo trabalho põe em ação suas forças subjetivas que se exteriorizam e se objetivizam nos produtos de sua atividade. *Entfremdung*, por sua vez, corresponde ao sentido negativo de “passar para outro”, “apropriado por outro”, designando o processo pelo qual os produtos do trabalho se tornam estranhos ao trabalhador e sendo apropriados por outro, o não trabalhador, voltam-se contra o seu criador. Como assinala Betty Oliveira, esse segundo termo é o mais frequentemente utilizado.

Sánchez Vázquez (1982, p. 70, tradução minha) elabora o seguinte quadro comparativo das teorias da alienação, segundo os três pensadores alemães:

	HEGEL	FEUERBACH	MARX
1. Sujeito da alienação	O espírito	O homem	O operário
2. Atividade em que se aliena	Espiritual	Atividade da consciência	O trabalho
3. Caráter da atividade	Teórica (autoconhecimento do espírito)	Teórica (consciência de si do homem)	Prática (ato de produção)
4. Objetivação	Universal (na natureza, na história, na cultura)	Em Deus	Nos produtos do trabalho
5. Relação entre objetivação e alienação	Toda objetivação é alienação	É existe uma objetivação não alienada	Nem toda objetivação é alienada
6. Superação da alienação	Ao se cancelar toda objetivação	Ao se cancelar a objetivação religiosa	Ao se abolir a propriedade privada

7. Valor dessa categoria

Positivo

Negativo

Negativo

Em outro trabalho, baseando-se nas obras *A essência do cristianismo*, de Feuerbach⁴, e *Manuscritos económico-filosóficos*, de Marx, Sánchez Vázquez (1977, p. 435) elabora um quadro semelhante ao anterior mas agora contemplando apenas esses dois autores:

	FEUERBACH	MARX
Sujeito que se aliena	O homem em geral	O operário
Caráter dessa atividade	Teórico	Prático
Produto dessa atividade	Um objeto ideal: Deus	Um objeto real: o produto do trabalho humano
Esfera da alienação	A consciência humana	O trabalho humano
Conteúdo da alienação	Desumanização do homem	Desumanização do operário
Ação inversa do sujeito sobre o objeto	Deus domina o homem	O produto do trabalho se volta contra seu produtor
O que se aliena e se desaliena	Essência humana	Essência humana

Vê-se por esse quadro que em Feuerbach a alienação diz respeito ao homem em geral, entendido em sua natureza sensível, mortal e limitada. A alienação manifesta-se, pois, como uma necessidade antropológica, indiferente ao seu caráter histórico e social. Diferentemente, em Marx a alienação não é vista como constitutiva, isto é, como essencial à natureza do homem, mas decorrente de razões históricas: o operário aliena sua própria essência na relação prática, isto é, material, com a natureza (o trabalho) que, por sua vez,

4 Feuerbach (1804-1872) chegou à filosofia por meio da teologia, tendo frequentado as aulas de Hegel em Berlim, em 1824. Em 1825 perdeu a fé, tomando-se filosoficamente hegeliano. A partir de 1830 aprofunda sua crítica, de teor materialista, ao idealismo de Hegel. Em 1841, publica *A essência do cristianismo*, obra na qual considera a religião como a projeção dos desejos humanos, portanto, como uma forma de alienação.

determina a relação entre os homens que aí se apresentam como o operário e o não operário. Portanto, o conceito de trabalho alienado já remete à produção material. A alienação ocorre na história em que também se criam as condições para a sua eliminação. Assim, ao contrário de Feuerbach, para Marx a alienação não é algo decorrente de uma essência universal e abstrata, um conceito meramente antropológico. Para ele “a alienação se dá numa forma concreta do trabalho humano e está condicionada historicamente tanto em seu aparecimento e desenvolvimento como em sua eliminação” (SANCHEZ VÁZQUEZ, 1977, p. 436).

Marx situa a alienação num duplo plano, objetivo e subjetivo, accentuando-a, nos *Manuscritos*, como atitude subjetiva. Afirma ele:

O trabalho alienado: 1) converte a natureza em algo alheio ao homem, 2) aliena o homem de si mesmo, de sua própria função ativa, de sua atividade vital, e também o aliena do gênero (humano). Ele transforma a vida genérica em meio da vida individual. Em primeiro lugar, ele torna alienadas entre si a vida genérica e a vida individual, em segundo lugar transforma a segunda, em abstrato, em finalidade da primeira, igualmente em sua forma abstrata e alienada [MARX, 1985, p. 111, tradução minha]⁵.

Vista desse modo, sob o aspecto subjetivo, a alienação consiste no não reconhecimento, pelo homem, de si mesmo, seja em seus produtos, seja em sua atividade, seja, ainda, nos outros homens:

- a) os produtos de seu próprio trabalho são vistos como objetos estranhos, alheios;
- b) o trabalho, apesar de ser sua própria atividade, é considerado algo externo no qual ele encontra não a sua realização mas a sua perda, um fator de sofrimento e não de satisfação;

5 Para a tradução dessa passagem servi-me da edição em espanhol da Alianza Editorial, de Madri, coejando-a com a tradução parcial dos manuscritos em português, publicada no livro *Conceito marxista do homem* (MARX, 1967, p. 95), de Erich Fromm, e com aquela existente na coletânea, organizada por Florestan Fernandes, de textos de Marx e Engels intitulada *Marx/Engels: história* (MARX, 1989, p.155).

- c) em relação aos outros homens o trabalho alienado torna cada homem alienado por outros, os quais, por sua vez, são alienados da vida humana.

Mas o trabalho alienado não se reduz a esse aspecto subjetivo, apresentando também um conteúdo objetivo cujas características independem do modo subjetivo de senti-las, como ocorre com a pauperização material e espiritual do trabalhador, cujo mundo se desvaloriza na proporção direta da valorização do mundo das coisas por ele produzidas. Com efeito, objetivamente o trabalho alienado, ao mesmo tempo em que produz mercadorias, produz também o próprio operário como mercadoria.

Vê-se que a concepção marxiana da essência humana se distingue da concepção corrente, de caráter especulativo e metafísico, que se contrapõe, portanto, à existência histórica e social dos homens. Marx empenha-se em compreender a essência humana no desenvolvimento histórico no qual ela se manifesta, primeiro como negação e, depois, como realização. Assim entendido, o conceito desenvolvido nos *Manuscritos* não coincide com a “ideia metafísica de uma essência humana abstrata e universal que não dá lugar a sua realização histórica e social” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1977, p. 418). Igualmente, essa concepção não se reduz à ideia também abstrata e universal da essência humana “como conjunto de traços característicos de todo indivíduo”, uma vez que, no entender de Marx, “enquanto não se chega historicamente à fusão de essência e existência os indivíduos vivem na negação de sua essência” (idem, *ibidem*).

Não obstante, Sánchez Vázquez reconhece um problema na concepção de essência humana alienada apresentada nos *Manuscritos*: se toda a história, até agora, apresenta-se como a negação da “verdadeira essência humana”, de onde surgiu esse conceito de essência humana? Não poderá ter surgido da própria história, isto é, das relações reais ou do comportamento concreto dos sujeitos humanos. Resulta, pois, que esse conceito foi construído pela negação ideal, no plano do pensamento, da existência efetiva dos homens. Segundo essa leitura haveria, ainda, um caráter especulativo na concepção de essência humana exposta no texto dos *Manus-*

critos, o qual consiste no entendimento de que a essência humana não se dá efetivamente na história, pondo-se, antes, como uma possibilidade a ser realizada numa situação futura.

Ainda que Sánchez Vázquez discorde de Althusser (1976, pp. 15-35), para quem teria havido uma radical ruptura epistemológica na concepção de Marx expressa no texto *A ideologia alemã*, redigido entre 1845 e 1846, que separaria o “jovem Marx” do “Marx maduro”, a leitura que faz dos *Manuscritos* o aproxima dessa interpretação. É certo que *A ideologia alemã* significou uma alteração de fundo na concepção marxiana, pois, segundo as próprias palavras de Marx, por meio dessa obra, ele e Engels teriam feito um ajuste de contas com a própria consciência filosófica anterior, atingindo o objetivo de ver claro neles mesmos. No entanto, considerando a crítica que já se manifesta explicitamente no terceiro manuscrito, tanto no que se refere à economia política como à filosofia hegeliana, parece mais apropriado considerar que houve, na passagem dos *Manuscritos econômico-filosóficos* para *A ideologia alemã*, não uma ruptura, mas um maior aprofundamento na compreensão dos conceitos que agora se enraízam na análise histórica e uma mudança na terminologia que, esta sim, ainda guardava, nos *Manuscritos*, alguns resquícios especulativos.

De qualquer modo, esses eventuais resquícios são inteiramente superados a partir de 1845, quando Marx redige com Engels *A ideologia alemã*. Datam dessa mesma época as *Teses sobre Feuerbach*, “uma série de aforismos que ora esboçam uma argumentação crítica, ora enunciam uma proposição lapidar, às vezes quase uma palavra de ordem” (BALIBAR, 1995, p. 23). Redigidas em março de 1845, essas teses não teriam sido escritas para publicação: “elas se assemelham ao *memorandum*, fórmulas que são lançadas no papel para que não se percam e sirvam de contínua fonte de inspiração” (idem, p. 25).

As *Teses*, que se anteciparam a *A ideologia alemã*, já revelam a nova concepção de homem superadora do caráter ainda especulativo dos *Manuscritos*. Lemos na VI tese:

Feuerbach dilui a essência religiosa na essência *humana*. Mas a essência humana não é algo abstrato, interior a cada indivíduo isolado. É, em sua realidade, o conjunto das relações sociais.

Feuerbach, que não empreende a crítica dessa essência real, vê-se, portanto, obrigado:

1 - a fazer caso omissos da trajetória histórica, fixar o sentimento religioso em si mesmo e pressupor um indivíduo humano abstrato, *isolado*;

2 - nele, a essência humana só pode ser concebida como “espécie”, como generalidade interna, muda, que se limita a unir *naturalmente* os muitos indivíduos [MARX, 1977, p. 119].

Aí já se encontra a definição de homem, vale dizer, do sujeito humano, do indivíduo, como o conjunto das relações sociais, na qual se encerram a síntese do complexo de reflexões e as análises constitutivas da concepção marxiana da subjetividade.

Se os enunciados das *Teses* podem ser considerados uma espécie de “ontologia da práxis”, *A ideologia alemã* se constituirá em uma “ontologia da produção”. Com efeito, aí já não se trata mais de considerar o processo histórico como o desenvolvimento da essência humana que é primeiro negada, depois vista como possibilidade e, finalmente, realizada. Agora se parte de fatos reais, da produção e das relações sociais que ela engendra:

As premissas de que partimos não têm nada de arbitrário, não são nenhuma classe de dogmas, mas premissas reais, das quais só se pode abstrair na imaginação. São indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas que encontraram já prontas como as engendradas por sua própria ação. Estas premissas podem ser comprovadas, conseqüentemente, pela via puramente empírica [MARX & ENGELS, 1974, p. 19, tradução minha].

E o texto prossegue frisando que “a primeira premissa de toda história humana é, naturalmente, a existência de indivíduos humanos vivos” (*idem*, *ibidem*, tradução minha).

É, portanto, na existência efetiva dos homens, nas contradições de seu movimento real, e não numa essência externa a essa existência, que se descobre o que o homem é: “tal e como os indivíduos manifestam sua vida, assim são. O que são coincide, por conseguinte, com sua produção, tanto com *o que* produzem como com o modo *como* produzem” (idem, *ibidem*, tradução minha).

Na passagem dos *Manuscritos de 1844* para as *Teses sobre Feuerbach* e *A ideologia alemã* o conceito de essência humana passa a coincidir com a práxis, ou seja, o homem passa a ser entendido como ser prático, produtor, transformador. Em consequência, o conceito de alienação deixa de desempenhar o papel central que desempenhava nos *Manuscritos*. Em lugar de ser o fundamento explicativo da situação humana, passa a ser considerado um fenômeno social que, por sua vez, é fundamentado e explicado por outro fenômeno histórico, a saber, a divisão do trabalho.

As premissas estabelecidas em *A ideologia alemã* vão ser aplicadas rigorosamente no estudo do modo de produção capitalista sistematizado n’*O capital*. Trata-se, aqui, de “pôr a nu o caráter social, humano, das relações que os homens contraem dentro de um todo estruturado que determina que essas relações – sendo sociais, humanas – se apresentem como relações entre coisas” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1977, p. 427). É impossível, nesse breve texto, resumir toda a riqueza relativa à concepção da subjetividade humana contida nas análises da obra máxima de Marx. Limite-me apenas a algumas passagens do luminoso texto “O fetichismo da mercadoria: seu segredo” que finaliza o capítulo I que trata da mercadoria. Esse texto mostra com toda a evidência a objetividade da análise de Marx que, n’*O capital*, se desprende completamente dos resquícios ainda de algum modo especulativos que se faziam presentes nos *Manuscritos*. Metodologicamente, Marx considera que “refletir sobre as formas da vida humana e analisá-las cientificamente é seguir rota oposta à do seu verdadeiro desenvolvimento histórico. Começa-se depois do fato consumado, quando estão concluídos os resultados do processo de desenvolvimento” (MARX, 1968b, p. 84). Isto porque, conforme ele es-

clarece em seguida, as formas de conversão dos produtos do trabalho em mercadorias “já possuem a consistência de formas naturais da vida social” antes que os homens procurem apreender o seu significado, a eles escapando inteiramente o caráter histórico dessas formas que, ao contrário, eles consideram imutáveis. A mercadoria torna-se misteriosa ao encobrir as características sociais do trabalho humano. Consequentemente, “uma relação social definida, estabelecida entre os homens, assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas” (idem, p. 81). Para explicar esse mecanismo, Marx recorre à religião: “aí, os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, figuras autônomas que mantêm relações entre si e com os seres humanos. É o que ocorre com os produtos da mão humana, no mundo das mercadorias”. E arremata: “chamo a isto de fetichismo, que está sempre grudado aos produtos do trabalho quando são gerados como mercadorias. É inseparável da produção de mercadorias” (idem, *ibidem*).

O caráter misterioso da mercadoria liga-se, então, à opacidade das relações que caracterizam a sociedade capitalista, que outra coisa não é senão uma sociedade produtora de mercadorias. Marx lembra que “no regime feudal, sejam quais forem os papéis que os homens desempenham, ao se confrontarem, as relações sociais entre as pessoas na realização de seus trabalhos revelam-se como suas próprias relações pessoais, não se dissimulando em relações entre coisas, entre produtos do trabalho” (idem, p. 86). Com base nessa constatação, ao tratar da contradição entre os objetivos proclamados e os objetivos reais na educação, desenvolvi as seguintes considerações:

[...] a função de mascarar os objetivos reais por meio dos objetivos proclamados é exatamente a marca distintiva da ideologia liberal, dada a sua condição de ideologia típica do modo de produção capitalista o qual introduziu, pela via do “fetichismo da mercadoria”, a opacidade nas relações sociais.

Com efeito, se nas sociedades escravista e feudal as relações sociais eram transparentes já que o escravo era, no plano da realidade e no plano da concepção, de fato e de direito, propriedade do senhor e o servo, por sua vez, estava submetido ao senhor também de fato e de direito, real e conceitualmente,

na sociedade capitalista defrontam-se no mercado proprietários aparentemente iguais mas de fato desiguais, realizando, sob a aparência da liberdade, a escravização do trabalho ao capital. Instala-se a cisão entre a aparência e a essência, entre o direito e o fato, entre a forma e o conteúdo (SAVIANI, 2003a, p. 191).

Como salienta Paulo Silveira, sendo uma característica da sociedade produtora de mercadorias, o “fetichismo da mercadoria” é uma determinação que atinge a todos e não apenas externamente: “a sujeição ao fetichismo nos envolve de modo mais profundo, faz parte mesmo de nossa própria estruturação psíquica” (SILVEIRA, 1989, p.74). Ainda segundo Silveira, a forma mercadoria molda os indivíduos “na carne e na psique”, resultando num conflito entre “uma dimensão *internalizada* do sujeitamento” e a dimensão contrária representada pela “subversão desse sujeitamento”, subversão esta que implica a existência de “condições internas que tornam possível o indivíduo determinar-se como *sujeito*” (idem, p. 75). Assim, afirma Paulo Silveira, ainda que “presa às condições objetivas do capital”, essa dialética conflitiva tornaria possível a emergência do sujeito. E conclui:

Esta aceção não apenas rechaça uma perspectiva *cínica* de adesão completa e acrítica às condições do capital, como também recusa sua contraface, que resulta numa perspectiva *cética*, da qual se aproximam alguns teóricos que se pretendem de orientação marxista, e, segundo a qual o fetichismo da mercadoria na dinâmica atual da reprodução do capital abrangeria de uma maneira completamente totalizante, o conjunto das atividades dos indivíduos. E se a primeira dessas perspectivas vincula-se, quando muito, a uma concepção abstrata e, portanto metafísica do sujeito, a segunda, radicalizando, no limite, a abrangência da coisificação das relações e do fetichismo, anuncia a própria morte do sujeito. Em ambas, o que se evidencia é uma genuflexão à alienação: o espírito absoluto historicizando-se em sua encarnação no capital [idem, p. 76].

É interessante observar que essa ideia da morte do sujeito, que está na ordem do dia em razão da voga pós-moderna, que se reporta a autores como Foucault e daí a Nietzsche, teria sido antecipada por Max Stirner, a cuja crítica Marx se dedicou estendendo-se por quase dois terços de *A ideologia alemã*. Conforme Balibar, Stirner não se limita a demolir os gêneros metafísicos tradicionais, de ressonância teológica, como o Ser, a Substância, a Ideia, a Razão, o Bem. Sua crítica “engloba *todas* as noções universais, sem exceção, antecipando assim certos desenvolvimentos de Nietzsche e o que se chama hoje pós-modernismo” (BALIBAR, 1995, p. 46). Stirner não admite nenhuma “grande narrativa”. O livro de Stirner, *O único e sua propriedade*, objeto da contestação de Marx, foi publicado em 1844. Para lá de irônico, parece-me algo que exige detida meditação o fato de que uma concepção que hoje relega o marxismo a uma visão ultrapassada, própria do século XIX, tenha sido minuciosamente criticada por Marx em 1845.

Em síntese, a definição do homem como o conjunto das relações sociais indica que o indivíduo se põe, na concepção marxiana, como um sujeito histórico e social. Isto significa que “o indivíduo só pode se tornar um homem se assimilar e incorporar à sua própria vida, à sua própria atividade, as forças, formas de comportamento e ideias que foram criadas pelos indivíduos que o precederam e que vivem ao seu redor” (MARKUS, 1974, p. 88). Assim, o indivíduo só pode constituir-se como homem e, nessa condição, como sujeito de seus próprios atos, nas relações cotidianas com os outros homens. Eis por que afirmei, no início deste artigo, que em Marx a questão da subjetividade se manifesta como indissociável da intersubjetividade.

ONÓ DA PSICOLOGIA: É POSSÍVEL UMA CIÊNCIA DA SUBJETIVIDADE?

Não sendo da área de psicologia mas tendo, com frequência, psicólogos como alunos nas disciplinas que ministrei na pós-graduação em educação, costumava provocá-los indagando: a psicologia é ciência? Se,

como deixou claro Aristóteles, não existe ciência dos efeitos já que ciência é conhecimento pelas causas, como a psicologia pode ser ciência uma vez que as investigações têm mostrado, de forma cada vez mais clara, que o comportamento dos indivíduos, objeto da psicologia, é efeito e não causa da vida social? E, também como evidenciou Aristóteles, se a ciência diz respeito sempre ao geral, não pode existir ciência do particular. Então, como pode a psicologia ser ciência uma vez que ela se propõe a estudar os indivíduos?

Fazia essas indagações para levá-los a pensar sobre sua própria atividade cognitiva, levantando a necessidade de se superar uma visão empirista sugerindo, mesmo, que no caso da psicologia, mais do que em relação às demais ciências humanas, a condição de se ascender a um conhecimento de tipo científico impunha a ultrapassagem da lógica formal situando-se na perspectiva dialética.

Essa mesma problemática, constato agora, foi levantada por Lucien Sève no tópico “Para uma ciência do singular” que integra seu texto “A personalidade em gestação” (SÈVE, 1989, pp. 174-176).

Nesse texto, Sève também se reporta a Aristóteles contestando o adágio, válido para a maioria dos cientistas, de que “só há ciência do universal”, para fazer a defesa de uma “ciência do singular” como o único saber adequado para dar conta do caráter exclusivo de cada indivíduo.

Sève argumenta que o adágio aristotélico não era, para o próprio Aristóteles, uma *tese* mas, dialeticamente, uma *aporia*, entendida como “uma contradição insolúvel, um impasse da razão”. Com efeito, sendo o real sempre singular, se a ciência só se dirige ao universal, ela jamais poderá apreender o real. Como contornar esse problema? Segundo Sève, haveria dois caminhos completamente distintos.

O primeiro, que domina desde a Renascença, põe a ênfase no repetitivo, no invariante, buscando apreender “o geral no real”, o qual se converte num “objeto qualquer”, como ocorre com a “psicologia geral”. Assim, o singular é remetido para um plano secundário que, entretanto, não deixa de ser considerado recorrendo-se, para isso, a uma abordagem clínica ou

construindo-se uma “teoria de sua dispersão”, como se vê no exemplo da “psicologia diferencial”.

Há, porém, um outro caminho para se captar de maneira científica a essencialidade do singular sem reduzi-lo a um “objeto qualquer”. Esse caminho “consiste em apoiar todo o esforço teórico apenas sobre a *lógica* – ou, melhor dizendo, sobre a *dialética* – das relações e processos universais, topológicos e cronológicos, de sua produção sempre única, a fim de introduzir o rigor conceptual e de apreender as necessidades de desenvolvimento em seu estudo monográfico” (idem, p. 175).

Em seguida, o autor vai reportar-se a Marx observando que o seu projeto de elaboração de uma ciência da história também não pretendia construir um modelo de “sociedade em geral” mas, por meio de categorias como o conceito de infraestrutura e a lei geral da acumulação capitalista, estudar “uma formação social singular e seu desenvolvimento original” (idem, p. 176).

Sobre essa questão da ciência da história, é interessante observar, de novo, o contraponto com Aristóteles. Este, ao tratar, no capítulo IX de sua *Poética*, da relação entre poesia e história, entende que “não é ofício de poeta narrar o que aconteceu; é, sim, o de representar o que poderia acontecer” (ARISTÓTELES, 1979, p. 249). E, mais adiante, conclui:

Por isso a poesia é algo de mais filosófico e mais sério do que a história, pois refere aquela principalmente o universal, e esta o particular. Por “referir-se ao universal” entendo eu atribuir a um indivíduo de determinada natureza pensamentos e ações que, por liame de necessidade e verossimilhança, convêm a tal natureza; e ao universal, assim entendido, visa a poesia, ainda que dê nomes às suas personagens [idem, *ibidem*].

Por essa manifestação reitera-se a ideia de que só existe ciência do universal, nesse caso recaindo o questionamento sobre a cientificidade da historiografia. O empreendimento de Marx levado a cabo n’*O capital* a partir das premissas lançadas n’*A ideologia alemã* contrapõe-se claramente a essa ideia. Em verdade, a lógica aristotélica, pelo seu caráter formal, tendia a

contrapor de modo excludente o universal e o particular resultando na *aporia* referida por Sève. A lógica operada por Marx, de caráter dialético, permitiu-lhe trilhar um outro caminho que lhe possibilitou, na expressão de Althusser, realizar a “abertura do Continente-História ao conhecimento científico” (ALTHUSSER, 1976, p. 16).

Entendo, pois, que, colocando-se numa perspectiva marxiana, a psicologia deveria tomar como seu objeto não o indivíduo empírico, como ocorre predominantemente, mas o indivíduo concreto. O empírico é aquilo que cai sob o campo de nossa percepção sensível; é o aparente, aquilo que aparece diante de nós. É, portanto, de certo modo, uma abstração, pois nossa percepção sensível não alcança as múltiplas conexões e relações que o configuram. Em contrapartida, como assinala Marx (1973, p. 229) no *Método da economia política*, “o concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade”. Assim, apreender o indivíduo em termos concretos significa considerá-lo síntese de múltiplas determinações, síntese de relações sociais, o que coincide com a definição de homem enunciada por Marx na sexta tese sobre Feuerbach: o homem é o conjunto das relações sociais.

Assim, uma ciência da subjetividade humana, isto é, a ciência dos indivíduos como sujeitos singulares, para reconstruir a teia de relações que caracteriza o seu objeto, terá que partir do empírico, ou seja, do indivíduo tal como ele se manifesta em nossa representação imediata, em nossa intuição. Nesse momento, o complexo da subjetividade nos aparecerá como um “todo caótico”. Procedendo à sua análise, isto é, recorrendo à abstração, chegaremos a enunciar as suas características básicas na forma de categorias simples e gerais a partir das quais reconstruiremos a síntese de relações que define o indivíduo que será entendido, agora, não mais de modo caótico, de forma sincrética, mas como “uma rica totalidade de relações e de determinações numerosas” (idem, *ibidem*). Pelo primeiro movimento, aquele que vai do empírico (a síncrese, o “todo caótico”, o todo figurado na intuição) à análise (as abstrações mais simples), afirma Marx que a plenitude da representação é reduzida a uma determinação abstrata; pelo segundo movimento, o que vai da análise

à síntese das múltiplas determinações do objeto estudado, isto é, o concreto, “as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto pela via do pensamento”. Ocorre que a psicologia, tal como obteve seu estatuto de cientificidade a partir do final do século XIX e tal como vem sendo praticada correntemente, realiza apenas o primeiro movimento. Com efeito, a concepção de ciência que se firmou a partir da época moderna é de caráter empirista, isto é, entende que fazer ciência é reduzir o complexo ao simples; é reduzir o empírico às suas determinações gerais, o que é obtido por um processo de abstração em que se opera a análise dos dados da experiência. No entanto, segundo Marx, é pelo segundo movimento que se dá “evidentemente o método científico correto”.

A PERSPECTIVA MARXIANA DA SUBJETIVIDADE E A EDUCAÇÃO

Brevemente e à guisa de conclusão, registro que, a meu ver, a educação se constitui num espaço privilegiado de manifestação da problemática posta pela concepção de subjetividade que estamos examinando. Com efeito, se cada indivíduo humano sintetiza relações sociais, isto significa que ele só se constitui como homem por meio das relações que estabelece com os outros homens, isto é, só pode tornar-se homem se incorporar em sua própria subjetividade formas de comportamento e ideias criadas pelas gerações anteriores e retrabalhadas por ele e por aqueles que com ele convivem. Isto significa que o indivíduo da espécie humana não nasce homem; ele se torna homem, se forma homem. Assim, para integrar o gênero humano ele precisa ser formado, precisa ser educado. Por isso afirmei, em outro texto, que “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2003b, p. 13). Conforme salientou Gyorgy Markus (1974, p. 89), para que a criança possa proceder de maneira humana diante dos objetos de seu meio resultantes de trabalho anterior e, portanto, humanizados, e “para que ela possa tratá-los como objetivações de ‘forças essenciais’ humanas, deve de-

envolver em si a faculdade, que não é dada pela natureza, de seu uso (e em parte de sua fabricação)”. Ora, não será possível à criança realizar esse percurso sem a mediação dos adultos, vale dizer, da sociedade, da coletividade que lhe é contemporânea, sendo “justamente devido a isso que pode ocorrer num tempo tão inverossimilmente curto”. Vigotski (2001, p. 224), em seus estudos sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança, constata que o amadurecimento dessas funções ocorre “com o auxílio e a participação do adulto”, sendo que “a essa colaboração original entre a criança e o adulto” é que se deve “o amadurecimento precoce dos conceitos científicos”.

À vista das características da subjetividade humana, evidenciadas pela perspectiva marxiana, o educador, o professor, defronta-se com um educando, com um aluno concreto, e não simplesmente com um aluno empírico. Isto significa que o aluno, isto é, o indivíduo que lhe cabe educar, sintetiza em si as relações sociais próprias da sociedade em que vive e em que se dá o processo de sua educação.

Em razão dessa peculiaridade da prática educativa é que, em minhas provocações aos psicólogos, eu costumava dizer que, em lugar de a psicologia se colocar na posição de uma ciência já constituída que se propõe a fundamentar a pedagogia enquanto sistematização da prática educativa, caberia partir da educação para se verificar as condições em que a psicologia poderia postular o estatuto de cientificidade. Com efeito, na forma como a psicologia vem sendo praticada, pondo o foco no indivíduo empírico e não no indivíduo concreto, suas contribuições para a educação resultam praticamente neutralizadas. Isto porque o professor, na sala de aula, não se defronta com o indivíduo empírico, descrito nas suas variáveis que permitem conclusões precisas, estatisticamente significativas. O professor lida com o indivíduo concreto que é síntese de inúmeras relações sociais. Assim, esse aluno não se enquadra nos modelos descritos pela psicologia, pois o indivíduo empírico é uma abstração, pressupõe um corte em que se definem determinadas variáveis que compõem o objeto estudado. O professor não pode fazer esse tipo de corte. O aluno depara-se diante dele vivo, inteiro, concreto. E é em relação a esse aluno que ele tem de

agir. É esse aluno que ele tem de educar. A situação real do ensino coloca, pois, a necessidade de se desenvolver uma psicologia que leve em conta o indivíduo concreto e não apenas o indivíduo empírico. Avanços significativos nessa direção foram realizados pela corrente da psicologia histórico-cultural desenvolvida por Vigotski e seus colaboradores com relevantes implicações pedagógicas (SCALCON, 2002) e importantes contribuições de caráter didático (GASPARIN, 2002).

A questão levantada pode ser ilustrada com o tema relativo aos interesses do aluno, colocado no centro do debate pedagógico pelo movimento da Escola Nova. O objetivo do processo pedagógico é o crescimento do aluno; logo, seus interesses devem necessariamente ser levados em conta. Cabe, porém, indagar: quais são os interesses do aluno? De que aluno estamos falando? Do aluno empírico ou do aluno concreto? O aluno empírico, como indivíduo imediatamente observável, tem determinadas sensações, desejos e aspirações que correspondem à sua situação empírica imediata. Ora, esses desejos e aspirações, esses seus interesses, não correspondem necessariamente aos seus interesses reais, definidos pelas condições sociais que o situam enquanto indivíduo concreto. Para esclarecer essa distinção tenho recorrido ao seguinte exemplo. Os pais das crianças das camadas trabalhadoras costumam dizer: “Coloquei meu filho na escola para aprender mas ele não está aprendendo; o professor está lá para ensinar, mas não está ensinando; o que está acontecendo?”. E arremata: “Se meu filho não quer aprender o professor tem que fazer com que ele queira”. Assim procedendo, os pais das crianças pobres revelam, é certo que de forma intuitiva, uma consciência muito clara da importância da escola, de que a aprendizagem implica a aquisição de conteúdos significativos e que a aquisição desses conteúdos não se dá de modo espontâneo. Consequentemente, eles têm uma consciência muito clara de que para aprender é preciso disciplina, é preciso esforço e, em função disso, eles realmente exigem dos professores que garantam a aquisição dos conhecimentos por parte de seus filhos, mesmo que seja contra a vontade da criança que, espontaneamente, não tem condições de enveredar pela realização dos esforços necessários à

aquisição dos conteúdos do ensino, sem os quais ela não terá vez, não terá chance de participar ativamente da sociedade.

O que se evidencia nesse exemplo é que, como indivíduo empírico, a criança se interessa por satisfações imediatas ligadas à diversão, à ausência de esforço, às atividades prazerosas. Como indivíduo concreto, por sintetizar as relações sociais que caracterizam a sociedade em que vive, seu interesse coincide com a apropriação das objetivações humanas, isto é, o conjunto dos instrumentos materiais e culturais produzidos pela humanidade e incorporados à forma social de que a criança participa. Por isso, Gramsci pôde dizer que a função da educação é tornar os indivíduos contemporâneos à sua própria época. Ora, os pais das crianças pobres, tendo eles próprios vivido todo um conjunto de experiências que mostram que os estudos fazem falta, percebem que seus filhos, que não viveram essas experiências, compreensivelmente não têm consciência dessa necessidade. Entendem, porém, que os professores, sim, não só por experiência mas por dever de ofício, devem saber o que é importante que seus filhos aprendam para viver na sociedade atual. Daí a sua cobrança.

Efetivamente, à luz dessa concepção, o currículo escolar deve dispor, de forma que viabilize a sua assimilação pelos alunos, o conjunto de objetivações humanas anteriormente referido. E o professor, ao lidar com o aluno concreto, precisará ter o domínio dessas objetivações para realizar aquela colaboração original do adulto para com a criança de que falava Vigotski. Isso significa, portanto, que os cursos de preparação de professores devem visar à formação de seres humanos plenamente cultos, profundos conhecedores da história concreta dos homens, em lugar da formação de indivíduos “curtos”, preconizada pela atual política de formação de professores que vem incentivando os cursos de curta duração dos institutos superiores de educação e suas escolas normais superiores.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES (1970). *Dicionário de filosofia*. São Paulo, Mestre Jou.
- ARISTÓTELES (1976). *Elementos de autocrítica*. Lisboa, Iniciativas Editoriais.
- ARISTÓTELES (1979). "Poética". In: *ARISTÓTELES*. São Paulo, Abril Cultural, vol. II (série Os pensadores).
- BALOGH, É. (1995). *A filosofia de Marx*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar.
- BRAGA, N. (1993). *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da educação do indivíduo*. Campinas, Autores Associados.
- _____. (2001). *Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e técnicas da teoria vigotskiana*. Campinas, Autores Associados.
- BRAGA, M. G. D. (2003). *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vi-*
gotskiana. 218f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara [Livro impresso em 2004 pela editora Autores Associados].
- BRAGA, J. L. (2002). *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. Campinas, Autores Associados.
- BRAGA, G. (1974). *Teoria do conhecimento no jovem Marx*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- BRAGA, L. M. (2001). *Análise sócio-histórica do processo de personalização de professor*. Tese (Doutorado) – UNESP, Araraquara.
- BRAGA, K. (1967). "Primeiro manuscrito". In: FROMM, E. *Conceito marxista do homem*. Rio de Janeiro, Zahar.
- _____. (1968a). *O 18 brumário de Luís Bonaparte*. São Paulo, Escrava.
- _____. (1968b). *O capital*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, livro 1, vol. 1.
- _____. (1973). *Contribuição para a crítica da economia política*. Lisboa, Estampa.
- _____. (1977). "Teses sobre Feuerbach". In: MARX, K. e ENGELS, F. *Textos*. São Paulo, Boitempo Sociais, vol. 1. pp. 118-120.
- _____. (1985). *Manuscritos: economía y filosofía*. Madrid, Alianza Editorial.

_____ (1989). "Trabalho alicnado e superação positiva da auto-alienação humana". In: FERNANDES, F. (org.). *Marx/Engels: história*. 3. ed. São Paulo, Ática.

MARX, K. & ENGELS, F. (1974). *La ideología alemana*. Montevideo / Barcelona, Pueblos Unidos / Grijalbo.

OLIVEIRA, B.A. (2003). *Algumas dificuldades com o uso do termo "alienação" e suas implicações para os estudos em educação*. São Carlos (Texto em elaboração, ainda não publicado).

ROSSLER, J.H. (2003). *Sedução e modismo na educação: processos de alienação na difusão do ideário construtivista*. Tese (Doutorado) – UNESP, Araraquara.

ROUSSEAU, J.-J. (1978). "Do contrato social". In: ROUSSEAU. São Paulo, Abril Cultural (Coleção Os pensadores).

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. (1977). *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

_____ (1982). *Filosofía y economía en el joven Marx*. México, Grijalbo.

SAVIANI, D. (2003a). *A nova lei da educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas*. 8. ed. Campinas, Autores Associados.

_____ (2003b). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. Campinas, Autores Associados.

SCALCON, S. (2002). *A procura da unidade psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica*. Campinas, Autores Associados.

SÈVE, L. (1973). *Marxismo y teoría de la personalidad*. Buenos Aires, Amorrortu.

_____ (1989). "A personalidade em gestação". In: SILVEIRA, P. & DORAY, B. (orgs.). *Elementos para uma teoria marxista da subjetividade*. São Paulo, Vértice; Ed. Revista dos Tribunais, pp. 147-178.

SILVEIRA, P. (1989). "Da alienação ao fetichismo: formas de subjetivação e de objetivação". In: SILVEIRA, P. & DORAY, B. (orgs.). *Elementos para uma teoria marxista da subjetividade*. São Paulo, Vértice; Ed. Revista dos Tribunais, pp. 41-76.

SILVEIRA, P. & DORAY, B. (orgs.) (1989). *Elementos para uma teoria marxista da subjetividade*. São Paulo, Vértice; Ed. Revista dos Tribunais.

VIGOTSKI, L. S. (2001). *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes.

2.

DA FORMAÇÃO HUMANA EM MARX À CRÍTICA DA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS

Lígia Márcia Martins

Cada vez com mais veemência o processo educacional apresenta-se atrelado à construção de competências. Os diversos segmentos educacionais, que perpassam da educação infantil ao ensino superior, são conclamados à consolidação de políticas educacionais centradas no treinamento de indivíduos a serviço da organização de mercado. O encanto que tal treinamento encerra se chama oportunidade de emprego, inserção no mercado de trabalho, dado com o qual concordo e que não pode estar apartado do compromisso educacional. Entretanto, é a *redução* da educação à *formação de competências* o meu objeto de análise crítica, posto o empobrecimento que incide sobre os fins educacionais, convertidos em meios para uma, cada vez maior, adaptação passiva dos indivíduos às exigências do capital.

Verifica-se, sem grandes esforços, que partindo do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, nordeando os Parâmetros Cur-

riculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental e consolidando-se nas Diretrizes Curriculares dos Cursos Superiores, a política educacional vigente embala o sonho (ingênuo?!) de um sistema educacional comprometido com o sucesso profissional dos indivíduos, entendendo-se por sucesso profissional o enquadramento da força de trabalho humano como recurso para a adaptação funcionalista, não bem entalhada pela ideologia da empregabilidade.

Perante os desafios que nos são lançados, a nós educadores, urge a resposta a uma importante questão: a que vem a educação escolar ante as rearticulações promovidas pelo capitalismo mundial ao final do século XX e início do século XXI? É exatamente a busca dessa resposta que suscita os elementos norteadores na construção deste artigo, que será desenvolvido na base de dois eixos de análise: quem é o homem que se pretende formar e qual modelo de educação faz esta mediação.

A CONSTITUIÇÃO HUMANA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR

Principiarei as reflexões sobre a formação humana e a formação educacional lançando algumas interrogações que podem parecer absolutamente dispensáveis e, por que não dizer, elementares demais.

O que é educar? Quem é o homem que se educa? Educa-se em razão de quê? Certamente, qualquer um de nós educadores responde essas perguntas sem maiores dificuldades e também, provavelmente, com poucas discordâncias. Entretanto, são as respostas *certeiras, rápidas, consensuais* e, por que não dizer, já *prontas a tempos* que exigem maior cuidado, pois pouca atenção dedicamos ao que nos parece óbvio, e a obviedade obscurece a nossa razão.

Para melhor explicitar esta assertiva, recorro a Marx (1978), para quem a realidade não se limita ao imediatamente perceptível. Referindo-se ao estudo de dado objeto, em seu caso a economia política, Marx considera que o contato direto e imediato com o real não possibilita ao pensamento a sua fidedigna apreensão. O contato direto possibilita apenas a percepção apa-

rente desta realidade, ou seja, as representações primárias decorrentes da projeção dos fenômenos externos na consciência dos homens e que se desenvolvem à superfície da essência do próprio fenômeno. Para que esta essência possa ser revelada, a única via de acesso possível é a análise, pela qual se buscará o conhecimento do objeto no conjunto de suas propriedades e síntese de múltiplas determinações, isto é, em toda sua complexidade.

Seguindo esta orientação metodológica, retornemos à questão primeira, qual seja, o que é educar – ante as relações com quem seja este homem que se educa e as funções que esta educação adquire. Note-se que já não mais as questões estão postas da mesma forma, haja vista que a simples tentativa de respondê-las já estabeleceu intervinculações, o que quer dizer: impossível responder a qualquer dessas perguntas se não pelas interdependências existentes entre elas.

Consideremos, de partida, que a educação é um processo que não pode ser eliminado do desenvolvimento humano e uma das condições pelas quais o ser humano adquire seus atributos fundamentais ao longo do processo histórico-social. Neste sentido, podemos considerá-la uma das principais constituintes do “corpo inorgânico”, isto é, conjunto de objetivações socialmente construídas, tais como objetos, usos, costumes, significações, conhecimentos etc. apropriados por exigências de humanização. Duarte (1993) caracteriza a dinâmica própria da atividade vital humana pela relação entre apropriação e objetivação, que se efetiva pela produção de instrumentos, pela linguagem e pelas relações entre os seres humanos. A dinâmica apropriação-objetivação ocorre sempre em condições que são históricas, e, dessa forma, para que os indivíduos se objetivem como seres humanos, é preciso que se insiram na história. Esta inserção dá-se pela apropriação das objetivações resultantes das atividades das gerações passadas, e por este processo o homem constrói sua genericidade de tal forma que a vida individual e a vida genérica encontram-se sempre imbricadas uma na outra. O gênero humano expressa-se, portanto, como resultado da história social posta sob a forma de objetivações genéricas. O nível de socialidade garantido pelo fato de o homem nascer e viver em sociedade encerra as possibilidades para as objetivações genéricas em-si,

que são as objetivações do cotidiano, são primárias, originárias do processo histórico. Mas, para além das objetivações genéricas em-si, existem as objetivações genéricas para-si, ou seja, aquelas referentes à ciência, arte, moral, estética etc. Tais objetivações possuem dupla representatividade, pois ao mesmo tempo em que representam as objetivações do pensamento humano sobre a genericidade, representam também as objetivações das relações dos homens para com esta genericidade. O pleno desenvolvimento do gênero humano demanda a superação da genericidade em-si pela genericidade para-si, que pressupõe o homem como ser universal e livre.

O desenvolvimento humano implica a superação de um sistema de vida fechado, dominado por uma natureza biológica (“corpo orgânico”) que garante uma organização hominizada, em direção a um sistema de vida aberto, criador de uma natureza construída socialmente (“corpo inorgânico”) do qual passa a depender a sua existência. É neste sentido que se pode afirmar que ao homem não basta o que a natureza lhe confere, como outros animais, pois, para além de ser um produto da evolução biológica das espécies, o homem é um produto histórico e, deste modo, membro de determinada sociedade, pertencente a uma ou outra classe ou camada desta sociedade, numa determinada etapa da evolução histórica.

O *ser homem*, portanto, pressupõe um processo de construção e autoconstrução em relação às condições exteriores de existência e, por esta razão, as circunstâncias não podem ser pensadas alheias dos homens, exceto em condições de alienação, tema sobre o qual versarei posteriormente. Permito-me, neste momento, apenas afirmar que a educação é uma das condições pelas quais este ser, rico em possibilidades, desenvolve suas capacidades ontológicas essenciais, ou seja, a função básica do processo educativo é a humanização no sentido da consolidação dessas propriedades. Assim sendo, é necessária a compreensão de quais sejam estas propriedades, e, para tanto, recorrerei à sistematização teórica de Georgy Márkus (1974) sobre a concepção de homem tal como posta por Marx, para quem o homem é um ser que trabalha e é consciente, social, universal e livre.

Marx (1987) coloca o trabalho no centro da humanização (ou desumanização) do homem e, por esta razão, uma compreensão ontológica do

homem demanda o desvelamento do sentido ontológico do trabalho. O homem é uma parte da natureza que só pode sobreviver por seu constante metabolismo com ela. Este metabolismo é garantido por sua atividade vital, o que o torna “um ser natural ativo”. É pelo trabalho, atividade vital humana, que o homem garante a existência não só da vida individual mas de toda a sociedade que a sustenta.

Esta atividade, por sua vez, só se verifica na medida em que encerra uma finalidade precedente ao produto efetivo, ao resultado final. Nesse sentido, a atividade do homem não é determinada casualmente, mas por um projeto ideal que, mesmo não tendo existência efetiva concreta, determina e regula seus diferentes atos. É esta dimensão teleológica que distingue a atividade especificamente humana das demais formas vivas de atividade. Toda ação verdadeiramente humana pressupõe a consciência de uma finalidade que precede a transformação concreta da realidade natural ou social e, desse modo, a atividade vital humana é ação material, consciente e objetiva, ou seja: é práxis.

A práxis compreende a dimensão autocriativa do homem manifestando-se tanto em sua atividade objetiva, pela qual transforma a natureza, quanto na construção de sua própria subjetividade. Segundo Marx (1989), o trabalho como práxis encerra uma tríplice orientação: o que fazer, para que fazer e como fazer, efetivando-se apenas em condições sociais coletivas. São as características da práxis que criam no homem uma nova necessidade: a de que o sujeito da ação possa refleti-la psiquicamente, pois o sentido do ato não se encerra em si mesmo, mas se põe sempre em ligações com condições sociais mais amplas.

O homem, ao romper com as barreiras biológicas de sua espécie, rompe também a fusão (animal) necessidade-objeto, e o mundo e ele próprio surgem como objetos. É na base desse rompimento que se desenvolvem novas funções cognitivas como o pensamento e o raciocínio, condições para a pré-ideação, para a intencionalidade, para o ser consciente.

Ao superar os limites da representação imediata da realidade (própria aos animais), o homem passa a representar cognitivamente os fenômenos da realidade, denominando-os com palavras de sua linguagem, e como re-

sultado formam-se os conceitos e os significados. Pela linguagem, passa a ser possível entre os homens não apenas o intercâmbio de objetos, mas acima de tudo o intercâmbio de pensamentos. Graças à linguagem, que permite fixar e transmitir de uma geração a outra as representações, os conhecimentos, o homem tem a possibilidade de refletir o mundo, estruturando sua consciência (LEONTIEV, 1978).

A estruturação da consciência, por sua vez, é mediada pelas ações de outros indivíduos, ocorrendo sempre em condições que são históricas. Dessa forma, para que os indivíduos se objetivem como seres humanos, é preciso que se insiram na história: inserção esta que se dá pelas apropriações das objetivações resultantes das atividades das gerações passadas.

Segundo Duarte (1993), as objetivações trazem consigo toda uma significação social, representam o resultado de uma ampla prática social, e desta forma não se pode conceber esta relação de modo automático, independente, que se dê entre o indivíduo e as objetivações. Esta relação pressupõe necessariamente a mediação do outro e, portanto, estará sempre na dependência da qualidade desta mediação. Assim sendo, vemos que a formação do homem na qualidade de ser humano é sua formação como um ser pertencente ao gênero humano, é formação de um ser social.

Por tais razões, a socialidade não pode ser identificada ou reduzida ao simples viver e agir em coletividade, exigindo o reconhecimento de que os elementos constitutivos da atividade e do próprio homem decorrem de objetivações sociais, resultantes de relações que os homens foram estabelecendo ao longo do tempo. Neste sentido, a sociedade não é apenas o meio ao qual o homem se submete para se adaptar por força das circunstâncias, mas sim, o dado que tem criado o próprio ser humano.

É ao se objetivar socialmente que o homem desenvolve suas capacidades, suas habilidades, seus sentidos, enfim, as propriedades que lhe conferem a condição de ser universal. A universalidade do homem representa, portanto, as possibilidades caracterizadoras da atividade vital humana pelas quais o homem cria um mundo objetivo, superando a estreiteza de sua corporalidade orgânica, isto é, construindo um "corpo inorgânico".

É a intencionalidade da práxis que permite ao homem a universalidade de sua produção, pela qual amplia infinitamente suas condições de existência promovendo, cada vez mais, o “recuo das barreiras naturais” (MARX, 1989). Pela práxis o homem pode transformar a *matéria* – forças essenciais da natureza – em *ideia* e transformar a *ideia* em nova *matéria* – objetivação das forças essenciais do homem. É na base dessas objetivações, inclusive, que se constrói o mundo das ideias, e como afirma Duarte (2003, p. 87) “[...] não se trata de classificar, de um lado, os fenômenos ideativos e, de outro, os materiais [...]. Em uma abordagem dialética, o ideal e o material não mantêm entre si uma relação de rígida oposição e sim de interação dinâmica”. Em síntese, é pela práxis que os homens constroem o mundo humano em sua materialidade e idealidade, promovendo sua universalidade. A atividade humana, por ser objetivadora, social e consciente, promove tal universalização, dado que apenas se revela possível pela superação dos limites da espécie, superação esta que lhe permite tornar-se cada vez mais livre. Segundo Márkus (1974), a concepção de liberdade em Marx encerra, especialmente, dois aspectos. O primeiro deles reporta-nos ao fato de que Marx rechaça a concepção idealista, abstrata de liberdade, pela qual esta se apresenta como isenção de toda determinação ou limitação histórico-social. A liberdade não é nenhuma propriedade metafísica do homem pela qual ele possa desvincular-se do mundo real, das circunstâncias históricas.

O segundo refere-se ao fato de que o conceito de liberdade aparece na obra de Marx tanto no sentido “abstrato-negativo” quanto no sentido “concreto-positivo”, sendo tais sentidos intimamente vinculados. Em seu sentido “abstrato-negativo” a liberdade pressupõe a capacidade de romper aprisionamentos, a capacidade para se livrar de determinações históricas limitativas. Neste sentido guarda a dimensão de práxis transformadora, de superação, apontando a possibilidade de o homem dominar, transpor, vencer – de ser um “eterno movimento do devir”. Apenas o homem pode preparar seu futuro (abstração) pela transcendência de seu presente (negação).

O sentido “concreto-positivo” de liberdade advém exatamente de seu sentido “abstrato-negativo”, isto porque, na medida em que a liberdade, por sua negatividade, pressupõe um movimento de superação, ela exige a

possibilidade para tanto. Assim sendo, o aspecto “concreto-positivo” da liberdade representa a objetivação das forças produtivas humanas necessárias ao domínio do homem sobre as forças da natureza (quer de sua própria, quer da natureza externa), domínio este pelo qual pode orientar teleologicamente sua atividade, condição para a práxis transformadora.

Segundo Lukács (1979), a superação apontada por Marx de uma concepção abstrata e especulativa de liberdade demanda que esta seja apreendida como momento da realidade concreta e jamais, portanto, uma construção subjetiva. O fenômeno da liberdade aparece em Marx como categoria integrante do trabalho, e, assim sendo, a liberdade real é produto da práxis humana real, ou seja, a liberdade não é um estado, mas a atividade teórico-prática que cria a realidade social.

Portanto, o sujeito da práxis não prescinde da sua subjetividade, mas a transcende em direção à sua objetivação, integrando o processo social de transformação da realidade. A conquista da liberdade pressupõe uma luta material guiada pela consciência e realizada no âmbito do trabalho social, e, para Marx, esta luta aponta a necessária superação do capitalismo. Vejamos por quê.

A realização das tendências essenciais do processo histórico de humanização dos indivíduos, que implica a efetivação da atividade objetivadora social e consciente realizada de forma cada vez mais universal e livre, só é possível pelo trabalho efetivado ontologicamente, que apenas se concretiza à medida que são superadas as relações determinadas pela alienação. Tais relações, por sua vez, fundamentam-se na propriedade privada dos meios de produção, no sistema do dinheiro – no capital.

Na análise que faz da sociedade capitalista, Marx (1978) afirma que nela o trabalho como *work* (trabalho voltado para objetivações enriquecedoras do indivíduo e do gênero humano), converte-se em *labour* (trabalho alienado, execução). O trabalho como *labour*, tornando-se estranho ao trabalhador, isto é, convertendo-se em via de satisfação de outras necessidades fora do trabalho, fica na direta dependência do salário e visa, no cotidiano do indivíduo, apenas à sobrevivência da particularidade, do su-

jeito em si. Embora a sociedade contemporânea aponte investimentos para revestir o *labour* com uma aparência agradável, este permanece alienado e empobrecedor do indivíduo.

Para Marx, apenas em uma ordem social sem propriedade privada resultará possível o completo e livre desenvolvimento do homem, posto que nas condições de alienação as capacidades humanas, bem como as possibilidades para seu desenvolvimento, reprimem-se e deformam-se, uma vez que tais condições obliteram a efetiva utilização de todas as suas forças criadoras. Assim sendo, a alienação representa um fenômeno que guarda consigo dois aspectos indissociáveis, quais sejam: as condições socioeconômicas que lhe dão origem e os efeitos e processos gerados nos indivíduos por conta do esvaziamento dos valores e possibilidades essencialmente humanos, ampliando cada vez com mais propriedade as possibilidades para a fetichização dos indivíduos e de suas relações.

Vemos, então, que em condições determinadas pela alienação encontram-se comprometidas as possibilidades para o desenvolvimento das propriedades ontológicas essenciais dos seres humanos, e é ante este momento histórico que precisamos desvelar o que representam o processo educativo escolar e as funções deste processo.

Neste texto, afirmei anteriormente que a educação tem como primeira função firmar as respectivas propriedades ontológicas, o que a coloca com a finalidade de promover condições para a apropriação das objeções genéricas pelas quais os homens efetivem a atividade objetivadora social e consciente, tendo em vista a máxima universalização e liberdade. Tal consideração pode agora parecer contraditória ou inviável ante a organização social vigente. Ocorre, porém, que a compreensão crítica sobre dado fenômeno, neste caso a educação, demanda sabê-lo condicionado, determinado objetivamente por condicionantes históricos, e a partir deste reconhecimento assumir uma posição política de sua transformação.

Primeiramente, precisamos ter claro que a superação das estruturas alienadas e alienantes não é tarefa exclusiva da educação escolar, posto o quanto ela se encontra condicionada por tais estruturas. Entretanto, como afirma Saviani (1984), existe uma relação dialética entre educação e socie-

dade, na qual o elemento determinado influencia o elemento determinante e, assim sendo, a educação (ainda que elemento determinado) tem um papel fundamental no processo de construção e transformação da sociedade. Deste modo, não se trata de denegar os condicionantes que incidem sobre a educação escolar, bem como não se trata de vitimizá-la por seus limites, trata-se, outrossim, de formar por esta via sujeitos ativos, capazes de dar direção à vida para além dos estreitos limites do individualismo.

Em suma, continuo a afirmar o papel insubstituível da educação escolar no desenvolvimento das propriedades essencialmente humanas, com a clareza de que a verdadeira educação é a transformação histórica do ser em direção a um ideal humano superior, tendo neste ideal a abolição das condições e instituições que alienam o trabalho e o trabalhador, para que ele possa objetivar sua atividade vital de modo consciente, social, universal e livre.

PARA ALÉM DAS APARÊNCIAS

Sempre há algo de novo e afinal sempre novamente o mesmo!

ADORNO, 2000, p. 153

A afirmação segundo a qual a educação escolar desempenha uma função imprescindível na constituição da humanidade dos indivíduos requer, entretanto, uma outra indagação: de que educação estamos tratando? Ou por outra: estariam todos os ideários pedagógicos a serviço desta função?

Não tendo neste artigo o objetivo de analisar todas as orientações pedagógicas ante os papéis por elas desempenhados historicamente, deterei a nossa atenção nos principais pressupostos veiculados pelo ideário pedagógico contemporâneo e suas possíveis implicações para a formação dos indivíduos.

Primeiramente, tem-se que este ideário se ancora nos postulados construtivistas e, conforme analisam Rossler (2000) e Facci (2003), traz consigo uma retórica segundo a qual é urgente a revisão dos processos de ensino-aprendizagem, tendo em vista melhor adequá-los à realidade con-

creta de vida dos educandos e aos seus diferentes ritmos de aprendizagem. Deste ponto de vista, a aprendizagem resulta das ações dos alunos a *partir da e sobre a* realidade por eles vivida, pelas quais constroem o conhecimento. Este, por sua vez, é produto das elaborações cognitivas resultantes das percepções e representações dos alunos, construídas na base de suas próprias experiências e de seu cotidiano. Cabe à educação escolar promover condições para a problematização a partir das referidas representações, para o teste de hipóteses e para a busca de soluções (experimentação), respeitando as diferenças que se manifestam na atividade construtiva do aluno.

O conhecimento, portanto, torna-se uma representação particular de um mundo reduzido, isto é, tomado também de modo particular, do que se deduz que para o construtivismo inexistente um conhecimento objetivo, elaborado pelo gênero humano, a ser apropriado pelos indivíduos como condição básica para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A subjetivação e a particularização do conhecimento encerram um esvaziamento e um empobrecimento acerca da própria possibilidade de um saber racional, objetivo e universal sobre a realidade humana, contribuindo para “a manutenção da hegemonia da concepção liberal-burguesa de homem, de sociedade e de educação” (DUARTE, 2000a, p. 24).

Seguindo a orientação construtivista, as formas mais elaboradas de conhecimento, isto é, o saber científico, deixam de ser nucleares e orientadoras da ação pedagógica, que passa a priorizar a forma em detrimento do conteúdo. Ou seja, a experimentação prática, os procedimentos de ensino, as formas pelas quais os alunos elaboram modelos mentais necessários à adaptação ao meio etc. adquirem importância sem par. Vemos assim ocorrer uma “dissociação dos aspectos indissociáveis do ato docente”, conforme afirma Saviani (2000), para quem a educação humanizadora e democrática apenas pode ocorrer na base da *cultura pedagógica*, que se consolida na indissociabilidade entre os saberes escolares, o conteúdo do processo ensino-aprendizagem e as formas pelas quais este processo se realiza.

Portanto, sem preterir a importância das metodologias de ensino, é mister ressaltar o papel dos conhecimentos historicamente sistematizados que, na qualidade de objetivações do gênero humano, constituem-se patri-

mônio para as apropriações e conseqüente humanização dos indivíduos. Relegar para um discreto segundo plano o conteúdo da aprendizagem em nome de um apologético “aprender a aprender” implica conceber “[...] o processo educativo como um processo de interação entre significados subjetivos e individuais em oposição à transmissão de um saber objetivo socialmente construído” (DUARTE, 2000b, p. 108), a ter como resultado a individualização do conhecimento, a naturalização das desigualdades e a cruel responsabilização do indivíduo por aquilo que suas condições objetivas de vida não lhe permitiram, no que se inclui uma educação escolar de qualidade.

Considero que a função essencial da escola é a socialização do saber historicamente produzido tendo em vista a máxima humanização dos indivíduos, e que esta função não se exerce na centralização das esferas do cotidiano, do imediatamente visível e acessível. Como afirma Heller (1970), o homem já nasce inserido em sua cotidianidade e seu desenvolvimento primário identifica-se com a aquisição das habilidades e conhecimentos necessários para vivê-la por si mesmo. Entretanto, a máxima humanização dos indivíduos pressupõe a apropriação de formas de elevação acima da vida cotidiana, pressupõe um processo em direção ao humano genérico. É claro que a referida elevação não é tarefa exclusiva da instituição escolar; porém, para sua efetivação, a escola desempenha um papel insubstituível, do qual a nenhum título pode-se abrir mão.

Quando as formas historicamente elaboradas de conhecimento são preteridas, o ato pedagógico alijado em seu conteúdo, é óbvio que tal fato não quer dizer o “desaparecimento do conhecimento” escolar, outrossim, implica apontar que o processo ensino-aprendizagem passa a ser orientado por uma outra concepção de conhecimento. Esta, para além de entender o conhecimento como um produto individual, apresenta-o como um recurso cognitivo para adaptação do indivíduo ao meio. A função adaptativa do conhecimento reitera sua subserviência ao contexto, posto que este passa a comportar e definir os critérios de validação do saber. Ora, se os contextos são dinâmicos e modificam-se muito rapidamente (inclusive para que não se transformem verdadeiramente), caberá aos indivíduos *acompanhar* tais mudanças para que possam ser, inclusive, homens de seu tem-

po. Canário (1997), referindo-se à formação de professores, enfatiza a importância do “ contexto de formação” asseverando o papel das relações interpessoais, das relações indivíduo-grupo, indivíduo-instituições etc., concebendo a educação como um movimento socioeducativo que se concretiza num “ diálogo com os contextos”. A construção do conhecimento restringe-se, portanto, à parcialidade representada pelo imediatamente presente.

Na relação de condicionabilidade da construção do conhecimento ao meio, observa-se que este, ou por outra, os contextos, são apresentados como se guardassem para todos os indivíduos as mesmas possibilidades humanizadoras, escamoteando e naturalizando as desigualdades instituídas pela organização social capitalista, que, centrada na propriedade privada dos meios de produção, se reverte num sistema de exploração e escravização do homem pelo homem. A educação coloca-se então com a função de instruir e adaptar, preparando a inteligência para resolver problemas concretos de uma realidade imediata circunscrita às necessidades primárias de sobrevivência. A inteligência aparece, deste modo, como um conjunto de funções de conhecimento a serviço da resolução de problemas, isto é, da capacidade de adaptação a circunstâncias variadas. No desenvolvimento da inteligência, o indivíduo “capta” a realidade a título de fato comprovável por qualquer experiência similar à sua, atesta que o fato é verdadeiro e adequa-se às suas regras, ficando a inteligência no nível da adaptação. Neste sentido, a função da inteligência restringe-se à apreensão dos fatos e à captação dos dados expostos às funções sensoriais, expressando-se no conhecimento sobre os dados da experiência imediata incorporado na subjetividade do sujeito perceptivo. Nossa compreensão da inteligência ultrapassa sua expressão na qualidade de capacidade para apreensão dos fatos e resolução de problemas, posto ser esta dimensão apenas o primeiro passo para seu desenvolvimento. Conforme postula Merani (1976, p.169), a inteligência humana pressupõe a função que “conhecendo os dados da experiência submete-os à análise e à síntese, transformando-os em inteligibilidade do real”.

Portanto, a captação da realidade por si só não assegura o seu real conhecimento, dado que este exige a construção da inteligibilidade sobre a realidade captada, isto é, uma vez conhecida ela precisa ser explicada. É na condição de possibilidade explicativa, ou abstração mediadora na análise do real, que a teoria, e portanto a transmissão dos conhecimentos clássicos entre as gerações, assume sua máxima relevância, possibilitando o estabelecimento de relações causais inteligíveis sobre os fenômenos, na base dos quais esta realidade passa a ser conhecida, compreendida e problematizada em sua essência. Deixo claro, porém, que o significado aqui atribuído à problematização não se identifica com a noção construtivista por várias razões. Primeiro, porque supõe a superação do imediatamente perceptível, ou seja, os problemas a serem resolvidos não apreendidos em unidade com a realidade social que os sustenta, na qual seus fundamentos devem ser desvelados (perspectiva da totalidade). Segundo, por implicar o questionamento da realidade, isto é, o exercício do raciocínio pelo qual se extrai, de relações inteligíveis já alcançadas, uma nova relação (perspectiva do movimento). E, finalmente, por indicar a “práxis revolucionária”, o que quer dizer ações intencionalmente efetivas de transformação da realidade tendo em vista a emancipação humana (perspectiva do socialismo).

Pelas várias razões já dispostas não compartilho com modelos pedagógicos que, entre outros reducionismos, identificam a formação escolar com a construção de competências. Para versar sobre esta nebulosa temática recorrerei primeiramente à obra *Construir as competências desde a escola*, de Philippe Perrenoud (1999), principal referência na disseminação desta noção no ideário pedagógico brasileiro.

Este autor, referindo-se aos múltiplos significados da noção de competência, assim a define: “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (PERRENOUD, 1999, p. 32). A competência encerra, portanto, uma qualidade desenvolvida no indivíduo por meio daquilo que ele faz, quando então mobiliza seus conhecimentos para o enfrentamento dos desafios lançados pela ação. Segundo seu proponente, a construção de competências encontra-se intimamente vinculada à prática social e não a ações

isoladas e descontínuas. Pressupõe uma formação orientada para dado objetivo – competência(s) a ser(em) adquirida(s) –, estabelecido a partir das situações a serem vividas ou resolvidas pelo indivíduo em formação. Assim sendo, o eixo estruturante deste processo formativo define-se na articulação indivíduo-situação, determinante na mobilização dos recursos cognitivos, entre os quais se incluem os conhecimentos necessários ao indivíduo para atender às demandas sociais. Entre essas demandas destacam-se as aceleradas mudanças do mundo contemporâneo, a adaptação ao mercado de trabalho, bem como o preparo requerido à pertinência social.

Vemos, portanto, que a noção de competência apresentada por Perrenoud é imbuída de uma estreita vinculação entre a construção do conhecimento e a realidade social. Indiscutivelmente, esta vinculação é um dado de relevância, afirmado inclusive por Marx em relação ao conceito de práxis. Ocorre, porém, que em sua construção a prática social é o sujeito desta realidade e a natureza desta vinculação é a efetivação do “dever-ser” pelo exercício de sua capacidade transformadora.

Neste sentido, Silva Júnior e Cammarano Gonzáles (2001), em análise sobre as reformas educacionais, construção de competências e prática social, chamam-nos a atenção para a dupla face do modelo educacional calcado na noção de competência, qual seja: se por um lado este modelo exige a construção do conhecimento por meio de uma prática social (o que é potencialmente positivo), por outro, pretere a “base valorativa dessa prática social, que no momento atual, constitui-se predominantemente dos valores econômicos do mercado” (SILVA JR. & CAMMARANO GONZÁLES, 2001, p. 32). Ao destacarem a positividade explícita e a negatividade oculta desse modelo, os autores referidos vão ainda afirmar que a sua adoção, para se compatibilizar com o ideal humanizador da educação, demanda a negação da base valorativa sobre a qual se encontra alicerçada a sociedade contemporânea, o que implica segundo eles “a produção de um modelo de competência às avessas” (idem, ibidem). Na concretização desse modelo alternativo, a construção do conhecimento em sua vinculação com a prática social virá a serviço do questionamento da realidade e do desvelamento de

sua historicidade, condições para a consolidação de uma prática transformadora de sujeitos sociais ativos.

A tensão já mencionada em relação à noção de competência estende-se às próprias funções da educação, que indiscutivelmente não pode perder de vista a tarefa de preparar os indivíduos para a produção social, mas, da mesma forma, não pode perder de vista a tarefa de preparar os indivíduos para a produção de si mesmos como seres universais e livres, ou seja, preparados para a luta contra a produção social alienada.

Nesta mesma orientação de pensamento, Adorno (2000), referindo-se aos destinos da educação, isto é, aos fins aos quais deva conduzir, destaca o quanto a educação “seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, [...] produzindo nada além de [...] pessoas bem ajustadas” (ADORNO, 2000, p. 143). Na sequência, este autor afirma a necessidade da compreensão dialética sobre a relação entre a função adaptativa e emancipatória (humanizadora) da educação, posto que a própria localização do indivíduo no mundo, condição para que possa transformá-lo e transformar-se, exige uma série de adaptações.

Adorno acentua ainda que, cada vez com maior propriedade, a organização do mundo e a ideologia dominante exercem forte pressão sobre os indivíduos, em que a realidade acaba por se impor de forma quase absoluta. Este *pseudorealismo supervalorizado* constrói-se e consolida-se no próprio contexto de vida, que forçando a adaptação às circunstâncias, circunscreve as condições para a construção da subjetividade adaptada. Portanto, para este autor, as pressões adaptativas já são suficientemente exercidas sobre os indivíduos, cabendo então à educação a importante tarefa de intermediar a construção de uma consciência crítica da realidade, isto é, apta à implementação de ações que busquem permanentemente a superação da alienação. Assim sendo, compete à educação “muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que fortalecer a adaptação” (idem, p. 144).

Desse modo, acredito que subjugar os indivíduos a um modelo educacional a serviço da continuidade adaptativa significa ficar a meio caminho

no exercício de sua função precípua, bem como aceitá-la apenas com esta rarefa significa compartilhar de sua mutilação, cujas cicatrizes se expressam nas mazelas decorrentes da manutenção da ordem social capitalista, entre as quais se destacam o empobrecimento objetivo e subjetivo dos indivíduos, o sofrimento físico e psíquico, a violência etc., enfim, o esgarçamento das bases sociais valorativas que conferem o significado e o sentido da vida humana. Dessa forma, o fortalecimento das rupturas necessárias a uma educação emancipatória conduzem na direção do questionamento e da negação do ideário que iguala o trabalho, condição para a humanização dos homens, e o emprego, condição para a venda da força de trabalho e sua decorrente coisificação, colocando no centro deste questionamento a historicidade da existência humana e as possibilidades de transformação.

Por tais razões, não compartilho um modelo de educação escolar que a coloca com a tarefa de construir competências sem antes definir claramente duas questões básicas, quais sejam: competências *para que* e a *serviço de quem*? Na medida em que as respostas indicam o atendimento às novas demandas do processo neoliberal globalizado, o *ajuste* dos indivíduos empobrecidos pela exploração do capital, às exigências dos organismos internacionais, especialmente do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial (BM), urge uma recusa intencional a este “atraente canto da sereia”, antes que morramos afogados nadando em sua direção!

REFERÊNCIAS

- ABORNO, Theodor W. (2000). *Educação e emancipação*. São Paulo, Paz e Terra.
- CANÁRIO, Rui (1997). *A escola: o lugar onde os professores aprendem*. In: CONGRESSO NACIONAL DE SUPERVISÃO NA FORMAÇÃO. 1., 1997. Aveiro, Universidade de Aveiro.
- DUARTE, Newton (1993). *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-cultural da formação do indivíduo*. Campinas, Autores Associados.
- (2000a). *Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas, Autores Associados.

_____. (2000b). "A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo da educação escolar". *Educação & Sociedade*, Campinas, CEDES, ano XXI, n. 71, pp. 79-115.

_____. (2003). *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação*. Campinas, Autores Associados.

FACCI, Marilda G. D. (2003). *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskianna*. 218f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara.

HELLER, Agnes (1970). *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

LEONTIEV, Alexis (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa, Livros Horizonte.

LUKÁCS, György (1979). *Ontologia do ser social – os princípios ontológicos fundamentais de Marx*. São Paulo, Livraria Editora Ciências Humanas.

MARX, Karl. (1978). "Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos". In: *MARX*. São Paulo, Abril Cultural (coleção Os pensadores).

_____. (1987). *A ideologia alemã (I Feuerbach)*. São Paulo, Hucitec.

_____. (1989). *Manuscritos econômico-filosóficos*. Lisboa, Edições 70.

MÁRKUS, Georgy (1974). *Marxismo y antropología*. Barcelona, Editorial Grijalbo.

MERANI, Alberto (1976). *Estrutura e dialética da personalidade*. Lisboa, Seara Nova.

PERRENOUD, Philippe (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre, Artes Médicas.

ROSSLER, João H. (2000). "Construtivismo e alienação: as origens do poder de atração do ideário construtivista". In: DUARTE, Newton (org.). *Sobre o construtivismo*. Campinas, Autores Associados, pp. 3-22.

SAVIANI, Dermeval (1984). *Escolas e democracia*. Campinas, Autores Associados.

_____. (2000). *Educação brasileira: estrutura e sistema*. Campinas, Autores Associados.

SILVA JR., João dos Reis & CAMMARANO GONZALES, Jorge (2001). *Reformas educacionais, competências e prática social*. São Paulo, Relatório de Pesquisa, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

3.

A EDUCAÇÃO COMO ALIADA DA LUTA REVOLUCIONÁRIA PELA SUPERAÇÃO DA SOCIEDADE ALIENADA

João Henrique Rossler

Inicio meu texto analisando uma discussão interessante ocorrida durante entrevista com o escritor português José Saramago, na TV Cultura, no programa *Roda Viva*, exibido no dia 13/10/2003, às 22h30.

Curiosamente, uma das debatedoras, em certa altura da entrevista, arguiu o escritor português sobre uma declaração anterior, por ela considerada bastante polêmica. A saber, que se deve dar a ler às crianças obras que estejam além de sua compressão imediata. Ou seja, que se deve propor às crianças leituras que estejam, num primeiro momento, fora das suas possibilidades de entendimento. A referida debatedora afirmou que essa posição seria contrária, ou melhor, entraria em conflito com o que se defende fortemente hoje na educação, isto é, de que as atividades propostas às crianças devam possuir uma característica essencialmente “gozosa” (segundo suas próprias palavras). Assim, ler deveria ser para a criança uma

Psicólogo, coordenador da área técnica do Hospital Psiquiátrico Cairbar Schutel, de Araraquara é doutor em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras (FCL), da Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Araraquara.

atividade lúdica, prazerosa, e não penosa e difícil, como geralmente é ter que ler algo que não se compreende. Dever-se-ia dar para as crianças, portanto, leituras de fácil compreensão e que mantivessem relação com o que ela já conhece, isto é, adequadas ao seu universo cultural imediato.

Em resposta à questão, o argumento do autor português deixa claro que a leitura de textos que estejam fora da capacidade de compreensão imediata da criança, o contato com uma realidade que ela desconhece, serviria de estímulo para a criança buscar compreender e conhecer. O próprio autor afirma que sempre lhe foram dados para ler livros que estavam muito além de sua compreensão imediata.

Ainda que os debatedores não entrassem em maiores detalhes, ficou nítido, nesse ponto do programa, que a discussão estabelecida tinha como pano de fundo o debate educacional contemporâneo acerca dos seguintes problemas: respeitar o universo da criança, seu cotidiano imediato, e, assim, ensinar o que ela já conhece ou tem condições imediatas de aprender, conforme seu grau de desenvolvimento, sua realidade cultural imediata, seus interesses e motivações; ou ensinar-lhe algo que esteja fora de seu universo cotidiano e, conseqüentemente, de sua possibilidade de compreensão imediata, mas que lhe servirá de estímulo de desenvolvimento cognitivo, social e cultural? Trabalhar com aquilo que a criança pode aprender ou realizar sozinha ou, com a intervenção direta de outro, ir além?

Assim, parece-me que a posição defendida pelo escritor português aproxima-se à teoria psicológica de Lev S. Vigotski (1896-1934) e defendida por estudiosos da área (DUARTE, 1996, 2000). Segundo esta teoria, a aprendizagem gera desenvolvimento e a formação do indivíduo não pode pautar-se naquilo que ele carrega de seu cotidiano imediato, posto que a vida cotidiana dos homens hoje, no interior da sociedade capitalista contemporânea, é uma vida essencialmente alienada. No interior deste debate, parece-me que o escritor português seria optado por uma educação e por uma escola que produza indivíduos capazes de lutar contra a alienação.

Mas qual seria o alcance desta opção no interior da luta pela superação da sociedade que produz e impõe essa condição de alienação aos indivíduos? Em outras palavras, qual o alcance da luta ideológica travada no

interior dos processos materiais que determinam as condições sociais de alienação?

Sabe-se que a fala do escritor José Saramago está na contramão de todo discurso educacional contemporâneo, que, baseado no lema “aprender a aprender”, defenderia justamente o oposto: o imediato em detrimento do mediato; o lúdico em detrimento do intelectual; o aprender (sozinho) em detrimento do ensino e do estudo sistemático; o pragmático em detrimento do teórico; a utilidade em detrimento da erudição; o fazer em detrimento do saber; o método em detrimento do conteúdo; o particular em detrimento do universal; o cotidiano em detrimento do não cotidiano (HELLER, 1994).

Convém destacar que, embora esse discurso e a prática nele fundamentada venham dando sua contribuição, no plano educacional, para a legitimação e a reprodução das relações sociais de dominação e, portanto, de alienação, esse mesmo discurso possui um caráter fortemente retórico e sedutor, que lhe transmite arcos de uma teoria e de uma prática crítica, inovadora e transformadora, supostamente afinada com as necessidades naturais, biológicas, psicológicas e sociais dos seres humanos. Desse modo, encontra sempre indivíduos vulneráveis ao seu poder de sedução e dispostos a aderir prontamente aos seus ideais (ROSSLER, 2003).

A educação, como todo campo social, é palco de uma série de embates de caráter ideológico. Diversos são os debates políticos e intelectuais, de cunho ideológico, que se passam em seu interior, permeando os mais diversos setores da reflexão teórica e da prática educacional contemporânea. Todos eles, entretanto, tendo como pano de fundo uma única e essencial disputa: a luta entre uma educação que contribua para a transformação da realidade social vigente, para a superação das condições sociais desumanas em que vive a grande maioria dos indivíduos e que, assim, contribua para a humanização e universalização destes homens, contra uma educação voltada para a reprodução e manutenção das relações sociais de dominação que impõem condições sociais de alienação e, conseqüentemente, o esvaziamento, isto é, o empobrecimento da individualidade humana. E essa escolha consiste na primeira opção que todos nós, educadores, temos que um dia realizar.

EDUCAÇÃO, INTERESSE DE CLASSE E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Mesmo com toda a difusão das retóricas neoliberal e pós-moderna, torna-se cada vez mais evidente que nossa sociedade e as condições nas quais os homens vivem precisam ser urgentemente superadas. A urgência desta transformação está estampada na miséria, na fome, na violência, na desigualdade econômica e social, na corrupção, no embrutecimento intelectual, afetivo e moral dos indivíduos. Fenômenos estes com os quais convivemos todos os dias. Essa realidade torna a opção pelo referencial marxista necessária tanto do ponto de vista dos aspectos teóricos, de cunho filosófico, político ou metodológico como também do ponto de vista ético-moral. Mas afinal, que tem a educação a ver com isso tudo?

A educação é direcionada, ou melhor, toma rumos de acordo com a vontade dos homens. Mas quem são esses homens? Onde vivem? De onde eles veem e para onde querem ir? Na resposta a essas questões acabamos encontrando o mapa que traça os caminhos pelos quais segue a nossa educação.

Embora isso não seja novidade para ninguém, estou afirmando, em outras palavras, que a educação segue determinados planos, determinados interesses sociais. E por conta disso é, como disse anteriormente, palco de uma luta ideológica acirrada entre interesses sociais, econômicos e políticos antagonicos. Infelizmente, hoje, tomam a dianteira nessa luta ideias atreladas à manutenção das relações sociais de produção vigentes.

Segundo Suchodolski,

As teses marxistas fundamentais que dizem respeito à educação na sociedade capitalista baseiam-se na tese do seu caráter de classe que está encoberto pela fraseologia ideológica. A educação é um instrumento nas mãos da classe dominante que determina o seu caráter de acordo com os seus interesses de classe, assim como o âmbito que engloba o ensino para a sua própria classe e para as classes oprimidas. Mas como a burguesia apresenta o capitalismo como sendo a realização completa da ordem de vida "natural e racional", o sistema de ensino e o sistema educativo, que na realidade são um instrumento

dos seus interesses, embelezam-se com bonitas palavras acerca da liberdade e das possibilidades de desenvolvimento [1976b, p. 10].

O discurso educacional contemporâneo está impregnado por essa fraseologia ideológica que tenta embelezar as relações no interior da escola e das salas de aula. Nossos dirigentes e seus representantes no âmbito da educação costumam falar da busca por formar seres humanos melhores. Melhores de um ponto de vista intelectual, afetivo e social. Homens livres, adequados às novas exigências da sociedade moderna, do novo milênio – que saibam fazer (saber-fazer), que saibam aprender (aprender a aprender) e pensar criticamente por si sós; agir livremente, com competência, habilidade e responsabilidade. Enfim, falam de novos homens adaptados ao novo mundo, cabendo à educação o papel de melhorá-los, ou seja, de produzi-los.

Na verdade, esse discurso procura camuflar com argumentos educativos, acerca da melhoria dos homens e da sociedade, o caráter profundamente desumano das relações capitalistas de produção. Estas sim é que são inadequadas e precisam ser transformadas. De fato, são as relações sociais e as instituições da vida social que devem ser radicalmente superadas (idem, pp. 12-13). Dessa forma, com esses argumentos falaciosos, o discurso educacional contemporâneo inverte causa e efeito.

Segundo o autor,

Os escritores burgueses, ao recomendarem a educação como remédio para os pecados sociais da sua própria ordem social, convertem a educação numa manobra de desvio que deve sufocar o impulso revolucionário das massas. A educação adquire então uma função que não deve exercer. [...] Assim, pois, a burguesia esforça-se por transferir todos os problemas para o campo da educação, problemas esses que só podem ser solucionados na vida social. Na medida em que a classe dominante dá à educação uma força extraordinária para supostamente superar os fenômenos negativos da sociedade burguesa, encontra idealistas prontos para o sacrifício, mas ingênuos que não compreendem que os seus "sermões de moral educativa" significam uma traição aos interesses das classes oprimidas (idem, p. 13, grifo meu).

O ideário construtivista ou, de forma mais ampla, o ideário do “aprender a aprender” (DUARTE, 2000) parece-me um bom exemplo nessa direção. Trata-se da formação de indivíduos cognitivamente adaptados à realidade social contemporânea: globalizada, tecnológica, informatizada, em constante transformação e determinada pelas necessidades imediatistas, pragmáticas e mutantes do mercado.

Uma prática educativa comprometida com a ideologia e as demandas materiais do capitalismo atual só poderá apresentar como as únicas normas educativas verdadeiras, válidas e viáveis, aquilo que é, de fato, a adaptação do homem ao mundo atual: a determinados modos de pensar, sentir e agir; a determinadas condições sociais de vida. Qualquer educação que vise, consciente ou inconscientemente, adaptar os indivíduos à sociedade contemporânea comete um duplo equívoco: o equívoco histórico de pressupor que a sociedade capitalista contemporânea é uma formação social natural, independente dos homens, e por isso absoluta, eterna; e o equívoco moral, de defender uma forma de organização social que aliena os indivíduos da sua condição de seres humanos.

Quem pode efetivamente transformar a realidade social de uma época e lugar são os homens, e para tanto esses mesmos homens precisam querer fazê-lo e saber como fazê-lo, isto é, possuir as condições objetivas, as ferramentas prático-intelectuais concretas para realizar essa transformação. E nesse aspecto a educação pode dar sua parcela de contribuição. Porém, não se pode perder de vista os limites objetivos dessa atuação, bem como de que sociedade se fala quando pensamos em transformação, e que sociedade pretende-se construir em seu lugar. De minha parte, só é possível acreditar em uma educação que vise formar homens capazes de querer e saber transformar a realidade social capitalista vigente, e de construir uma outra sociedade radicalmente oposta a esta em que vivemos, capaz de instituir relações sociais humanizadoras e de garantir aos homens a possibilidade de conduzirem a sua vida de forma livre e consciente, de acordo com o máximo de desenvolvimento alcançado pela humanidade até os dias de hoje, como destaca Agnes Heller (1989, 1994). Nas palavras de Karl Marx, uma sociedade comunista.

Infelizmente, a apologia retórica e fraseológica da educação, que acaba por afastar os indivíduos da verdadeira luta social por condições de vida humanizadas e humanizadoras, é realmente uma marca registrada do universo ideológico contemporâneo. Os discursos oficiais e não oficiais, veiculados pela mídia no presente, colocam a educação no centro das preocupações políticas e sociais, isto é, como a chave para o desenvolvimento tecnológico, científico, econômico e cultural de nosso país. Em contrapartida, como tudo isso se trata de mera retórica, ou seja, de mera fraseologia ideológica, na prática convivemos com uma determinada política e uma dada realidade educacional objetiva que em nada se aproximam do que defende o discurso em voga. De fato, convivemos dia a dia com uma situação digna de sérias preocupações. Principalmente no que diz respeito às escolas e salas de aula, onde o reflexo do quadro político, econômico e social do país é mais visível e crítico.

É preocupante e inaceitável a maneira como nossos governantes vêm conduzindo as questões relativas à educação. De fato, conforme análise formulada por Newron Duarte (2000), a educação no Brasil encontra-se à mercê dos fortes ventos da ideologia neoliberal e pós-moderna que sopram mundialmente. Basta aludir à baixa remuneração dos educadores em todos os níveis de ensino, o que impõe a necessidade de jornadas de trabalho exaustivas e improdutivas, no intuito de se alcançar uma remuneração minimamente digna, e, conseqüentemente, conduz a uma queda significativa na qualidade do trabalho educativo destes profissionais. Sem contar a perda do prestígio social da carreira de educador, como consequência direta destes mesmos fatores econômicos e políticos. Além disso, as políticas educacionais vigentes, em sintonia com essa mesma ideologia, têm apontado para um aligeiramento da formação intelectual dos educadores, contribuindo, assim, para uma visível perda na qualidade da formação teórica destes mesmos profissionais. E isto, seja nos cursos de formação de professores do ensino básico e secundário, seja nos cursos de pós-graduação voltados para a formação de professores universitários e pesquisadores. Basta lembrar o aligeiramento imposto hoje em todo

o país aos cursos de mestrado e doutorado, segundo orientações dos próprios órgãos de fomento à pesquisa.

Atualmente no interior da educação e das pesquisas educacionais, é preocupante o forte desprestígio da teoria e da própria reflexão teórica em prol de um pragmatismo imediatista e irracionalista. Conforme afirma Maria Célia Marcondes de Moraes (2001, pp. 1-17), presenciamos, de fato, um verdadeiro processo de *recuo da teoria*. Segundo a autora:

Meu argumento é o de que, no mais das vezes, a discussão teórica tem sido gradativamente suprimida das pesquisas educacionais, com implicações políticas, éticas e epistemológicas que podem repercutir, de curto e médio prazos, na própria produção de conhecimento na área. A celebração do “fim da teoria” – movimento que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata ou o conceito corrente de “prática reflexiva” – se faz acompanhar da promessa de uma utopia educacional alimentada por um indigesto pragmatismo. Em tal utopia praticista, basta o “saber fazer” e a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica e, quando não, restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa à sua própria estrutura discursiva [MORAES, 2001, p. 3].

Baseadas em ideários dirigidos pelo lema do “aprender a aprender”, essas mesmas políticas educacionais vêm também determinando o empobrecimento dos conteúdos curriculares do ensino fundamental e médio, por meio de sua adaptação pragmática à realidade cultural imediata e alienada dos alunos. É parte do mesmo processo a secundarização do papel do educador como transmissor dos conhecimentos produzidos e acumulados ao longo da história da humanidade, em favor de uma suposta centralidade do aluno nos processos de ensino-aprendizagem e de uma construção autônoma dos conhecimentos, rejeitando-se, inclusive, a objetividade do conhecimento, isto é, seu caráter transmissível.

Soma-se a tudo isso o fato de os educadores terem que conviver com classes lotadas, fora de possibilidades adequadas de ensino e aprendizagem. Prédios e instalações precárias, sem quaisquer condições de trabalho

e mesmo de segurança. Sem contar a onda crescente de violência no interior e nas imediações das escolas.

Em suma, temos convivido diariamente com o sucateamento de nossa educação, de nossas escolas e das nossas universidades, representantes de ensino público e gratuito no país, haja vista a política atual de cortes de investimentos na esfera social e, conseqüentemente, na educação, por determinação dos organismos financeiros internacionais que controlam nosso país, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM). O que aponta, assim, para o fato lastimável e inaceitável de que nossas políticas educacionais estão essencialmente voltadas para atender, em primeiro plano, aos interesses do capitalismo mundializado.

A campanha "Amigo da Escola", tão propagada e defendida de forma entusiasmada e apelativa, e que prega o trabalho voluntário nas escolas, pode ser citada como um exemplo da retórica fortemente ideológica que assume na época atual o espírito da política educacional brasileira. Uma retórica que desqualifica a escola e, diretamente, o educador, retirando-lhes a força de suas especificidades político-social, teórica e técnica, posto que qualquer um, independentemente de sua formação ou capacitação, poderia supostamente desempenhar com a mesma propriedade o mesmo papel. Propostas como esta só visam subtrair nosso governo da tarefa de assumir plenamente sua responsabilidade ética, política e social para com nossa educação e, além disso, desqualificar a escola e o educador, minimizando a sua força como instrumentos de transformação social. Pois a escola tem sim um papel a desempenhar no processo mais amplo de transformação da sociedade, a partir do cumprimento de sua função essencial, qual seja a transmissão para os indivíduos do saber sistematizado, da cultura histórica e socialmente produzida pelo conjunto da humanidade, conforme muito bem apontou Dermeval Saviani (1997).

Nesse sentido, só é possível concluir que, se no plano teórico o discurso educacional hegemônico se embeleza com palavras sedutoras que escondem os interesses a que se prestam, ou seja, desviar a atenção da verdadeira luta que os indivíduos devem travar para superarem as condições de existência reais, na prática essa mesma educação vem sofrendo uma

profunda adequação à lógica selvagem do capital. O que dificulta ainda mais o processo de superação das relações sociais de alienação vigentes, posto que a desqualificação de nosso ensino implica perdas e danos irreparáveis na formação moral, intelectual e social dos indivíduos. O que em última instância significa que, em um ou em outro plano, seja no âmbito do discurso educacional ou no âmbito da realidade concreta da escola, o que de fato acontece é que a educação acaba reforçando e contribuindo para a manutenção da realidade social atual, em vez de contribuir para a sua negação e superação. Em contrapartida, este direcionamento vem sendo implantado a partir do que os próprios educadores e os intelectuais da educação têm defendido em termos teóricos e com a legitimação das políticas educacionais em curso, deixando, assim, bem claro a sua opção ideológica¹.

A educação é um campo social no qual as várias ideologias que perpassam a nossa sociedade se materializam de modo especial. Pela própria função da educação em formar indivíduos e, nesse sentido, em transmitir a cultura, os conhecimentos, os valores de uma época, esta assume o papel social de propagar ideologias. Além disso, o desempenho desse papel é guiado por teorias também ideológicas, ou seja, perpassadas por determinadas ideias e valores ideológicos. Para Suchodolski, a análise que Marx realizou da ideologia mostra que

[...] a educação é um instrumento de fortalecimento do poder de classes na sociedade classista, porque propaga uma ideologia adequada a ele. Mostra que surge um grupo especial que se ocupa da teoria pedagógica e desenvolve

Deve-se ressaltar que nesses casos não se trata de uma opção livre e consciente, fruto de reflexão, posto que as condições de alienação em que vivem os indivíduos na atualidade os tornam vulneráveis a todos os tipos de sedução e predispostos a adesões pautadas em motivações particulares, em primeiras impressões e paixões imediatistas. Em minha tese de doutorado (ROSSLER, 2003) procurei mostrar, por um lado, o quanto o discurso educacional contemporâneo, representado pelo ideário construtivista, é um discurso sedutor, afinado com o universo ideológico contemporâneo, e, por outro lado, o quanto os indivíduos se encontram vulneráveis, em termos intelectuais e afetivos, a processos de sedução e manipulação ideológica.

esta teoria de um modo semelhante a uma filosofia. Deixa claro que este grupo de especialistas pode encontrar-se em conflito com os outros membros da classe dominante que atua na esfera da produção material, mas que estes conflitos são marginais quando a classe dominante está ameaçada no seu conjunto. E então os pedagogos, juntamente com todos os outros “colaboradores da indústria ideológica”, empreendem a tarefa de defender ideais educativos da classe supostamente válida no seu conjunto [1976a, p. 56].

Na verdade, a educação pode vir a desempenhar um duplo papel na sociedade burguesa: adaptar os indivíduos às relações existentes – objetivos burgueses – e/ou servir de instrumento de luta – objetivo revolucionário (idem, pp. 57-58). E como já disse, não podemos fugir do compromisso de escolher de que lado estamos.

A educação deve ser vista como “produção ideológica”. E, assim, deve estar filiada a um movimento específico: ou se filia ao movimento de manutenção do *status quo*, a conservação da sociedade vigente, ou se filia ao movimento revolucionário de transformação e superação do atual estado de coisas, do quadro social. E isto posto que pode desempenhar dois papéis: ser arma e instrumento de adaptação às relações vigentes ou de sua transformação.

É importante frisar que, para superação das ideologias comprometidas com a sociedade capitalista que perpassam a educação, não basta a crítica intelectual, como bem apontou Marx em suas reflexões, pois a consciência e o pensamento não são produtos de um espírito puro, libertos das contradições e determinações materiais e sociais. As modificações na educação demandam o derrube prático das reais relações sociais e materiais, que fundamentam e determinam esta mesma educação e suas produções teóricas, ideológicas. Bogdan Suchodolski discute ao longo dessa sua obra que, na verdade, a pura crítica intelectual da pedagogia burguesa contemporânea pode muitas vezes se limitar a uma crítica do pensamento ideológico. E isto pode parecer, num primeiro momento, bastante radical. No entanto, esse reformismo pedagógico pode até substituir as correntes de pedagogia existentes por outras correntes, po-

rém isto não afeta os seus fundamentos, ou seja, o fato de que estas correntes de pensamento também possam vir a ser reacionárias, ou melhor, garantirem a manutenção e reprodução das relações sociais vigentes. Em contrapartida, esta crítica geralmente desperta uma ilusão de ataque, satisfazendo ilusoriamente as reais necessidades de luta contra a ordem vigente. Mas para transformar as bases de nossa educação é imprescindível o derrube da ordem burguesa e, assim, a práxis transformadora do homem e do mundo, e não apenas a crítica teórica e intelectual, deve ser o lema e o fundamento de toda e qualquer reforma pedagógica que esteja realmente engajada no processo de transformação radical das condições de vida dos homens na sociedade capitalista contemporânea. A crítica intelectual é sim um momento necessário e fundamental deste processo, porém não o único e determinante.

Como afirma Sánchez Vázquez (1990, pp. 193-194), toda atividade da consciência, em si mesma, não pode levar por si só a uma transformação da realidade, seja ela natural ou mesmo social. Por isso, a mera atividade da consciência não é uma verdadeira práxis revolucionária, isto é, transformadora. A práxis possui um caráter real, objetivo, na medida em que transforma o mundo exterior, cuja existência independe da consciência individual. A finalidade de toda atividade, considerada como práxis, é a transformação real, objetiva, do mundo natural ou social em função da satisfação de determinadas necessidades humanas. Porém, cabe ressaltar: a práxis não é mero ativismo cego, irracional. Segundo Sánchez Vázquez,

[...] a práxis se nos apresenta como uma atividade material, transformadora e ajustada a objetivos. Fora dela, fica a atividade teórica que não se materializa, na medida em que é atividade espiritual pura. Mas, por outro lado, não há práxis como atividade puramente material, isto é, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica [idem, p. 208].

A educação deve contribuir para a transformação dos homens, modificando as formas de relações entre eles, contribuindo para a superação, em sua consciência, dos seus fundamentos ideológicos e, assim, contribuindo

para o desenvolvimento de novos fundamentos, de novos conteúdos, de uma nova consciência, de uma nova individualidade, capaz de materializar-se e transformar – revolucionar – o mundo. E não uma consciência adaptada (e reduzida) ao seu meio puramente imediato, como pretendem as principais concepções pedagógicas da atualidade. A educação deve formar os homens para que estes realizem a transformação da ordem social vigente, quando esta realidade impede seu livre desenvolvimento. E não ajustá-los a essa mesma ordem. Para tanto, deve romper com as concepções pedagógicas atuais acerca do homem, da formação da individualidade humana, concepções estas ideológicas, acríticas e de cunho essencialmente a-histórico. Deve ser, portanto, um processo educativo engajado no processo revolucionário mais amplo e não uma educação voltada para um processo de adaptação dos indivíduos às suas condições culturais e sociais, sejam elas quais forem. Uma educação que considere o caráter histórico do homem, isto é, as determinantes histórico-sociais da formação da individualidade humana, e, assim, os eduque para transformar sua consciência, seu espírito, seu intelecto, para que eles transformem pela sua práxis a sua própria história, as suas condições reais de vida, quando estas não contribuem para o seu pleno desenvolvimento e realização como seres humanos. Transformar os homens para humanizá-los, esse deve ser o lema da educação presente. E se humanizá-los implica também a humanização das suas circunstâncias, do meio no qual estes homens se inserem, implica ainda a revolução e a superação real dessas circunstâncias. E o papel da educação no processo real, objetivo, mais amplo de transformação e revolução social é justamente formar a *consciência revolucionária*. A consciência que pela sua ação (práxis) é capaz de transformar o mundo à sua volta. Nesse sentido a educação adquire uma orientação política e moral, isto é, deve atuar na constituição da *classe revolucionária* – transformadora.

Sabe-se que, segundo Marx, as transformações e revoluções sociais se dão em decorrência do surgimento de contradições entre as forças materiais produtivas da sociedade – as conquistas sociais e culturais humanas materializadas nos e pelos homens reais, num dado momento e lugar – e as relações de produção; quando determinadas formas de relações impõem

limites ao desenvolvimento pleno dessas forças essenciais humanas e ao desenvolvimento efetivo dos homens, transformando-se em suas verdadeiras prisões. Neste momento, que é essencialmente um momento de revolução, de embate entre as classes dominantes, que aspiram à conservação dessas formas de relações de produção, e a classe revolucionária, que aspira à sua libertação, a educação é um meio de luta fundamental.

Segundo Suchodolski,

A educação nas mãos da classe dominante é uma arma, um dos meios mais importantes para conservar o seu domínio e impedir o seu derrube, mantendo a psique humana livre de todas as influências que surgem pela transformação das forças produtivas. Nesse sentido, a educação apresenta-se como influência destinada a defender os interesses da ordem decadente em franca contradição com a educação que se concebe como verdadeiro processo *de formação de novos homens* no desenvolvimento histórico das forças produtivas. No primeiro caso, a educação é um instrumento de opressão de classe; no segundo, pelo contrário, um elemento de autoprodução dos homens no decurso do seu trabalho produtivo histórico. A contradição entre ambas as formas de educação reflete a oposição existente na história entre o desenvolvimento revolucionário e criador das forças produtivas e a força retardadora das relações de produção. Essa contradição é particularmente aguda na época do capitalismo [1976a, p. 95].

Dito de outra forma, a educação tem um papel fundamental a desempenhar na organização da *classe revolucionária*, cuja meta é, efetivamente, a transformação da realidade social vigente, classista, por meio da superação das relações sociais de dominação e das ideologias que dão sustentação e legitimação a esta situação. Em outras palavras, trata-se de articular a educação com a superação das formas objetivas e subjetivas de alienação que imperam na nossa sociedade contemporânea. Porém, a efetivação do papel da educação na formação de uma consciência revolucionária ou transformadora dependerá também da superação das várias formas de alienação presentes na própria educação, cujas reflexões e práticas estão

perpassadas pelas principais ideologias burguesas da atualidade, que são o neoliberalismo e o pós-modernismo (DUARTE, 2000). Assim, não se pode desconsiderar a dependência dialética, recíproca e simultânea, tomando cuidado para não adotar uma visão linear simplista, segundo a qual uma reforma ideológica, intelectual, afetiva e moral no interior da educação e entre os educadores teria o poder de determinar, direta e imediatamente, mudanças na ordem social.

De acordo com Suchodolski,

[...] a educação não pode entender-se como "reforma da consciência" independentemente. Deve estar ligada à transformação das reais condições de vida que constitui a base da alteração da consciência. Os educadores não estão naturalmente capacitados para efetuar esta obra sozinhos, devem unir-se ao movimento revolucionário da classe que transforma realmente a vida e cria as bases para uma nova consciência. A esta ação da classe revolucionária para transformação das condições de vida une-se a transformação da consciência. Os educadores transmitem estas transformações à vida e pensamento das crianças, jovens, e atualmente também aos adultos. A tarefa do educador consiste em ajudar os indivíduos a superar o velho na sua consciência e construir um novo mundo adequado à ciência e às necessidades das urgentes tarefas sociais [1976a, pp. 60-61].

Se a formação da classe revolucionária for a meta da educação, surgirá uma nova educação: uma educação voltada para a formação plena do indivíduo, de sua individualidade. Uma educação que terá como tendência produzir direta e intencionalmente o desenvolvimento das capacidades humanas, intelectuais, afetivas e morais, na direção do que há de mais desenvolvido pela história da humanidade em termos de sua produção cultural, material e simbólica. Em outras palavras, uma educação que possibilitará aos indivíduos se apropriarem do máximo de desenvolvimento até aqui alcançado pelo conjunto da humanidade.

E a uma pedagogia que se pretenda verdadeiramente crítica e revolucionária cabem duas tarefas essenciais:

[...] revelar a condição classista da atividade educadora, do caráter da escola e das teorias pedagógicas que a classe dominante desenvolve e organiza e, por outro lado, deve colaborar para determinar as necessidades relacionadas com o movimento revolucionário da classe oprimida e os métodos da educação [idem, p. 82].

Cabe lembrar mais uma vez que não se trata de defender crenças ilusórias e idealistas sobre o papel revolucionário da educação, das ideias ou da crítica em si mesma. A educação só pode alcançar seus verdadeiros objetivos transformadores se não ficar à margem do processo revolucionário mais amplo; se ficar “realmente” unida à luta de classe do trabalhador, às lutas revolucionárias; se organizar suas atividades concretas teórico-práticas na direção da superação ideológica, mas também real, material, das relações de produção capitalistas. Uma educação calcada sobre estes fundamentos e guiada por estes fins é uma educação que pode realmente promover o desenvolvimento da individualidade como parte da emancipação de todo o gênero humano.

A formação da consciência revolucionária dos indivíduos requer que eles se apropriem dos conhecimentos científicos e filosóficos que permitem a compreensão das leis que regem a realidade histórica e social. Visto que há a necessidade de uma ação coletiva para que os homens possam romper com a estrutura social atual, isto tem de ser feito com conhecimento de causa e não anárquica e espontaneamente. Educação, filosofia, ciência e revolução são fenômenos sociais humanos intimamente relacionados no que se refere à práxis transformadora do homem.

No entanto, esta tarefa de formação e transformação torna-se especialmente difícil no interior do contexto sociocultural de hoje. O capitalismo contém uma contradição essencial e cruel: o enriquecimento das forças produtivas sociais, isto é, o enriquecimento social das forças humanas, do gênero humano em sua totalidade universal, que se dá, invariavelmente, à custa de um profundo esvaziamento da individualidade humana, isto é, à custa do empobrecimento dos trabalhadores, empobrecimento das forças produtivas dos indivíduos. Cria-se aí um abismo entre

o gênero humano e o indivíduo. A alienação, portanto, toma conta da vida dos homens. Nesse contexto, conforme analisa Agnes Heller (1989, 1994), a vida cotidiana aliena-se e sua estrutura alienada se expande para as mais diversas atividades dos indivíduos, empobrecendo-as em todos os sentidos. Pensar, sentir e agir degradam-se em formas alienadas, empobrecidas. Reduzem-se as forças físicas e intelectuais dos indivíduos ao mínimo necessário para a realização das suas atividades vitais diárias. Perde-se nesse processo o poder da reflexão e da crítica. Empobrece-se a sensibilidade e os sentimentos humanos degeneram-se. A ação do homem, sua prática, torna-se mecânica, desprovida de sentido e significação. O fenômeno da despersonalização torna-se comum entre os homens.

Segundo Suchodolski (1976a, p. 140), Marx indicou em várias obras o processo de deformação intelectual, afetiva e moral ao qual estão submetidos os trabalhadores no capitalismo. Processo, este, fruto do prolongamento da jornada de trabalho e da transformação do próprio caráter do trabalho. De fato, a uma escravidão econômica equivale sempre uma escravidão espiritual. Uma escravidão subjetivamente estabelecida a partir das ideologias, dos ferichismos, que impelem a determinados tipos de pensamento, sentimento e ação.

O que, realmente, consiste em um sério complicador, pois a escravidão interior é sempre muito mais velada, sutil e, portanto, mais difícil de ser negada e superada. Marx, segundo Suchodolski, caracterizou bem as diferenças significativas entre as formas de escravidão exterior e as formas modernas de escravidão interior, estabelecidas historicamente com o desenvolvimento da economia e da ideologia burguesa:

Do mesmo modo que com Lutero a religião deixou de ser algo objetivo, uma questão do clero e da Igreja, para se converter num assunto subjetivo e próprio ao homem, a riqueza deixou de ser com Smith algo externo e alheio ao homem para se converter numa propriedade humana orientada por necessidades interiores. Esta ideologia parece reconhecer os homens e libertá-los das cadeias do exterior, respeitar as suas necessidades interiores e pessoais. Mas manifesta-se muito rapidamente, pois conduz os homens a uma escravidão

ainda mais espantosa, uma escravidão cujas cadeias possuem caráter intrínseco ao homem [SUCHODOLSKI, 1976a, pp. 186-187].

O ritmo de vida como um todo, na sociedade em que vivemos, determina a natureza imediatista, pragmática das atividades práticas e/ou intelectuais que os indivíduos realizam. O volume e a velocidade com que circulam as informações no meio imediato e mediato, a complexidade alienada da realidade que nos circunda, nos mais diversos âmbitos de nossa existência social – no lazer, no trabalho, nas relações afetivas, na educação, na cultura em geral –, tudo isso produz atitudes muito vazias, impessoais, superficiais e espontâneas por parte dos indivíduos, em relação à sua vida como um todo. Não é ao acaso que a banalidade, a futilidade, tomam conta das relações interpessoais na nossa sociedade e em nossa cultura.

Segundo Suchodolski,

Só a abolição da alienação permite o desdobramento total de todas as forças e capacidades humanas, possibilita um desenvolvimento da humanidade em constante aperfeiçoamento, que se realiza com base no trabalho humano [idem, p. 195].

E aqui volto ao ponto inicial: ao papel da educação no processo de libertação dos homens de suas amarras sociais, da prisão ideológica, social e psicológica em que se encontram por conta das formas intensas de alienação material e psíquica a eles impostas pelas relações sociais vigentes no sistema capitalista de produção. Como vemos, a tarefa que nos cabe como educadores não é das mais fáceis. Nem do ponto de vista teórico, nem de um ponto de vista prático, pois

[...] uma correta teoria científica (teoria social, psicológica, pedagógica, etc.) não é – no campo dos problemas sociais – em absoluto o resultado inevitável e passivo das relações existentes. As relações existentes, especialmente as contradições e antagonismos predominantes e mais agudos, são apenas condições prévias da possibilidade de criar uma teoria que explique estas relações

generalizadas. Estas relações não participam na formulação de uma teoria deste tipo, mas dificultam-na de certo modo. [...] *A formulação de teorias novas e progressistas que sejam o reflexo do aparecimento de uma nova realidade social é, pois, o resultado de um enérgico e crítico esforço da consciência, de uma luta aberta, sem compromissos, contra o que é caduco na filosofia e na ciência, contra as mistificações que servem interesses de classe. Quanto mais amadurecem os processos do desenvolvimento histórico, mais a consciência vê uma imagem correta das suas leis. Mas esta imagem não é nunca o resultado mecânico das próprias relações* [SUCHODOLSKI, 1976b, pp. 124-125, grifo meu].

Portanto, o engajamento na luta pela superação da forma como se organiza a sociedade contemporânea não pode ser resultado de uma sedução por modismos ou de um entusiasmo voluntarista passageiro, devendo ser, isto sim, uma opção racional, consciente, fruto de uma avaliação objetiva das consequências de tal engajamento. Em outras palavras, a opção por estar do lado das classes oprimidas só pode pautar-se num processo de adesão livre e consciente, por meio da ação, da reflexão e da crítica, e não em paixões imediatistas e primeiras impressões.

É importante frisar que a concepção de alienação que aqui adoto – a concepção marxista de alienação – distingue-se de toda aquela que a compreende como um estado, um fenômeno específico da consciência. A alienação é um fenômeno que possui suas bases numa dada realidade material, socioeconômica. Ou seja, que se assenta num modo específico de vida, de trabalho e de relação para com esta vida e este trabalho, que são historicamente constituídos. A consciência reflete o mundo real e, portanto, reflete as formas objetivas e sociais de alienação. Segundo Suchodolski,

O conceito de alienação inclui o de que os homens não reconhecem a realidade em que vivem como a sua própria obra; este elemento não constitui o conteúdo exclusivo da alienação nem representa a sua parte mais importante e decisiva. Este fato tem fundamento real, socioeconômico, e não é absolutamente um assunto da consciência “pura”. A vida real reflete-se na consciência dos homens escravizados e explorados sob forma de relações objetivas, alheias ao homem.

Os homens não conceituam a realidade como sua própria obra, porque, embora produzam esta realidade, não podem organizá-la conscientemente, pois não lhes pertence; antes os domina [idem, p. 195].

Nesse sentido, conforme já aludi anteriormente, qualquer tentativa de superação da alienação pressupõe a negação desta mesma realidade material que determina as formas de alienação da consciência. Porém, esta negação, entendida como um desafio, um problema que se coloca diante dos homens de nosso tempo, não deve ser compreendida como única e exclusivamente um problema material, socioeconômico. Conforme o citado autor discute em sua obra, o problema da libertação do homem, conseguido por meio da superação das relações sociais de opressão, dominação e exploração, constitui para Marx algo muito maior do que simplesmente um problema material e político. Trata-se, isto sim, de um problema humanista e pedagógico.

Uma ação educativa que se pretenda efetivamente marxista, isto é, de acordo com os pressupostos filosóficos, morais e políticos marxistas e, portanto, que se pretenda crítica, deve levar em conta a necessidade de transformação da vida real e da sua consciência, quer dizer, da consciência dos homens acerca desta vida. A eliminação de falsas representações, de ilusões, de uma consciência errônea, realiza-se não apenas no plano da consciência, no plano da crítica ou das deduções teóricas. Realiza-se também mediante as circunstâncias concretas que se transformam. E essa transformação depende da revolução, da práxis transformadora. Assim, cabe à educação a formação da consciência revolucionária, isto é, da consciência ciente da sua missão de luta e transformação.

REFERÊNCIAS

DUARTE, NEWTON (1996). *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Campinas, Autores Associados.

_____ (2000). *Vigotski e o "aprender a aprender". Crítica às aproximações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana.* Campinas, Autores Associados.

HELLER, Agnes (1989). *Cotidiano e história.* Rio de Janeiro, Paz e Terra.

___ (1994) *Sociologia de la vida cotidiana*. 4. ed. Barcelona, Ediciones Península.

MORAES, Maria Célia M. de (2001). *Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação.* In: REUNIÃO DA ANPED, 24., 2001, Caxambu. Trabalho apresentado no GT de Filosofia, Caxambu. CD-ROM.

ROSSLER, João H. (2003). *Sedução e modismo na educação: processos de alienação na difusão do ideário construtivista.* Tese (Doutorado em Educação) – Faculdades de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara.

SAVIANI, Dermeval (1997). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.* Campinas, Autores Associados.

SUCHODOLSKI, Bogdan (1976a). *Teoria marxista da educação.* Lisboa, Editorial Estampa, vol. 1.

_____ (1976b). *Teoria marxista da educação.* Lisboa, Editorial Estampa, vol. 2.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo S. (1990). *Filosofia da práxis.* 4. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

4.

TEORIAS EDUCACIONAIS E TEORIAS PSICOLÓGICAS EM BUSCA DE UMA PSICOLOGIA MARXISTA DA EDUCAÇÃO

Marilda Gonçalves Dias Facci

Neste estudo, tenho como objetivo fazer uma análise dos pressupostos das teorias de aprendizagem e desenvolvimento que têm fundamentado ou dado suporte às tendências pedagógicas nas últimas décadas. Procurarei enfatizar a importância de se compreender a relação entre psicologia e educação; nesse sentido, as discussões serão centradas em torno da área da psicologia da educação.

Uma questão que, parece-me, já está posta na história da psicologia é a de que essa ciência, na área educacional, foi produzida a partir de condições históricas determinadas. Partiu de uma visão organicista, com fundamentos na biologia, de uma visão clínica do trabalho no âmbito educacional, no sentido de diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem, e de uma visão psicometrista, que selecionava os mais “aptos”, depositando no aluno a culpa pelo “não aprender”.

Na história da psicologia, o ideário liberal tem norteado grande parte da atuação dos psicólogos, sendo que esse ideário atribui aos indivíduos as

Professora da área de psicologia escolar no Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá. Doutora em educação escolar pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Araraquara. E-mail: marildafacci@wnet.com.br.

causas do sucesso e insucesso na escola e também na sociedade. Portanto, a intervenção dos profissionais da psicologia na escola tem, muitas vezes, buscado a harmonia social, o ajustamento e o enquadramento dos homens às normas sociais estabelecidas. Entretanto, uma parcela de estudiosos tem procurado, ao longo da história desse campo de atuação, construir uma leitura crítica da educação e da psicologia. Tal construção se apresenta cheia de avanços e retrocessos, e, ao mesmo tempo, povoada de contradições.

Hoje já é possível apontar no plano teórico algumas produções e intervenções que buscam compreender e construir uma psicologia educacional com base marxista, cujo objetivo é analisar o psiquismo humano a partir da historicidade de todos os fenômenos e considerar o processo educacional inserido em e decorrente de condições materiais determinadas. Não se trata, no entanto, de estabelecer somente críticas, mas sim procurar avançar na compreensão das relações entre o desenvolvimento do psiquismo e o processo de escolarização, com a finalidade de transformar a visão de homem presente na prática pedagógica, entendendo-o como aquele que, tendo sua consciência modificada pela apropriação do conhecimento científico, pode provocar mudanças na sua prática social. É preciso conhecer parte do percurso da inserção da psicologia na escola, para que se possa analisar em que ponto se consegue chegar na construção de uma psicologia realmente comprometida com a função da escola, em termos de socialização do saber acumulado pela humanidade, tornando os homens capazes de se posicionarem criticamente diante da realidade.

TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS E TEORIAS PSICOLÓGICAS

Não vou, aqui, deter-me nos detalhes da história da psicologia na área educacional. Estes dados já foram analisados por Patto (1987, 1990), Yazlle (1990) e Antunes (1998), entre outros autores. Interessa-me, especificamente, iniciar este trabalho tentando estabelecer uma relação entre algumas tendências pedagógicas que estiveram e estão presentes no cenário educacional

e as teorias psicológicas, por meio das quais essas tendências têm procurado entender como se desenvolvem os processos de ensino e aprendizagem.

Ao me pautar, para essa análise, nas pesquisas de Saviani (1986, 1994), posso dividir as tendências pedagógicas em *tendências não críticas*, tais como: a pedagogia tradicional, a pedagogia nova, a pedagogia tecnicista, e *tendências críticas*: as pedagogias crítico-reprodutivista e a pedagogia histórico-crítica. Na atualidade, no universo das tendências não críticas, com base em estudos desenvolvidos no Grupo de Pesquisa “Estudos Marxistas na Educação” por pesquisadores como Duarte (2000a, 2000b, 2003), Arce (2001), Rossler (2003) e Facci (2003), posso incluir no primeiro grupo o construtivismo, a teoria do professor reflexivo e a pedagogia das competências. As teorias não críticas tomam a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma, encarando-a como um instrumento de equalização social. Já as teorias do segundo grupo buscam compreender a educação “remetendo-a sempre a seus condicionantes objetivos, isto é, aos determinantes sociais, vale dizer, à estrutura socioeconômica que condiciona a forma de manifestação do fenômeno educativo” (SAVIANI, 1986, p. 9).

No Brasil, até 1920, houve predomínio da Escola Tradicional. Nessa perspectiva, o professor tinha a função de transmitir o acervo cultural aos alunos e estes tinham que assimilar os conhecimentos. Nesse período, predominava o modelo agroexportador e a maioria da população não tinha acesso à escola. A educação restringia-se apenas a uma pequena clientela, procedente da elite que tinha o poder econômico e político. O analfabetismo era muito grande e a mão de obra predominante não possuía qualificação, sendo adequada apenas ao tipo de trabalho braçal dominante na produção nacional. Até essa época, a psicologia era mais praticada em laboratórios anexos às escolas, baseando-se em modelos biológicos e físicos, extraídos da medicina. A psicologia era uma prática fechada e voltada para a experimentação à moda europeia.

De acordo com Yazlle (1990), em 1906 foi criado o Laboratório de Pedagogia Experimental, no Rio de Janeiro, seguindo um planejamento elaborado por Binet, em Paris; e em 1914 foi organizado um núcleo de

estudos ligados à psicologia pedagógica, junto à Escola Normal de São Paulo, com a coordenação de Ugo Pizzoli, que era egresso da Itália, e retornou para lá em 1924. Este laboratório foi, então, rearticulado por Lourenço Filho, que era influenciado pelo pensamento norte-americano, representado pela Escola Nova.

De 1930 até a década de 1960, percebe-se forte influência da Escola Nova, cujo objetivo era, segundo Lourenço Filho (1967), rever as formas tradicionais de ensino. O Brasil, nesse período, de acordo com Patto (1987), é marcado pela perda do poder econômico e político da burguesia paulista de café, com forte ênfase na industrialização, o que exigiria maior qualificação dos trabalhadores. A Revolução de 1930 tentou absorver duas tendências: uma que exigia um crescimento quantitativo da escola e outra, partindo dos princípios filosóficos e pedagógicos propostos por Dewey, que exigia mais qualidade do ensino, conforme proposta desta tendência.

A ênfase na Escola Nova passa a ser a criança, o respeito à sua individualidade: professor e conteúdos são colocados em segundo plano. Os defensores do escolanovismo tinham como crença que a escola poderia ser um instrumento adequado para a criação de uma sociedade solidária e cooperativa, e acreditavam que a inovação pedagógica mostraria melhores resultados do que os obtidos pela Escola Tradicional. Dewey foi um dos expoentes que trouxe grande contribuição a esse movimento da Escola Nova; e Piaget, no campo da psicologia, por meio de sua teoria, deu sustentação científica a essa escola (CUNHA, 1996; FERREIRO, 2001; PARRAT-DAYAN & TRYPHON, 1998; VASCONCELOS, 1996), defendendo princípios como respeito à atividade do aluno, cooperação e solidariedade, autonomia e a importância do trabalho em grupo. As primeiras obras de Piaget que tratam desses temas, de acordo com Vasconcelos (1996, p. 259), “contribuíram com argumentação ‘psicológica’ e ‘científica’ para o projeto social escolanovista, o que significava sugerir que, desenvolvendo-se na escola a cooperação e a autonomia dos indivíduos, estariam criadas as bases para uma sociedade solidária e fraterna”.

No entanto, o movimento da Escola Nova não considerava as bases históricas da sociedade; é como se a escola, por si mesma, pudesse resolver os problemas produzidos pelo contexto político-econômico. Como enfa-

tiza Saviani (1986), o escolanovismo deslocou o eixo da preocupação do âmbito político para o âmbito técnico-pedagógico, importando-se não com o aprendizado do conhecimento socialmente existente, mas sim com o “aprender a aprender”. Pode-se dizer que Piaget (1978c, p. 225) reforça esse princípio quando afirma que “o ideal da educação não é aprender ao máximo, maximizar os resultados, mas é antes de tudo aprender a aprender; é aprender a se desenvolver e aprender a continuar a se desenvolver depois da escola”.

Segundo Libâneo, as consequências da Escola Nova para a pedagogia são marcantes, pois ocorreu

[...] um desprezo da cultura enquanto patrimônio da humanidade, já que é a criança que irá descobrir o saber. A ênfase nas necessidades e interesses espontâneos da criança resultou na psicologização das situações escolares, ao ponto dos próprios professores passarem a explicar o comportamento dos alunos por meio de termos como inibição, bloqueios, imaturidade, agressividade etc. [1995, p. 88].

O individualismo na pedagogia foi intensificado pelo desenvolvimento da psicologia humanista (existencial), que divulgou a educação como processo de adequação pessoal ante as influências ambientais, e pela divulgação da psicanálise, a qual explica as relações entre o ser humano e a cultura como sendo determinadas pelo inconsciente.

O escolanovismo, baseando-se no mito da igualdade de oportunidades na chamada sociedade democrática e, portanto, considerando a escola o instrumento por excelência para o desenvolvimento da capacidade de cada um e para a harmonia da sociedade, encontra na psicologia, além dos fundamentos teóricos que lhe dão sustentação, uma forte aliada através dos testes psicológicos, dos conceitos de inteligência, prontidão e maturidade que se propunham explicar “cientificamente” as diferenças individuais e, conseqüentemente, as desigualdades sociais. A exigência por maior qualificação para atender à demanda das indústrias reflete-se na psicologia, que se caracteriza, então, sobretudo pela prática de diagnóstico e, secundariamente, de tratamento da população escolar, selecionando os in-

divíduos mais aptos para ingressarem nas escolas ou em atividades profissionais, utilizando como instrumento os testes psicológicos. Tal atividade, no entanto, não ocorre em grande escala, restringindo-se, conforme Patto (1987), às crianças encaminhadas para clínicas do estado e do município, à avaliação da prontidão e do nível intelectual numa pequena parcela do total ingressante nas escolas de ambas as redes e à orientação vocacional dos jovens que procuram esse serviço.

A partir de 1961, por intermédio do professor Fred Keller, da Universidade de São Paulo (USP), foi introduzida no Brasil a Análise Experimental do Comportamento, com ênfase nos procedimentos experimentais de observação, mensuração e de quantificação. De acordo com Yazlle (1990), são representantes desse trabalho, na área de psicologia escolar: Geraldina Porto Witter e Nilse Pinheiro Mejias, entre outros.

Ainda na década de 1960, a psicologia procurava explicar os problemas educacionais por uma nova perspectiva. Se antes as explicações eram pautadas nos aspectos biológicos, nesse momento, os aspectos sociais também são levados em consideração. Em termos de educação, é importada dos Estados Unidos a teoria da carência cultural, que buscava oferecer explicações para o fato de grande parte das crianças das escolas públicas fracassarem nos estudos, comprometendo a harmonia social pregada pelo liberalismo. Nessa perspectiva, considerava-se que o fracasso do indivíduo tinha uma dimensão social e o aluno que fracassava era socialmente desfavorecido. As causas apontadas para o insucesso escolar eram as seguintes: problemas de desnutrição, precárias condições de saúde dos alunos, Quociente de Inteligência (QI) baixo, deficiência de linguagem, imaturidade e carência afetiva. Para reparar estes problemas, os alunos deveriam ser trabalhados pelos programas de “educação compensatória”, assistencialistas, “[...] que tinham a pretensão de que os fatores sociais seriam superados através da educação, que viabilizaria a recuperação e o surgimento de indivíduos produtivos” (YAZLLE, 1990, p. 40).

Por meio de testes psicológicos de nível mental, de aptidão, do nível de aprendizagem, de motivação, de interesse, de personalidade e considerando-se as observações e pesquisas experimentais realizadas em laboratório, a

psicologia concluiu que os indivíduos da camada social menos favorecida eram portadores de várias deficiências, as quais justificavam o fracasso escolar e social dessa clientela. Acreditava-se que a educação poderia superar os problemas sociais por meio dos programas de educação compensatória e de ações assistencialistas.

Os programas de educação compensatória e os projetos remediativos, com enfoque clínico, embora contribuíssem para a manutenção da ideologia dominante, permitiram que a psicologia escolar fosse firmando-se, no Brasil, como área de atuação do psicólogo. A psicologia continuou, ainda, mantendo-se comprometida com o conservadorismo e a reprodução da sociedade de classes e analisando a educação desvinculada de sua função de socialização dos conhecimentos produzidos pela humanidade. O olhar do psicólogo ainda era voltado para questões individuais e particulares dos indivíduos, sem considerar as especificidades da educação e sua vinculação com fatores sócio-históricos.

O período de 1964 até 1977, de acordo com Patto (1987), é caracterizado pela vigência do modelo econômico de internacionalização do mercado interno, com a instalação de multinacionais no Brasil e também pela implantação do regime militar. Esses fatores provocam um aumento na exigência de qualificação de mão de obra e uma reorientação do sistema educacional no intuito de suprir as demandas materiais e ideológicas dessa nova ordem.

Nesta época, os governos militares procuraram arcar o analfabetismo e qualificar a mão de obra necessária às novas indústrias internacionais. Para tanto, criam o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) em 1967, e o ginásio polivalente em 1969. A reforma educacional, em 1971, efetivada pela lei n. 5.692, tem como meta a profissionalização precoce, tentando superar a estrutura do conteúdo educacional eminentemente humanista e intelectualista, contrária às novas necessidades geradas pelo desenvolvimento econômico acelerado. Tal reforma, pautada ainda em postulados piagetianos, mais uma vez vem atender aos interesses da classe dominante, e o sistema educacional tem o predomínio de uma função conservadora.

No âmbito educacional, Saviani (1986, p. 15) esclarece que, por volta de 1950, o escolanovismo começa a apresentar sinais de exaustão, e sentimentos de desilusão tornam-se presentes entre educadores. Assim, para esse autor,

de um lado surgiam tentativas de desenvolver uma espécie de “Escola Nova Popular”, cujos exemplos mais significativos são as pedagogias de Freinet e de Paulo Freire; de outro lado, radicalizava-se a preocupação com os métodos pedagógicos presentes no escolanovismo que acaba por desembocar na eficiência instrumental (idem, *ibidem*).

É nessa perspectiva instrumentalizadora que se articula a pedagogia tecnicista. O primeiro governo militar tenta, a todo custo, garantir a manutenção da estrutura de classe e a qualificação da mão de obra, e é nesse contexto que a pedagogia tecnicista ganha força e é implantada a tecnologia educacional, que “[...] encontra na Análise Experimental do Comportamento sua complementação psicológica” (YAZLLE, 1990, p. 44). Nesta abordagem, conforme Saviani (1986), os princípios da racionalidade, da eficiência e da produtividade deveriam dirigir o processo educativo de forma que o tornasse objetivo e operacional. Procurou-se fazer do ensino o mesmo que a engenharia fez com a produção industrial, ou seja, torná-lo um processo programado por especialistas e apenas aplicado pelos professores, processo este cientificamente direcionado para a produção de determinadas aprendizagens. O professor quase desaparece nesse tipo de pedagogia, pois ele é apenas uma espécie de aplicador de técnicas já previamente estabelecidas. A aprendizagem seria resultado da atividade reativa do aluno em relação às técnicas empregadas. Assim, proliferaram propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o telensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar etc., e ocorre o parcelamento do trabalho pedagógico por meio da especialização de funções, acarretando a necessidade de técnicos das mais diferentes áreas. O psicólogo, neste contexto, juntamente com outros especialistas, a partir da década de 1970, passa a intervir mais na escola, atingindo, direta ou indi-

retamente, uma maior parcela da população, com práticas de ajustamento social, medidas individualistas e remediativas para solucionar problemas que aconteciam no contexto escolar de primeiro grau.

Como foi visto até aqui, as pedagogias tradicional, nova e tecnicista nortearam a prática pedagógica até a década de 1970, as quais, de acordo com Saviani (1986), são consideradas tendências não críticas, conforme já citado anteriormente. Mas, ao mesmo tempo em que o governo, na década de 1970, buscava imprimir uma orientação tecnicista à educação, desencadeava-se um processo de crítica a esta orientação por parte de educadores descontentes com o quadro político nacional e com a educação oficial. Essas críticas tiveram forte apoio das teorias crítico-reprodutivistas (BORDIEU & PASSERON, 1975; ALTHUSSER, s/d., entre outros), que postulam ser impossível compreender a educação sem considerar os seus condicionantes sociais e que a educação é essencialmente reprodutora das relações de poder existentes numa determinada sociedade. Tais teorias desmitificavam o pressuposto liberal da autonomia da escola e de seu poder de transformação social; porém, em contrapartida, criaram nos meios educacionais um clima de pessimismo e desânimo, levando os educadores a considerarem inúteis os seus esforços em prol da educação, pois não apresentavam nenhuma proposta pedagógica e combatiam qualquer projeto nesse sentido. Esse espírito também repercutiu negativamente na busca do “lugar” da psicologia na educação.

Diante desse quadro, alguns estudiosos começaram a buscar alternativas para o trabalho educativo, tentando viabilizar uma educação que não fosse apenas reprodutora das relações de dominação e que explorasse as contradições da sociedade capitalista na direção da crítica a essa sociedade e da luta pela sua superação. Saviani (1994) afirma que a partir de 1979 torna-se mais sistematizada a análise historicizadora e dialética da educação, tomando corpo uma nova tendência pedagógica denominada “pedagogia histórico-crítica”. Nessa perspectiva, incorpora-se das teorias crítico-reprodutivistas o reconhecimento de que é a sociedade que determina a educação e não o inverso, como acreditavam as teorias não críticas.

mas supera-se o caráter unilateral e não dialético contido na ideia de que a educação seria reprodutora apenas das relações de poder existentes numa determinada sociedade.

Alguns psicólogos, juntamente com educadores, conforme Yazlle (1990), a partir da década de 1970, começam a realizar críticas aos resultados fragmentados que vinham sendo obtidos por análises psicológicas descontextualizadas, que transformavam questões sociais e questões pedagógicas em problemas clínicos. Como pode-se perceber, antes dessa década, a história da psicologia escolar foi marcada por pesquisas em laboratórios experimentais, pela psicometria. Mas, após esse período, de acordo com Facci (1998), a psicologia começou a se preocupar com a realização de pesquisas em condições habituais de vida, valorizando mais a interação sujeito/ambiente e não fatores individuais, biológicos ou da personalidade do indivíduo. Começou a se verificar práticas contemplando os determinantes concretos, sociais e históricos das necessidades e dificuldades que envolviam as instituições de ensino. Isso ocorreu porque, conforme Tanamachi (1997) ressalta, ao final da década de 1970, e início de 1980, começaram a ser criadas condições para uma revisão crítica da trajetória da psicologia educacional/escolar no Brasil com a defesa da tese de Maria Helena Souza Patto, transformada depois no livro *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. Patto (1987) faz uma leitura crítica das relações da escola com a sociedade, e também com a psicologia escolar, no marco de uma formação social capitalista.

A EDUCAÇÃO E A PSICOLOGIA NA ATUALIDADE

Afirmar que as tendências educacionais perderam força em determinado momento, tendo surgido outras tendências, não significa afirmar que as primeiras desapareceram ou mesmo que elas não possam retornar com força ao cenário educacional. É o caso por exemplo das ideias escolanovistas, que foram, por assim dizer, atualizadas e revigoradas por meio da difusão de novas correntes como o construtivismo, a teoria do professor

reflexivo e a pedagogia das competências (DUARTE, 2000a, 2000b; FACCI, 2003). Também o tecnicismo foi renovado e revigorado por meio da ênfase nas novas tecnologias de informação. As pedagogias não críticas não cederam tranquilamente seu espaço a uma pedagogia histórico-crítica. Ao contrário, o contexto ideológico, econômico e político favoreceu o revigoramento das pedagogias não críticas. As críticas feitas por Saviani, no começo da década de 1980, às pedagogias não críticas mantêm toda a sua pertinência e atualidade justamente porque o embate com essas pedagogias se faz mais necessário do que nunca.

O lema “aprender a aprender”, enfatizado na Escola Nova, já no início do século XX, ainda se encontra presente nos documentos oficiais na nossa época. Conforme Duarte (2000a), esse lema está presente em documentos educacionais internacionais como, por exemplo, o Relatório da Comissão Internacional da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (DELORS, 1999) e também em documentos educacionais nacionais, como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997). Delors (1999) postula que a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais: aprender a conhecer – aquisição de instrumentos da compreensão; aprender a fazer – para poder agir sobre o meio; aprender a viver junto; e, finalmente, aprender a ser – aspecto essencial que integraria os três precedentes.

No âmbito da educação brasileira, diversos autores, como, por exemplo, Soares (1997), mostram que as ideias de Piaget têm sido uma das principais bases teóricas das reformas educacionais já por várias décadas. Percebe-se sua influência, primeiramente, nas experiências realizadas por educadores da Escola Nova; em seguida, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei n. 4.024/61), criou-se a oportunidade de executar novas propostas de ensino com subsídios nessa teoria; na sequência, com a lei n. 5.692/71, que reestruturou o ensino fundamental no período do regime militar, nota-se também as ideias de Piaget embasando propostas educacionais; e no final dos anos de 1990, o Ministério da Educação (MEC) constituiu uma equipe com assessoria de César Coll, construtivista espanhol, para elaborar os PCNs, que foram publicados em 1998.

O projeto de pesquisa do qual participei, coordenado por Newton Duarte e intitulado “O construtivismo: suas muitas faces, suas filiações e suas interfaces com outros modismos”, desenvolvido de 1998 a 2002 com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), mostrou que o movimento construtivista, embora tendo como matriz principal a epistemologia genética de Jean Piaget, acabou compartilhando ideias com outras correntes educacionais, revelando uma tendência ao ecletismo. Essa característica assumida pelo movimento construtivista não parece preocupar boa parte dos autores construtivistas, sendo que alguns veem nisso, ao contrário, uma característica bastante positiva. Hernández (1998) comenta, por exemplo, que o construtivismo tem diferentes graus e matizes, produto das intensidades e enfoques adotados, que são explicados pelos distintos aspectos que abrange; Coll também esclarece que

[...] seria conveniente reservar o termo construtivismo para um determinado enfoque ou paradigma explicativo do psiquismo humano compartilhado por diferentes teorias psicológicas, entre as quais naturalmente se encontram algumas das atuais teorias mais aceitas sobre desenvolvimento e aprendizagem [1998, p. 164].

O autor defende a posição de que é importante utilizar conhecimentos de várias teorias. César Coll (2000), quando propõe o construtivismo nesta forma, afirma que não está utilizando o ecletismo, mas busca, em diferentes perspectivas de desenvolvimento e aprendizagem, estabelecer alguns princípios selecionados a partir de uma análise sobre a natureza, as funções e as características da educação escolar. Do ponto de vista desse estudioso, nenhuma teoria, por si só, daria conta de compreender os diversos fatores e dimensões implicados nos processos escolares de ensino e de aprendizagem. Essa concepção tenta integrar vários princípios explicativos, que do ponto de vista de Coll são compatíveis por compartilharem uma visão construtivista do funcionamento psicológico das pessoas. Segundo Carvalho (2001), a perspectiva educacional proposta por Coll é

bastante heterodoxa, mas isso não significa que haja uma grande distância entre suas posições e as de Piaget, ou seja, a epistemologia genética é a matriz teórica a partir da qual Coll procura incorporar ideias recortadas de outras teorias. Concordo com Duarte (2000a), que considera o construtivismo de César Coll um “ecletismo pragmático” e que critica a tentativa de incorporação ao construtivismo de ideias oriundas da teoria vigotskiana. Também concordo com Rossler (2003) no sentido de que o principal meio pelo qual os educadores têm sido atraídos pelas ideias construtivistas não é o do convencimento racional mas sim o da sedução, caracterizando-se assim uma relação alienada e alienante entre os educadores e as ideias construtivistas.

Em vez da aproximação entre o construtivismo e a teoria vigotskiana, também denominada psicologia sócio-história ou psicologia histórico-cultural, entendo que devam ser fortalecidos os esforços no sentido de aproximação dessa corrente da psicologia à pedagogia histórico-crítica, pois, antes de qualquer coisa, ambas são marxistas e estão comprometidas com a superação da sociedade capitalista e construção de uma sociedade comunista. Do ponto de vista propriamente pedagógico também há uma grande afinidade entre essas duas linhas de pesquisa, pois Vigotski tem uma visão dialética da relação entre desenvolvimento e aprendizagem e incorpora em seus fundamentos teóricos a historicidade do desenvolvimento psíquico. José M. Vale afirma que:

Percebe-se, assim, a importância que a aprendizagem escolar adquire no sentido do desenvolvimento em geral e no intelectual em particular, aumentando o poder de compreensão e criação de pessoas; a teoria proposta por Vigotski ao ressaltar que a mente humana se desenvolve dialeticamente em contato com a realidade social, permite que a pedagogia retome, sob nova óptica, os estudos de didática [1994, p. 233].

Outros autores, tais como Duarte (1996, 2000a), Tanamachi (1997), Meira (2000), Basso (1998), Mazzeu (1998) e Facci (1998, 2003), por exemplo, também têm identificado uma confluência entre a teoria de Vigotski

e Saviani. Além da base marxista, ambos dão grande importância à educação escolar e ao trabalho do professor como mediador entre os alunos e o conhecimento científico socialmente existente. O que têm em comum, além da base marxista, que é fundamental, é a questão da valorização da escola e, conseqüentemente, do professor como mediador dos conteúdos científicos. Vigotski (1993, 2000) deixa muito clara a importância, para o desenvolvimento psicológico, do ensino escolar dos conhecimentos científicos. Entretanto, como já foi amplamente analisado por Duarte (1996, 2000a), há um forte processo de distorção da teoria vigotskiana por parte de autores que procuram incorporar essa teoria a concepções totalmente distanciadas da perspectiva marxista. Duarte (2000a, pp. 1-2) acrescenta ainda que este tipo de apropriação tem um papel ideológico, com finalidade de “[...] manutenção da hegemonia burguesa no campo educacional, por meio da incorporação da teoria vigotskiana ao universo ideológico neoliberal e pós-moderno”.

Nesse sentido, Tuleski (2002) enriquece os estudos da teoria vigotskiana quando constata, em sua pesquisa bibliográfica, a pouca atenção dada à época em que Vigotski viveu, com poucas referências ao sistema sociopolítico em que o autor escreveu sua teoria. Segundo Tuleski, foi feita uma “limpeza” nas obras de Vigotski, o que trouxe como resultado uma simplificação e excessiva abstração de seus trabalhos. Ela comenta que muito pouco é abordado sobre as necessidades práticas que conduziram a sociedade soviética a uma revolução também na ciência e na cultura e, sobretudo, na concepção da psicologia. Essas críticas à apropriação das ideias de Vigotski são muito importantes se tivermos interesse em aprofundar os estudos nessa perspectiva teórica e se quisermos pensar uma prática pedagógica realmente comprometida com a transformação da consciência dos indivíduos que passam pelo processo de escolarização.

À GUIA DE CONCLUSÃO

O que posso constatar, com base em pesquisa bibliográfica e mesmo em minha prática profissional como psicóloga escolar e professora nessa

área, é que nem sempre educadores e psicólogos têm consciência dos fundamentos psicológicos presentes nesta ou naquela tendência pedagógica e, da mesma forma, nem sempre os psicólogos têm consciência dos princípios pedagógicos que os levam a valorizar ou desvalorizar esta ou aquela teoria psicológica. É o caso das ideias escolanovistas que continuam a seduzir boa parte dos psicólogos, mesmo entre aqueles que dizem defender uma psicologia crítica. Noções tipicamente escolanovistas sobre o processo educativo são largamente aceitas como sinônimo de uma educação compatível com uma psicologia crítica e progressista. Sem se darem conta disso, esses psicólogos endossam propostas pedagógicas que expressam a concepção liberal burguesa de sociedade e de indivíduo. Muitas vezes, os psicólogos escolares não conseguem perceber o quanto a psicologia contribui para a manutenção ou transformação da ideologia vigente, ficando à mercê das teorias que naturalizam os fenômenos humanos, inclusive o processo de ensino-aprendizagem, tanto no que se refere ao sucesso como ao insucesso escolar.

O que tenho constatado, hoje, em nossa sociedade, é que existe uma forte ênfase no “aprender a aprender”. Aprender: mas qual conteúdo? Aquele que é efêmero, que está “na moda”? Onde estão colocados os conhecimentos clássicos, os conhecimentos científicos já produzidos pelas diversas gerações de seres humanos? Fala-se de uma sociedade do conhecimento, mas o grande paradoxo, posso afirmar, é o “esvaziamento do conhecimento” inclusive no trabalho docente, conforme tive oportunidade de investigar anteriormente (FACCI, 2003). É preciso estar atento às maneiras, por vezes sutis, pelas quais as ideologias liberal e neoliberal, presentes em determinadas orientações dadas às políticas educacionais, se escondem atrás de ideias com forte apelo sedutor, decorrente de ideias acriticamente aceitas por psicólogos e educadores sobre individualidade, liberdade, criatividade, autonomia etc. (ROSSLER, 2003).

Em termos de teorias da aprendizagem e teorias de desenvolvimento, os psicólogos em sua maioria continuam relacionando-se com a educação por meio de concepções organicistas, psicométricas, enfoques clínicos etc. Segundo Tanamachi (1997, p. 7), estas abordagens “[...] estão impregnadas de uma visão liberal do homem em suas relações histórico-sociais, por-

tanto compõem a concepção liberal de educação que é hegemônica entre os educadores”.

Citando Ana Mercês Bahia Bock (2000, p. 27), que discute a visão de homem do pensamento liberal, concretizada na figura do Barão de Munchhausen, poderia afirmar que esta é a visão “de um homem que pode sair do pântano puxando pelos seus próprios cabelos”. Para combater esse tipo de concepção é necessário partir-se de uma visão de homem como um “ser que tem características forjadas pelo tempo, pela sociedade e pelas relações” (BOCK, 2000, p. 24).

A construção de uma psicologia marxista da educação requer a superação do fetiche da individualidade, tão próprio da ideologia liberal e tão cultivado até hoje tanto pela psicologia como pela educação. Essa superação é uma tarefa difícil e complexa. Como já expliciti, entendo que a psicologia sócio-histórica, representada principalmente pelos trabalhos de Vigotski, Leontiev e Luria, deu significativas contribuições nesse sentido. Contudo, incorporar tais contribuições é apenas o ponto de partida para a construção de uma psicologia da educação de base marxista. Em contrapartida, uma correta apropriação das contribuições existentes nos trabalhos desses autores exige de psicólogos e educadores a análise crítica de algumas ideias bastante difundidas e fortemente enraizadas no senso comum acadêmico. Uma dessas ideias é a de que o desenvolvimento psicológico individual deve ser preservado do efeito perturbador decorrente de formas sistemáticas de transmissão de conhecimento, como é o caso da educação escolar. Para uma psicologia marxista da educação, a atitude a ser adorada é justamente o oposto dessa, pois o desenvolvimento espontâneo é visto como sinônimo de alienação, já que na sociedade capitalista a espontaneidade do processo social é sinônimo de fetichismo. Assim como, na alienação, as pessoas relacionam-se de forma espontânea, isto é, fetichizada, com as mercadorias, elas também se relacionam de forma espontânea com a sua individualidade e com a individualidade de outras pessoas. Nesse sentido, fazer a crítica ao desenvolvimento psicológico espontâneo é fazer a crítica ao fetiche da individualidade.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. (s/d.). *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa, Editorial Presença.
- ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makiko (1998). *A psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição*. São Paulo, Universidade São Marcos (UNIMARCO).
- ARCE, Alessandra (2001). "Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo". *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXII, n. 74, pp. 251-283.
- BASSO, Itacy Salgado (1998). "Significado e sentido do trabalho docente". *Cadernos CEBES*, Campinas, vol. 44, pp. 19-32.
- BOCK, Ana Mercês Bahia (2000). "As influências do Barão de Munchhausen na psicologia da educação". In: TANAMACHI, Elenita de Rício; ROCHA, Maria Lopes da & SOUZA, Marilene Proença Rebello de (orgs.). *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo, Casado Psicólogo, pp. 35-71.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. (1975). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves.
- BRASIL (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, MEC/SEF.
- CARVALHO, José Sérgio Fonseca (2001). *Construtivismo: uma pedagogia esquecida da escola*. Porto Alegre, Artmed.
- COLL, César (1998). "Construtivismo e educação escolar: nem sempre falamos da mesma coisa e nem sempre o fazemos da mesma perspectiva epistemológica". In: RODRIGO, Maria José & ARNAY, José (orgs.). *Conhecimento cotidiano, escolar e científico: representação e mudança - a construção do conhecimento escolar*. São Paulo, Ática, pp. 135-168.
- _____. (2000). "A construção do conhecimento na escola: para a elaboração de um marco teórico global de referência à educação escolar". In: COLL, Salvador Cesar (org.). *Psicologia do ensino*. Porto Alegre, Artmed, pp. 349-405.
- CUNHA, Marcos Vinícius (1996). "Dewey e Piaget dos anos 30". *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 97, pp. 5-12, maio.

DELORS, Jacques (1999). *Educação: um tesouro a descobrir*. 2. ed. São Paulo, Cortez; Brasília, MEC, UNESCO.

DUARTE, Newton (1996). *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Campinas, Autores Associados.

_____. (2000a). *Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas, Autores Associados.

_____. (2000b). "O construtivismo seria pós-moderno ou o pós-moderno seria construtivista?". In: DUARTE, Newton (org.). *Sobre o construtivismo*. Campinas, Autores Associados, pp. 87-106.

_____. (2003). *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação*. Campinas, Autores Associados.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias (1998). *O psicólogo nas escolas municipais de Maringá: a história de um trabalho e a análise de seus fundamentos teóricos*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília.

_____. (2003). *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. 218f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara.

FERREIRO, Emilia (2001). *Atualidade em Jean Piaget*. São Paulo, Artmed.

HERNANDÉZ, P. (1998). "Construindo o construtivismo: critérios para sua fundamentação e sua aplicação instrucional". In: RODRIGO, Maria José & ARNAY, José. *Domínios do conhecimento, prática educativa e formação de professores: a construção do conhecimento escolar*. 2. ed. São Paulo, Ática, pp. 127-159.

LIBÂNEO, José Carlos (1995). *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 13. ed. São Paulo, Loyola.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström (1967). *Introdução ao estudo da escola nova*. 9. ed. São Paulo, Melhoramentos.

MAZZEU, Francisco José Carvalho (1998). "Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores numa perspectiva histórico-social". *Cadernos CEDES*,

MEIRA, Marisa Eugênia Mellilo (2000). "Psicologia escolar: pensamento crítico e práticas profissionais". In: TANAMACHI, E. de R.; ROCHA, M. L. da & SOUZA, M. P. R. de (orgs.). *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo, Casa do Psicólogo, pp. 35-71.

PARRAT-DAYAN, Silvia & TRYTHON, Anastasia (orgs.) (1998). *Jean Piaget: sobre a pedagogia – textos inéditos*. São Paulo, Casa do Psicólogo.

PATTO, Maria Helena Souza (1987). *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo, T. A. Queiroz.

_____. (1990). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo, T. A. Queiroz.

PIAGET, Jean (1978a). "A epistemologia genética". In: *PIAGET*. São Paulo, Abril Cultural (coleção Os pensadores).

_____. (1978b). "Sabedoria e ilusões da filosofia". In: *PIAGET*. São Paulo, Abril Cultural (coleção Os pensadores).

_____. (1978c). "Problemas de psicologia genética". In: *PIAGET*. São Paulo, Abril Cultural (coleção Os pensadores).

ROSSLER, João Henrique (2003). *Sedução e modismo na educação: processos de alienação na difusão do ideário construtivista*. 292f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Filosofia e Ciências e Letras de Araraquara, UNESP, Araraquara.

SAVIANI, Dermeval (1986). *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. São Paulo, Cortez/Autores Associados.

_____. (1994) *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 4. ed. Campinas, Autores Associados.

SOARES, Eliane Veras (1997). "A recepção do pensamento de Jean Piaget no Brasil: uma análise sociológica". In: FREITAG, Barbara (org.). *Piaget: 100 anos*. São Paulo, Cortez, pp. 211-222.

TANAMACHI, Elenita de Rício (1997). *Visão crítica de educação e de psicologia: elementos para a construção de uma visão crítica de psicologia escolar*. Tese (Doutorado em Educação) – UNESP, Marília.

TULESKI, Silvana Calvo (2002). *Vigotski: a construção de uma psicologia marxista*. Maringá, Editora da Universidade Estadual de Maringá (EDUEM).

VALE, José Misael Ferreira (1994). "Diálogo aberto com Dermeval Saviani". In: SILVA JR., Celestino Alves (org.). *Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília*. São Paulo, Cortez, pp. 217-240.

VASCONCELOS, Mario Sergio (1996). *A difusão das ideias de Piaget pelo Brasil*. São Paulo, Casa do Psicólogo.

VIGOTSKI, Liev Semiónovich. (1993). *Obras escogidas II*. Madrid, Centro de Publicaciones del MEC y Visor Distribuciones.

_____. (1995). *Obras escogidas III*. Madrid, Centro de Publicaciones del MEC y Visor Distribuciones.

_____. (2000). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo, Martins Fontes.

_____. (2001). *Psicologia pedagógica: un curso breve*. Buenos Aires, Aique.

YAZLLE, Elisabeth Gelli (1990). *A formação do psicólogo escolar no estado de São Paulo: subsídios para uma ação necessária*. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo.

5.

REFLEXÕES SOBRE A GÊNESE DA PSICOLOGIA CIENTÍFICA

Silvana Calvo Tuleski

INTRODUÇÃO

Este estudo procurará discutir a gênese da psicologia científica, correlacionando-a com as necessidades concretas do contexto histórico no qual ela emerge, afirmando-se como ciência no final do século XIX e início do século XX, período reacionário da sociedade burguesa, que imprimiu à psicologia nascente a marca de dualismos rígidos e insuperáveis, tais como objetividade/subjectividade, normal/patológico, social/individual, orgânico/mental, entre outros.

Para desatar este nó é necessário ir às raízes, isto é, precisaremos entender, em primeiro lugar, por que foi urgente tornar o estudo do homem objetivo, ou, dito de outra forma, por que, em um determinado momento da sociedade moderna, o homem passou a ser estudado muito mais dentro de laboratórios, sob o controle das variáveis, do que em seu próprio meio social; e, em segundo lugar, por que um estudo “objetivo” ou “despido de

* Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: silvanatuleski@teracom.com.br.

interpretações subjetivas” foi surgir apenas na segunda metade do século XIX e não antes, culminando com o nascimento da psicologia como ciência autônoma, separada da filosofia. Para ilustrar esta questão, trago a definição de Misiak, diferenciando a psicologia da filosofia:

[...] tanto a Filosofia como a psicologia estudam o homem, mas cada uma delas a partir de um ângulo diferente e com métodos diferentes. A psicologia estuda por meio de métodos científicos o comportamento do homem, entendido em um sentido amplo que inclui tanto o comportamento manifesto como toda a atividade concomitante tal como sentir, perceber, pensar.

O objetivo da psicologia é descrever este comportamento, medi-lo, explicá-lo sobre a base de dados científicos e predizê-lo quando seja possível [...] [1964, p. 15].

O homem precisava ser descrito, medido e explicado cientificamente, da mesma forma que a fisiologia se propunha a “dissecá-lo” em todos os seus aspectos físicos, a psicologia propunha o mesmo do ponto de vista psíquico.

Inúmeras pesquisas foram desenvolvidas com o objetivo de descrever as sensações, percepções e formas de comportamento humano. Como apontou Vigotski, em 1927, no texto “O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica” (VIGOTSKI, 1991, pp. 259-406), a psicologia encontrava-se diante de uma encruzilhada, tanto no que se referia ao desenvolvimento da investigação como da acumulação de material experimental, quanto no que tange à sistematização dos conhecimentos e à formação de princípios e leis fundamentais. Para ele, se a psicologia seguisse em linha reta, realizando o mesmo trabalho, isto é, dedicando-se ao acúmulo de material empírico, sua busca seria estéril, pois para seguir adiante era necessário demarcar um caminho: a única psicologia verdadeiramente científica, portanto, seria uma psicologia marxista, a qual se desenvolveria como parte do processo revolucionário de superação do capitalismo e construção da sociedade comunista. Assim, para explicar o homem em sua totalidade, unindo os aspectos sociais/individuais, seria

necessário desenvolver uma nova psicologia, nascida numa sociedade que não operasse a divisão entre pensar/fazer e proprietários/operários, característica da sociedade burguesa amplamente analisada por Marx e Engels (TULESKI, 2002).

Mas esta psicologia geral, que sistematizaria todos os dados empíricos obtidos nas investigações, unindo-os numa visão totalizante de homem, só poderia ser desenvolvida numa sociedade na qual, diferentemente da sociedade capitalista, os seres humanos não estivessem, em suas atividades, divididos em classes sociais.

A PSICOLOGIA COMO NECESSIDADE HISTÓRICA

Ao se colocar a psicologia como integrante das discussões e preocupações do homem moderno, pode-se ver que seu surgimento, em um primeiro momento, esteve ligado às necessidades da sociedade burguesa, que ao operar a revolução colocou o homem como centro de todos os interesses, lugar antes ocupado por Deus, no Antigo Regime. A nova filosofia, portanto, não poderia ocupar-se mais de Deus e de sua relação com os homens, como fazia a teologia; nem mesmo perder-se em especulações metafísicas e gerais sobre a natureza humana; deveria, sim, preocupar-se em conhecer detalhadamente as características humanas, descrevê-las e, se possível, dominá-las e modificá-las da mesma forma que as ciências naturais estavam fazendo com o mundo físico.

Retrocedendo ao século XVIII, tem-se o Iluminismo, movimento que acreditava no progresso e na racionalidade científica e econômica. Este ideal liberal do indivíduo que traça seu destino, condizente com o estágio revolucionário da sociedade burguesa, necessitava lutar contra os obstáculos da sociedade feudal, o que foi realizado pelas revoluções, entre elas, a Revolução Industrial. De acordo com Alessandra Arce, “a crença nas potencialidades humanas, abertas na filosofia com o movimento iluminista, forneceu no campo das ideias a munição necessária para que a transformação econômica e social se alicerçasse sobre os escombros da or-

ganização social que começava a ruir” (ARCE, 2002, p. 29). Neste contexto a educação também passa a desempenhar um papel muito importante, tornando-se o instrumento por excelência na formação do cidadão.

Para Saviani (1992), é nesse momento que a burguesia, classe em ascensão, vai manifestar-se como uma classe revolucionária e advogar a filosofia da essência como suporte para a defesa da igualdade dos homens, realizando a crítica à nobreza e ao clero em virtude da sua dominação não natural e sim social e acidental sobre os servos. A burguesia então agia na direção da transformação e do desenvolvimento da história, e seus interesses coincidiam com o novo. A filosofia da essência, que teve como consequência a pedagogia da essência (pedagogia tradicional), fez uma defesa intransigente da igualdade essencial dos homens, sob a qual se fundava a liberdade e sobre ela a burguesia postulava a mudança na sociedade.

Como sinaliza Arce, os pobres vão ver na possibilidade de transformação acenada pela burguesia a oportunidade de mudanças das suas condições de vida, isto é, a chance de acabar com a miséria e com a opressão exercida pela nobreza sobre eles. No entanto, os ideais proclamados pela Revolução Francesa “não significavam o compromisso com uma real igualdade entre os homens” (ARCE, 2002, p. 30). A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, apresentava suas contradições ao pregar a liberdade, a igualdade e a fraternidade e, ao mesmo tempo, considerava a propriedade privada como direito sagrado e definia a igualdade entre os homens como circunscrita ao âmbito da lei (HOBBSAWM, 1996). Nela, já é possível verificar as noções pelas quais a psicologia científica burguesa, que nasce nas décadas finais do século XIX, vai apoiar-se, como o talento individual, que passa a ser o elemento-chave para a ascensão social. Assim, perante a lei tem-se a garantia da igualdade, de que a todas as pessoas seriam asseguradas as mesmas chances, enquanto as características particulares definiriam o sucesso ou fracasso no interior da sociedade capitalista.

O século XIX é marcado pela consolidação da sociedade burguesa, a luta real contra as instituições da sociedade feudal já estava terminada, isto é, a Igreja e a nobreza já estavam neutralizadas ou adaptadas ao novo regime. De acordo com Arce (2002), é neste momento que a burguesia vai

assumindo nova configuração: de classe revolucionária a classe conservadora, iniciando o movimento de contrarrevolução para o restabelecimento da alma e do domínio das massas insatisfeitas. Consolidar e manter o que fora conquistado tornava-se cada vez mais necessário, na medida em que as contradições desta forma de ser da sociedade se faziam evidentes, tornando as acomodações, os ajustes e as reformas não só importantes, mas urgentes.

Não se pode esquecer que o avanço das ciências naturais produziu importantes conhecimentos e conduziu ao desenvolvimento da indústria e da riqueza no período revolucionário e pós-revolucionário da sociedade burguesa, mas, por estar subordinado ao capital, ao mesmo tempo veio a aumentar o fosso existente entre as duas classes envolvidas no processo de trabalho e a conseqüente exploração de uma pela outra. O contraste entre a riqueza dos patrões e a miséria dos operários evidenciava as contradições em uma sociedade que fez a revolução empunhando as bandeiras da liberdade e da igualdade.

Além disso, neste período a burguesia não podia mais ignorar a ameaça comunista, concretizada pelo lançamento do *Manifesto do Partido Comunista*, escrito por Marx e Engels em fins de 1847 e início de 1848, no qual expunham o cerne das contradições da sociedade burguesa ao proletariado (ARCE, 2002).

A iminência de uma segunda revolução contra a própria sociedade burguesa mobilizou os mecanismos contrarrevolucionários, como ocorreu com a Igreja ante as ameaças das ações e das ideias da burguesia nascente no século XVI. Dentro deste contexto, as explicações sobre o homem e sua natureza, dadas pela filosofia, não conseguiam mais abarcar o conjunto das novas relações que haviam se estabelecido entre os homens, as quais determinavam também novas características humanas, como mostra Misiak:

Por causa de seu objeto e seus métodos a filosofia resultou incapaz de resolver de maneira satisfatória, do ponto de vista científico, os diversos problemas psicológicos que se haviam colocado no passado e que reapareciam com urgência exigindo investigações e soluções. [...] Especialmente à luz do progres-

so científico se viu com clareza que os problemas psicológicos que haviam sido tradicionalmente tratados pela filosofia requeriam agora, para manter o ritmo do progresso, um tratamento novo e um enfoque diferente [1964, pp. 16-17].

A psicologia científica vai emergir no bojo das contradições da sociedade burguesa, no momento em que a burguesia deixa de ser classe em ascensão ou revolucionária e assume o caráter de classe consolidada no poder, objetivando a perpetuação da sociedade e, neste sentido, colocando-se não mais na linha do desenvolvimento histórico, mas contra a própria história. Diversas correntes psicológicas que se originaram a partir deste momento carregam consigo a marca desta contradição: a negação do homem como ser histórico.

Outro ponto a ser salientado é a aparente contradição existente nas diversas correntes da psicologia burguesa entre o estabelecimento de uma linha de desenvolvimento genérica e natural para todos os indivíduos e, ao mesmo tempo, a naturalização das diferenças individuais, as quais são tratadas ora como diferenças saudáveis e normais, que produziriam a também salutar e produtiva divisão social do trabalho, ora como diferenças patológicas e desviantes para as quais deveriam ser buscadas formas de tratamento.

Quando se analisam esses pontos de uma forma mais profunda, pode-se perceber como eles se articulam perfeitamente com aquela noção dos talentos individuais, já ventilada pela burguesia na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, agora referendada com o *status* científico.

A psicologia burguesa, por seu caráter a-histórico, estabelece ou generaliza, por um lado, ao conjunto da sociedade as características psicológicas de uma determinada classe (a burguesa), estabelecendo estágios de desenvolvimento (motores, afetivos, cognitivos) que independem da origem social ou cultural dos indivíduos e, por outro, psicologiza as diferenças originárias das diferenças de classe por meio da ideologia dos talentos e inclinações naturais que justificam, entre outras coisas, a própria divisão do trabalho e as possibilidades de ascensão dos indivíduos na hierarquia

¹ Não é difícil identificar aqui diferentes correntes que, embora accom diferenças marcantes entre elas, não fogem deste núcleo comum. Neste ponto é importante demarcar a crítica feita por Vigotski à psicologia burguesa. Apontando a descoberta de Engels sobre a lei que rege a ideologia na sociedade burguesa: da concentração das ideias ao redor de polos – o idealismo e o materialismo –, que correspondem aos dois lados da vida social, isto é, das duas principais classes que lutam – o proletariado e a burguesia, Vigotski (1991, p. 272) mostra que a natureza social das ideias, no entanto, manifesta-se com muito mais facilidade e clareza do que um fato filosófico do que em um fato científico. Por isso, Vigotski defendia a necessidade de uma psicologia geral que unificasse em um conjunto de princípios explicativos gerais (filosóficos) todos os ramos particulares da ciência psicológica. “É verdade que a ciência geral é a doutrina dos fundamentos últimos, dos princípios e problemas gerais do ramo de saber em questão e, por conseguinte, seu objeto, sua forma de análise, seus critérios, são diferentes das disciplinas particulares” (idem, p. 278). A psicologia burguesa, dividida em duas, científico-natural e idealista, por um lado objetivizara e por outro subjetivizara o espírito, demonstrando seu caráter ideológico. Para Vigotski, a dialética da psicologia seria, por sua vez, a dialética do homem como objeto da psicologia e a psicologia geral por ele defendida teria como princípio máximo, método e critério fundamental a busca da correspondência entre pensamento e realidade objetiva (idem, p. 290).

Em realidade, a interpretação científica não é senão uma forma mais de atividade do homem social entre outras atividades. Por conseguinte, o conhecimento científico, considerado como conhecimento da natureza e não como ideologia, constitui um tipo de trabalho e como todo trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza. [...] Se trata, pois de um processo condicionado tanto pelas propriedades da natureza transformada como pelas propriedades da força transformadora da natureza, isto é, condicionado neste caso pela natureza dos fenômenos psíquicos e pelas condições cognoscitivas do homem (idem, p. 273).

Vigotski também critica a psicologia de sua época por procurar compreender o homem a partir do animal, operando um reducionismo biológico. Para ele, o ponto de referência deveria ser o homem e, a partir deste, a psicologia daria conta do psiquismo animal, interpretando suas manifestações por analogia ao comportamento humano. “Ver na psicologia do homem a chave da psicologia dos animais e nas formas superiores a chave da interpretação das inferiores. O investigador nem sempre deve seguir o mesmo caminho da natureza, com frequência é mais vantajoso o caminho inverso” (idem, p. 261).

Vejam os como esta afirmação se coaduna com o ocorrido no âmbito da pedagogia. Para Saviani (1992), é nesse momento reacionário da burguesia que a Escola Tradicional, a pedagogia da essência, já não vai servir e a burguesia vai propor a pedagogia da existência (pedagogia nova). A pedagogia da existência considera que os homens não são essencialmente iguais, mas diferentes, e suas diferenças devem ser respeitadas. Assim, no interior da escola, há aqueles que têm mais ou menos capacidades, aqueles que aprendem mais rápido e os que aprendem mais devagar, além da diversidade de interesses. Cabe à escola ser tolerante com tais diferenças, tratadas pela psicologia com maior ou menor veemência, como desvios de origem orgânica e/ou comportamental, naturais e não sociais. Para ele, a pedagogia da existência tem esse caráter reacionário, contrapondo-se ao movimento de libertação da humanidade em seu conjunto e legitimando as desigualdades, a dominação, a sujeição e os privilégios.

Os ideais revolucionários, portanto, que foram tão necessários para expurgar o Antigo Regime, passam a ser ameaça à própria sociedade burguesa que, de forma urgente, precisava redimensionar seus conceitos de liberdade e igualdade, criando outras instituições e formas de explicação sobre a natureza humana que viessem cumprir os mesmos objetivos que a Igreja e a teologia cumpriram para o Antigo Regime.

A grande preocupação dos homens daquele período era buscar uma acomodação social que impedisse uma “nova” revolução. Os horrores da Revolução Francesa, realizada pela própria burguesia com o auxílio das massas populares, ainda viva no espírito de todos, tornava fácil imaginar o

que seria uma revolução, não mais contra a nobreza, mas contra a ~~propria~~ burguesia. Um trecho do discurso de Tocqueville na Câmara dos Deputados, em 1848, na França, ilustra bem este temor:

Por minha parte, declaro sinceramente à Câmara que, pela primeira vez em quinze anos, experimento certo temor com relação ao futuro; e o que me prova que tenho razão é que essa impressão não me é particular [...] que certo mal-estar, certo temor, invadiu os espíritos; que, provavelmente pela primeira vez em dezesseis anos, o sentimento, o instinto da instabilidade, esse sentimento precursor de revoluções, que muitas vezes as anuncia, que às vezes as faz nascer – que esse sentimento existe em grau muito grave no país [TOCQUEVILLE, 1977, p. 578].

Neste mesmo discurso, Tocqueville (1977) procura mostrar a necessidade de reformas urgentes no governo, permitindo uma maior participação da população nas decisões políticas, como forma de evitar a tão temida revolução. No entanto, tais preocupações não impediram que meses depois esta ocorresse, iniciando na França e expandindo-se por toda a Europa, o que veio a apressar as reformas em nível político, como o sufrágio universal e a concessão de direitos aos trabalhadores.

Assim, da mesma forma como o conhecimento científico, preconizado pelo Iluminismo, num primeiro momento foi bandeira para a classe burguesa em seu estágio revolucionário e, posteriormente, passa a subordinar-se ao capital, a educação vai seguir o mesmo tom. A princípio, escolarizar todos os homens era condição para converter servos em cidadãos, para que participassem da nova ordem democrática. A escola assim disseminada, pautada pela pedagogia da essência e veiculadora de conhecimentos de cunho científico, passa a ser vista com desconfiança pela classe burguesa. A arma inicial com a qual a burguesia fez a revolução, no caso a ciência (conhecimento científico validado pela pesquisa e que assume caráter de verdade), torna-se uma ameaça contra ela própria.

A educação das classes mais baixas precisaria ser redimensionada para evitar, por força da razão e da moral, uma nova revolução. Assim, os con-

teúdos a serem trabalhados na escola pública passam a ser alvo de preocupação por parte dos políticos da época, no sentido de serem ou não capazes de conter os espíritos insurretos.

É precisamente no final do século XIX que o grande debate entre utilitaristas e humanistas se instala. Os primeiros defendendo intransigentemente o ensino das ciências, embora discordassem da forma como vinham sendo tradicionalmente ensinadas; e os últimos, o ensino das humanidades, principalmente da filosofia e da moral e cívica, “pois teriam a virtude de amainar o espírito revolucionário e unificar as almas” (LUCAS, 2002, p. 38).

Segundo Lucas (idem, p. 43), Gabriel Compayré, inspetor geral da instrução pública da França no final do século XIX, faz uma análise sistematizada desta discussão, revelando o acordo que a sociedade burguesa faz, ante a objetivação do trabalho e suas apreensões frente ao movimento operário, englobando no conteúdo escolar as ciências e as humanidades. Ainda segundo Lucas (idem, ibidem), Gabriel Compayré afirmou que “as ciências são necessárias para o homem aprender a viver, e as humanidades para alcançar a necessária perfeição moral”.

Neste ponto, saliento o quanto a psicologia científica nasce e se desenvolve interligada à educação ofertada pela burguesia às classes populares na sociedade capitalista, ambas fruto de seu estágio reacionário. Esta correlação nem sempre se dá de forma explícita, mas, em última instância, os objetivos da psicologia como ciência “aplicada” e da educação vão convergindo para um núcleo comum: mudar ou explicar comportamentos, hábitos e ações dos indivíduos ou grupos, sem que se alterem ou reflitam sobre as condições concretas (prática social) que produzem tais comportamentos, portanto, naturalizando-os.

De acordo com Arce, a educação no século XIX passa a significar o triunfo dos méritos sobre o nascimento, por meio do desenvolvimento dos talentos de cada um, e, assim, individualizava-se o fracasso ou o sucesso.

Neste discurso encontra-se uma contradição latente da liberdade burguesa: se por um lado os talentos eram inatos e, assim o sendo, justificavam as dife-

renças sociais existentes entre os indivíduos, por outro tinha-se o discurso de que o nascimento não mais impediria o sucesso dos indivíduos, ou seja, sua ascendência não mais interferiria em sua vida. Entretanto, se os talentos são inatos e eles distinguem os indivíduos e suas posições sociais, então, a questão do nascimento não está totalmente superada, ela ainda continua a marcar a vida e a posição do indivíduo dentro da sociedade [ARCE, 2002, p. 41].

A psicologia científica burguesa surgiu com a tarefa de, por um lado, justificar e explicar os traços de uma natureza humana universal que corresponderia, no plano da sociedade, ao caráter natural da sociedade produtora de mercadorias, o capitalismo; e por outro, analisar, descrever e medir os traços específicos a cada indivíduo, tanto os traços que resultam em um bom ajustamento à sociedade burguesa, quanto aqueles que originam o desajustamento, sua inadaptação. Não é por acaso que desde seu surgimento até os dias de hoje a psicologia tenha se fragmentado em tantas teorias e correntes, todas incapazes de desempenhar o papel de uma teoria geral dos fenômenos psicológicos, isto é, aquela psicologia geral defendida por Vigotski em seu já mencionado texto “O significado histórico da crise da psicologia”.

Assim, a contradição fundamental da sociedade burguesa, expressa pela contradição entre interesses coletivos e privados, vai estar presente em grande parte das teorias psicológicas surgidas no século XX. Como afirma Marx, o limite da emancipação política na sociedade burguesa manifesta-se no fato de que o Estado pode livrar-se de um limite sem que o homem dele se liberte realmente. Assim, o Estado pode ser um *Estado livre* sem que o homem seja um *homem livre*. Isto se dá porque a emancipação ocorre transferindo o que era antes definido pelo Estado para o âmbito particular. Assim, não se elimina a religião, o Estado emancipa-se da religião da mesma forma que abole a propriedade privada de modo político, ao suprimir o aspecto riqueza como critério para o sufrágio ou voto (MARX, 1991, pp. 23-24).

O Estado anula, a seu modo, as diferenças de nascimento, de status social, de cultura e de ocupação, ao declarar o nascimento, o status social, a cultura e a ocupação do homem como diferenças não políticas, ao proclamar todo membro do povo, sem atender a estas diferenças, coparticipante da soberania popular em base de igualdade, ao abordar todos os elementos da vida real do povo do ponto de vista do Estado. Contudo, o Estado deixa que a propriedade privada, a cultura e a ocupação atuem a seu modo, isto é, como propriedade privada, como cultura e como ocupação, e façam valer sua natureza especial. Longe de acabar com estas diferenças de fato, o Estado só existe sobre tais premissas, só se sente como Estado político e só faz valer sua generalidade em contraposição a estes elementos seus [idem, p. 25].

A psicologia burguesa nascente vai expressar em suas raízes este dualismo existente na sociedade burguesa entre o interesse público e o interesse privado, entre o homem real, em sua realidade *imediata*, isto é, na sociedade civil e o homem genérico ou cidadão participativo de uma sociedade politicamente democrática, entre o burguês egoísta e profano e o homem moral e politicamente correto. As diferenças de classe tornam-se diferenças individuais.

O estado político acabado é, pela própria essência, a vida genérica do homem em oposição a sua vida material. Todas as premissas desta vida egoísta permanecem de pé à margem da esfera estatal, na sociedade civil, porém, como qualidade desta. Onde o Estado político atingiu seu verdadeiro desenvolvimento, o homem leva, não só no plano do pensamento, da consciência, mas também no plano da realidade, da vida, uma dupla vida: uma celestial e outra terrena, a vida na comunidade política, na qual ele se considera um ser coletivo, e a vida na sociedade civil, em que atua como particular; considera outros homens como meios, degrada-se a si próprio como meio e converte-se em joguete de poderes estranhos [idem, p. 26].

O século XX é, portanto, marcado pelo desenvolvimento de diversas teorias psicológicas que procuraram conhecer o desenvolvimento huma-

no, suas etapas e estágios. É desnecessário apontar que grande parte das teorias sobre o desenvolvimento humano e a formação da personalidade, que descrevem formas de pensar, sentir e agir, de acordo com fases e estágios determinados, foram encampadas pela maioria das instâncias educativas da sociedade moderna e, principalmente, pela escola, para explicar as diferenças de desempenho e comportamento das crianças, jovens e adultos. Foge às possibilidades deste texto, no entanto, a análise de cada uma delas. Ressalto apenas que o esforço da ciência psicológica em conhecer a natureza humana caminhava de mãos atadas com o repensar das metodologias de ensino e a contestação do método tradicional pela sociedade burguesa.

Em quase todas as vertentes psicológicas do período encontra-se um ponto de convergência: o deslocamento do problema da sociedade para o indivíduo, tanto em seu comportamento observável e passível de medição, quanto em seu interior emocional e/ou cognitivo. Este parece ser o limite dado pela prática burguesa à ciência psicológica nascente, que busca não só conhecer, mas também resolver ideologicamente os problemas humanos na sociedade moderna. Nascendo no momento em que, passada a fase revolucionária e de estruturação, a sociedade burguesa lutava não mais para se impor, mas para manter suas conquistas ante as contradições emergentes de sua prática, a psicologia veio a se forjar no bojo do processo contrarrevolucionário, constituindo-se no ideário burguês que viria substituir a teologia pela ciência do homem e para o homem. Esta psicologia, no entanto, não poderia entender o homem em sua concretude, isto é, como síntese de inúmeras relações sociais, que são históricas e, assim sendo, passíveis de transformação como a própria essência humana. A questão pela qual a burguesia se debatia, contraditoriamente, era: como manter suas conquistas, impedindo uma nova revolução, sem se chocar com os ideais de liberdade necessários ao contrato capitalista?

Para Freud (1978, pp. 146-147), que aqui tomo como uma das expressões da psicologia da época, esta nova força moralizadora seria o superego, estrutura psíquica que, ao internalizar as proibições sociais, freia os impulsos do ego, adequando as ações do indivíduo à sociedade, mas,

em contraposição, cria o sentimento de culpa, gerador de insatisfações e infelicidades.

Sua agressividade é introjetada, internalizada; ela é, na realidade, enviada de volta para o lugar de onde proveio, isto é, dirigida no sentido de seu próprio ego. Aí, é assumida por uma parte do ego, que se coloca contra o resto do ego, como superego, e que então, sob a forma de "consciência", está pronta para por em ação contra o ego a mesma agressividade rude que o ego teria gostado de satisfazer sobre outros indivíduos, a ele estranhos. A tensão entre o severo superego e o ego, que a ele se acha sujeito, é por nós chamada de sentimento de culpa: expressa-se como uma necessidade de punição. A civilização, portanto, consegue dominar o perigoso desejo de agressão do indivíduo, enfraquecendo-o, desarmando-o e estabelecendo no seu interior um agente para cuidar dele, como uma guarnição numa cidade conquistada [idem, ibidem].

Freud explica que o controle da liberdade individual precisava ser realizado não só por leis humanas externas, que podiam ser transgredidas, mas por uma moral interna, capaz de frear o homem e controlar seus impulsos egoístas. A ciência, segundo Freud (1978, p. 111), por meio de suas conquistas, teria dado tanto poder ao homem que o teria colocado na posição de Deus "[...], contudo, não esqueceremos que atualmente o homem não se sente feliz em seu papel de semelhante a Deus".

Freud admite que o poder do homem sobre a natureza cresceu sem limites e continua a crescer, mas não o relaciona à lógica perversa de reprodução do capital, que submete os homens e o conhecimento produzido pela humanidade. Por esta lógica, o conhecimento produzido pelos homens sobre a natureza não é usado em proveito de todos os seres; ao contrário, tendo como objetivo máximo a acumulação de capital, coloca em risco a própria existência humana. Mas este aspecto das relações sociais de produção, no interior da sociedade capitalista, não é assim evidenciado na obra freudiana, e embora ele capte tal contradição, não consegue explicá-la senão pela via individual.

A oposição existente entre o interesse individual e o interesse coletivo é, portanto, naturalizada por Freud:

Indubitavelmente, o homem sempre defenderá sua reivindicação à liberdade individual contra a vontade do grupo. Grande parte das lutas da humanidade centralizaram-se em torno da tarefa única de encontrar uma acomodação conveniente – isto é, uma acomodação que traga felicidade – entre essa reivindicação do indivíduo e as reivindicações culturais do grupo, e um dos problemas que incide sobre o destino da humanidade é o de saber se tal acomodação pode ser alcançada por meio de alguma forma científica de civilização ou se esse conflito é irreconciliável [1978, pp. 116-117].

O comportamento egoísta do homem burguês, estimulado pelas relações de produção capitalista, capaz de trazer prejuízos e destruição a toda humanidade por servir à lógica da acumulação do capital, ao ser naturalizado por Freud torna irreconciliável o conflito decorrente da oposição individual/coletivo. Tal contradição, centrada no interior da psique dos indivíduos, imprime uma visão fatalista sobre o futuro da humanidade.

A questão fatídica para a espécie humana parece-me saber se, e até que ponto, seu desenvolvimento cultural conseguirá dominar a perturbação de sua vida comunal causada pelo instinto humano de agressão e autodestruição. Talvez, precisamente com relação a isso, a época atual mereça um interesse especial. Os homens adquiriram sobre as forças da natureza um tal controle, que, com sua ajuda, não teriam dificuldades em se exterminarem uns aos outros, até o último homem. Sabem disso, e é daí que provém grande parte de sua atual inquietação, de sua infelicidade e de sua ansiedade [idem, pp. 170-171].

A psicologia burguesa em seus diversos matizes viria responder a várias questões de sua época em relação ao homem e seu funcionamento psíquico. Estabelece, assim, características humanas gerais comuns a todos os homens, mas pautadas por características de uma determinada sociedade, a qual é marcada pela separação entre o bem comum e o interesse privado.

Enraizada no período reacionário da sociedade burguesa, trouxe para o interior do indivíduo as contradições sociais, de acordo com a prática e a lógica burguesa, tentando explicar tais contradições como inerentes à condição humana, pela via individual e não coletiva. A psicanálise, tanto quanto outras teorias psicológicas, encontra-se dentro deste mesmo processo, que fica claro no dizer do próprio Freud:

Em outras palavras, o desenvolvimento do indivíduo nos parece ser um produto da interação entre duas premências, a premência no sentido da felicidade, que geralmente chamamos "egoísta", e a premência no sentido da união com os outros da comunidade, que chamamos de "altruísta". [...] No processo de desenvolvimento individual, como dissemos, a ênfase principal recai sobretudo na premência egoísta, ao passo que a outra premência, que pode ser descrita como "cultural", geralmente se contenta com a função de impor restrições. No processo civilizatório, porém, as coisas se passam de modo diferente.

Aqui, de longe, o que mais importa é o objetivo de criar uma unidade a partir dos seres humanos individuais. [...] Quase parece que a criação de uma grande comunidade humana será mais bem sucedida se não tivesse de prestar atenção à felicidade do indivíduo [1978, p. 165].

Freud descreve um conflito que para ele se apresenta praticamente como insuperável: a contradição entre os interesses individuais e coletivos. Ele transforma a alienação produzida pelo capitalismo em um fenômeno praticamente eterno, parte indissolúvel da condição humana, inerente à tensão entre natureza humana e vida social. A felicidade plena do homem egoísta, nesta ótica, dificilmente seria alcançada sem o sacrifício da organização social ou vice-versa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto a visão de natureza humana for considerada algo imutável e não histórica, este conflito permanecerá sem solução para a psicologia,

e ela como ciência pouco contribuirá para o entendimento do homem em sua totalidade. Pouco avançará, também, no entendimento das relações entre os aspectos sociais e individuais, mentais e orgânicos, com os quais se debate desde seu nascimento.

Para Saviani (2003), uma das limitações da contribuição da psicologia à educação está no fato de que a psicologia trata do indivíduo empírico e não do indivíduo concreto. Uma psicologia que leve em conta o indivíduo em sua concretude, em meu entendimento, só pode ser uma psicologia histórica, ou, como Vigotski propõe, uma psicologia que se aproprie do método materialista-dialético para a compreensão do homem.

As reflexões aqui levantadas têm por objetivo principal resgatar o caráter histórico da ciência como um todo e, especificamente, da psicologia como ciência e sua correlação com a educação. É preciso ter claro em que momento ou estágio da sociedade burguesa nasce a psicologia científica e suas diversas correntes, para não ser analisada como uma entidade abstrata e neutra, longe da prática humana existente e suas múltiplas determinações, mas justamente a partir desta prática e para ela.

Como demonstra Vigotski, a possibilidade de uma metodologia científica para a psicologia, sobre uma base histórica, necessitaria partir de alguns pontos:

A regularidade ou mudança, o desenvolvimento das ideias, a aparição e a morte dos conceitos, inclusive a mudança de categorizações, etc.. tudo isto pode ser explicado cientificamente se relacionarmos a ciência em questão: 1) com o substrato sociocultural da época; 2) com as leis e condições gerais do conhecimento científico; 3) com as exigências objetivas que o conhecimento científico da natureza e dos fenômenos coloca [para a humanidade]. [...] Isto é, em último ponto, com as exigências da realidade objetiva estudada pela ciência em questão [VIGOTSKI, 1991, p. 270].

A ciência surge com a sociedade burguesa em seu período revolucionário e não apenas na fase reacionária da burguesia. Sendo assim, a ciência carrega em si todas as contradições decorrentes da transformação desta classe de revolucionária à reacionária. Tal como Marx explicou, essa socie-

dade produziu possibilidades enormes de desenvolvimento coletivo e individual do ser humano por meio do conhecimento técnico e científico. Em contrapartida, essa mesma sociedade produziu formas extremas de alienação humana. Assim, a ciência produziu conhecimentos importantíssimos e técnicas maravilhosas que vêm sendo utilizadas para a reprodução ampliada do capital e não para a melhoria da vida de toda a humanidade.

Analisar a ciência historicamente é analisar a todo instante as contradições que são produzidas em suas práticas. E analisar a psicologia, que surge no período contrarrevolucionário da sociedade burguesa e que permanece até hoje como hegemônica, significa analisar as contribuições desta ciência para a permanência e ampliação das situações produtoras de alienação nos indivíduos.

Para isso é importante, como aponta Vigotski (1991), superar as oposições entre teoria e história, entre ideia e fato, discussões que invariavelmente se resolvem com a sobreposição ou predominância de um dos polos. Para tal superação é preciso entender estas oposições a partir de suas raízes históricas, desvelando o significado ideológico da aparente divergência entre ciência natural e abstrata. Neste sentido Vigotski postula duas teses fundamentais: a primeira postula que “todo conceito científico-natural, por maior que seja seu grau de abstração em relação ao fato empírico, encerra sempre uma concentração, um sedimento da realidade concreta e real de onde o conhecimento científico surgiu” (idem, p. 279); a segunda é exatamente oposta à primeira: “estabelece que todo fato científico-natural isolado, por empírico e pouco maduro que seja, encerra já uma abstração primária” (idem, p. 281). Para Vigotski, a palavra é a semente da ciência, o começo da ciência está na palavra e esta já encerra em si uma abstração, da mesma forma que Leontiev (1998) demonstra que o fabrico e o uso de instrumentos pelo homem primitivo, por mais objetivo e concreto que possa parecer, já é portador da primeira verdadeira abstração consciente e racional, da primeira generalização consciente racional, pois a produção e a utilização de instrumentos só são possíveis mediante a consciência do fim da ação de trabalho; “a utilização de um instrumento acarreta que se tenha consciência do objeto da ação e de suas propriedades objetivas”

LEONTIEV, 1998, p. 88). Assim, o conhecimento humano, assentado inicialmente na atividade instrumental de trabalho, passa, diferentemente da atividade intelectual instintiva dos animais, ao pensamento autêntico, social por natureza.

Quero afirmar, portanto, a necessidade atual de superação desta visão econômica da psicologia que fragmenta o entendimento do homem e da sociedade, que entende o psiquismo humano como uma entidade abstrata universal, defendendo uma compreensão de que as características humanas são históricas e determinadas pela forma de organização da sociedade em cada período. Vigotski (1991) já apontava no início do século XX para a crise da ciência psicológica e para a necessidade de construção de uma psicologia geral que compreendesse o ser humano em sua dimensão histórica. Para ele, tal psicologia só poderia efetivar-se a partir da apropriação, por parte desta ciência, do método de Marx. Somente assim, no entender deste autor, a psicologia poderia superar a dicotomia indivíduo e sociedade comum às psicologias burguesas.

Mas tal forma de compreensão e análise do psiquismo humano, quando entendida em suas raízes filosóficas (DUARTE, 2000, 2003) e correlacionada às condições reais da sociedade soviética na qual se desenvolveu a psicologia histórico-cultural (TULESKI, 2002), implica um compromisso político com a superação da sociedade burguesa e não com a adesão aos discursos neoliberal e pós-moderno, mantenedores desta estrutura social. Implica, portanto, um posicionamento científico e político. Significa posicionar-se contra as correntes psicológicas que explicam o homem pelas leis naturais e invariáveis. Significa empreender esforços para desenvolver uma psicologia que compreenda o homem em sua totalidade, nos diversos elos que unem os aspectos sociais e individuais. Significa solidificar um referencial de análise que entenda a natureza humana como histórica e, assim o sendo, em constante e permanente transformação. Significa romper com a visão fragmentada, particularizada e subjetivista que entende problemas humanos coletivos como restritos ao âmbito individual. Uma psicologia que enfrente todos esses desafios ainda está por ser construída, embora importantes contribuições para ela encontrem-se nas

obras de psicólogos marxistas como Vigotski, Leontiev, Luria e outros. A construção dessa psicologia, tanto do ponto de vista teórico como do ponto de vista prático, articula-se necessariamente à perspectiva sociopolítica de superação da sociedade capitalista.

REFERÊNCIAS

ARCE, Alessandra (2002). *A pedagogia na "era das revoluções": uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel*. Campinas, Autores Associados.

DUARTE, Newton (2000). *Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pos-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas, Autores Associados.

_____. (2003). *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios crítico-filosóficos em filosofia da educação*. Campinas, Autores Associados.

FREUD, Sigmund (1978). "O mal-estar na civilização". In: *FREUD*. São Paulo, Abrã Cultural, pp. 81-171 (coleção Os pensadores).

HOBSBAWM, Eric (1996). *A era das revoluções: 1789-1848*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

LEONEL, Zélia (1994). *Contribuição à história da escola pública: elementos para a crítica da teoria liberal da educação*. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas.

LEONTIEV, Aléxis N. (1998). *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo, Editora Moraes.

LUCAS, Maria Angélica O. F. (2002). *Temas transversais: novidade na prática pedagógica?* In: MACIEL, Lizete S. B.; PAVANELLO, Regina M. & MORAES, Silvia P. G. (orgs) *Formação de professores e prática pedagógica*. Maringá, Editora da Universidade Estadual de Maringá (EDUEM), pp. 33-48.

MARX, Karl (1991). *A questão judaica*. São Paulo, Moraes.

MISIAK, H. (1964). *Raíces filosóficas de la psicología*. Buenos Aires, Ediciones Trópicos.

SAVIANI, Dermeval (1992). *Escola e democracia*. Campinas, Autores Associados
ção Poéticas do nosso tempo, 5)

_____. (2003). *Pedagogia histórico-crítica*. 8. ed. Campinas, Autores Associados.

TOCQUEVILLE, A. de (1977). *Democracia na América*. São Paulo, EDUSP; Belo Horizonte, Itatiaia.

TULESKI, Silvana Calvo (2002). *Vigotski: a construção de uma psicologia marxista*. Maringá, Editora da Universidade Estadual de Maringá (EUEM).

VIGOTSKI, Lev S. (1991). "Problemas teóricos y metodológicos de la psicología". In: VIGOTSKI, Lev S. *Obras escogidas I*. Madrid, Visor.

6.

PEDAGOGIA DA INFÂNCIA OU FETICHISMO DA INFÂNCIA?

Alessandra Arcê

AO CONTRÁRIO, AS CEM EXISTEM

*A criança
é feita de cem.
A criança tem
cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e de falar.
Cem sempre cem
modos de escutar
de maravilhar e de amar.
Cem alegrias
para cantar e compreender.
Cem mundos
para descobrir
Cem mundos
para inventar*

*Cem mundos
para sonhar.
A criança tem
cem linguagens
(e depois cem cem cem)
mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
lhe separaram a cabeça do corpo.
Dizem-lhe:
de pensar sem as mãos
de fazer sem a cabeça
de escutar e de não falar
de compreender sem alegrias
de amar e de maravilhar-se
só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe:*

*de descobrir o mundo que já existe
e de cem
roubaram-lhe noventa e nove.*

*Dizem-lhe:
que o jogo e o trabalho
a realidade e a fantasia
a ciência e a imaginação*

*o céu e a terra
a razão e o sonho
são coisas*

*que não estão juntas
Dizem-lhe enfim:
que as cem não existem.*

A criança diz: ao contrário, as cem existem.

LORIS MALAGUZZI¹

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Inicio este texto com este poema por considerar que ele representa as ideias defendidas pela assim chamada “pedagogia da infância” e representa o que uma parte considerável da área de educação infantil pensa sobre as relações entre infância, sociedade e escola. Neste texto, por meio da apresentação das principais ideias que povoam o discurso educacional da área de educação infantil, pretendo apreender o movimento de fetichismo da infância e apontar suas consequências para a educação escolar.

O CONSTRUTIVISMO E O PÓS-MODERNISMO ALICERÇANDO A CONSTRUÇÃO DE UMA PEDAGOGIA DA INFÂNCIA

Para apresentar o discurso que atualmente domina a área de educação infantil e tem alicerçado a construção de uma pedagogia da infância, analisarei as ideias que fundamentam o trabalho nas escolas italianas que têm servido como modelo para a educação de crianças menores de 6 anos não só no Brasil como no mundo todo: a abordagem educacional das escolas da região de Reggio Emilia, uma cidade italiana localizada ao nordeste do país entre Parma e Bologna. Com 130 mil habitantes, é uma área próspera e progressista de Emilia-Romagna. Seu sistema municipal de educação para a primeira infância tem sido aclamado como um dos

1 Em Faria e Palhares, 1999, pp. 73-74.

melhores do mundo. Esta região possui uma longa história de trabalho civil dentro da perspectiva do cooperativismo. Segundo Gardner (1999b, p. 91) e também Edwards (1999, p. 21), após a Segunda Guerra Mundial o pedagogo Loris Malaguzzi iniciou os trabalhos de suas hoje tão famosas escolas. Atualmente, a cidade de Reggio Emilia administra e financia 11 escolas para crianças de 3 a 6 anos, bem como 13 centros para crianças de 0 a 3 anos. O que se tem chamado de abordagem Reggio Emilia nos meios acadêmicos de hoje se constitui em um conjunto de princípios filosóficos, pedagógicos, métodos de organização escolar e desenhos de ambientes.

Esta abordagem tem sido divulgada por meio da tradução de obras dos professores e do fundador das escolas Reggio Emilia. Os norte-americanos encantaram-se com essas escolas antes que elas fossem apresentadas como modelo entre os educadores brasileiros. O criador da teoria das inteligências múltiplas, Howard Gardner (1999a, p. ix), ao comentar a respeito destas escolas e sua abordagem, chegou a proclamar Malaguzzi um gênio, sendo comparável a alguns autores que servem de inspiração para tal empreendimento como Froebel, Montessori, Dewey e Piaget. Gardner vai além deste elogio declarando que Malaguzzi conseguiu em suas escolas criar uma relação verdadeiramente harmoniosa e coerente entre a filosofia progressista (entendida como a filosofia escolanovista) e a prática nas salas de aula.

Gardner é bastante claro ao afirmar a respeito da filiação filosófica da abordagem Reggio Emilia com a educação “progressista”, isto é, com o escolanovismo, mas esta questão é um pouco mais complexa do que parece a princípio. Edwards (1999, p. 69) divide as influências filosóficas e educacionais das mencionadas escolas italianas em duas fases complementares:

- a) a primeira localizada nos anos de 1960, quando os principais teóricos estudados foram: Dewey, Wallon, Claparède, Montessori, Decroly, Makarenko, Vigotski, Erikson, Bronfenbrenner, Bovet e Ferrière, Freinet e Piaget;
- b) a segunda localizada entre os anos de 1970 e 1980, com as influências de: Gardner, Moscovici, Von Foerster, Maturana e Bruner.

Esta gama imensa de autores atualmente tem sido agrupada para definir um movimento que possui filiações no escolanovismo mas autodenomina-se construtivismo.

Gardner (1999b, p. 91) afirma serem essas escolas algumas das que cultivam e elaboram múltiplas formas de representação pela criança, desenvolvendo portanto sua teoria das inteligências múltiplas na prática, ou seja, a abordagem Reggio trabalha com a concepção de que o indivíduo possui múltiplas habilidades decorrentes de múltiplas inteligências, sendo inteligência entendida como a capacidade que o indivíduo possui de solucionar problemas e se tornar indispensável, trazendo benefícios para o meio cultural no qual ele se encontra inserido.

No livro de Edwards (1999) aparece transcrita uma entrevista com o mencionado educador italiano, na qual ele discorre sobre os temas fundamentais que constituem os pilares teóricos e práticos dessas escolas.

O primeiro tema da entrevista (EDWARDS, 1999, p. 91) refere-se às teorias da aprendizagem. Quando Malaguzzi é questionado a respeito do papel do adulto na aprendizagem das crianças, sua resposta não deixa dúvidas quanto à crença na construção de significados por parte da criança, significados estes que devem ser constantemente negociados. A respeito desse processo de negociação de significados, o educador Paul Cobb (1998), dos Estados Unidos da América, explica que numa perspectiva construtivista os significados são “tidos como partilhados”. Dito de maneira breve, a ideia é a seguinte: do ponto de vista construtivista o conhecimento não seria uma representação objetiva da realidade mas sim uma construção individual e coletiva de significados. Mas assim como não cabe, nessa perspectiva, afirmar que um dado conhecimento seja verdadeiro em relação a uma dada realidade externa ao sujeito, bastando afirmar que os conhecimentos são “tidos como verdadeiros”, também não seria possível afirmar com certeza que a compreensão de um indivíduo acerca de determinada ideia seja a mesma compreensão dos demais indivíduos integrantes do grupo. É por essa razão que Cobb (idem) prefere ser cauteloso e, em vez de afirmar que os significados são compartilhados, diz que eles são “tidos como partilhados”. O papel do professor passa a ser o

de propiciar a negociação de significados, oferecendo ao aluno não mais o conhecimento objetivo da realidade objetiva mas sim múltiplas formas de comunicação que devem emergir de uma relação dialógica. As análises feitas por Duarte (2000, 2001) sobre as relações entre construtivismo e pós-modernismo nos fornecem bases para afirmar que esse princípio pedagógico e epistemológico da construção e negociação de significados pela criança adotado por Malaguzzi insere a pedagogia por ele defendida no âmbito do movimento construtivista e do movimento pós-moderno.

Na referida entrevista, Malaguzzi afirma que a aprendizagem é o processo fundamental e o ensino vem em segundo plano complementando-a, pois a criança aprende não sendo ensinada mas interagindo com o ambiente, com outras crianças e com os adultos, procurando resolver as situações-problema que lhe são apresentadas, construindo de forma autônoma e gradativa seus próprios conhecimentos a respeito do mundo que a cerca, o que a levaria a adquirir a capacidade de aprender a aprender (EDWARDS, 1999, pp. 93-94).

Quanto ao papel da teoria para os professores, Malaguzzi afirma que em suas escolas o principal “livro-texto” são a prática e a reflexão realizada sobre esta pelo professor, considerado sábio e possuidor de um conhecimento infinitamente mais completo e rico do que qualquer pesquisador acadêmico, qualquer teórico, porque seu conhecimento é produzido na prática. Pode-se observar que o mesmo princípio que se aplica à produção de conhecimentos pela criança aparece relacionado ao professor. A construção pelo professor do seu conhecimento acerca do processo educativo, por meio da observação de como as crianças, por sua vez, constroem seu conhecimento e também por meio do apoio dado pelo professor a essa construção do conhecimento pela criança, seria o caminho para o professor superar os problemas nos quais se debatem aqueles que ainda estão apegados a concepções tradicionais de educação, centradas na transmissão e memorização de conhecimento. É nesse sentido que Cadwell (1997) afirma que o modelo de professor desse tipo de escola é o do “professor pesquisador”, modelo este que pode ser enquadrado dentro da teoria do professor reflexivo (ARCE, 2000, 2001; DUARTE, 2003a).

A educadora construtivista Catherine Fosnot, dos Estados Unidos da América, defende a mesma proposta para os cursos de formação de professores. O “professor pesquisador” seria aquele que em sua atividade docente procuraria descobrir e interrogar-se sempre, construindo seu conhecimento tal como a criança constrói o seu. A diferença seria a de que o professor também deveria aprender a indagar-se sobre o próprio processo de construção e interpretação do mundo que o rodeia. Complemento que para a abordagem Reggio este trabalho envolve ainda a capacidade de documentação do material produzido e de interação com os pares (indivíduos da mesma faixa etária).

Malaguzzi: [...] na verdade, uma teoria é legítima se lida com problemas que emergem da prática da educação e que podem ser solucionados pelos educadores. A tarefa da teoria é ajudar para que os professores entendam melhor a natureza de seus problemas. Desta forma, a prática torna-se um meio necessário para o sucesso da teoria. Nesta linha de pensamento, levando a ideia ainda mais longe David Hawkins observou: “o conhecimento dos profissionais é significativamente mais profundo que qualquer [conhecimento] encontrado no pensamento de muitos pesquisadores acadêmicos. Portanto, o professor deve ser tratado não como um objeto de estudo, mas como um intérprete do fenômeno educacional.

Essa validação do trabalho prático do professor é o único ‘livro-texto’ rico com o qual podemos contar no desenvolvimento de nossas reflexões sobre educação” [EDWARDS, 1999, pp. 95-96].

Seguindo as concepções até aqui apresentadas, Malaguzzi afirma que em suas escolas não existe um currículo planejado em unidades e subunidades. A cada ano são delineados projetos de trabalho cuja permanência ou duração dependerá das crianças e seu envolvimento. A abordagem Reggio trabalha dentro do que se chama pedagogia dos projetos, que, aliás, teve sua origem no interior do movimento escolanovista e que vem sendo bastante defendida por educadores construtivistas. Malaguzzi declara que em suas escolas “*os professores seguem as crianças, não seguem pla-*

nos” (idem, p. 100, grifo meu), a incerteza e o imprevisto são os guias desta jornada na qual cada criança encontra suas múltiplas formas de expressar as cem linguagens e atribuir mais outros cem significados ao mundo que a rodeia.

Um outro ponto que gostaria de destacar da entrevista e que vem reforçar a filiação da abordagem Reggio ao construtivismo diz respeito à recusa categórica em ensinar às crianças conteúdos preestabelecidos, conhecimentos universais. Este fato fica muito bem expresso quando o educador italiano, ao ser indagado a respeito da capacidade de o professor apreender o delicado momento em que a criança está apta a dar um passo em direção a aprendizagem, faz menção à teoria de Vigotski:

Malaguzzi: Nesse ponto a intervenção de Vigotski, *nosso próprio Vigotski*, torna-se indispensável para o esclarecimento deste e de outros pontos levantados anteriormente. Vigotski lembra-nos de como o pensamento e a linguagem operam juntos para a formação de ideias e para o planejamento da ação e, depois, para a execução, controle, descrição e discussão desta ação. Este é um insight precioso para a educação.

Contudo, ao penetrar o relacionamento entre adulto e criança, e desse modo retornar ao tema do ensino e aprendizagem, o psicólogo russo [...] fala-nos sobre as vantagens da zona de desenvolvimento proximal, ou seja, a distância entre os níveis de capacidades expressos pelas crianças e seus níveis de desenvolvimento potenciais, alcançáveis com o auxílio de adultos ou contemporâneos mais avançados.

A questão é um tanto ambígua. Será que se pode oferecer competência a alguém que não a tem? *A própria sugestão parece readmitir os antigos fantasmas do ensino que tentamos afastar.* Mas podemos expulsar qualquer risco de retornar ao ensino tradicional aderindo ao nosso princípio de “circularidade” (termo não visto nos escritos de Vigotski). Colocando de forma mais simples, buscamos uma situação na qual a criança está prestes a ver o que o adulto já vê. A lacuna é pequena entre o que cada um vê, a tarefa de fechar a lacuna parece possível, e as habilidades e disposição da criança criam uma expectativa e prontidão para este salto. Nessa situação, o adulto pode e deve emprestar às

crianças seu julgamento e conhecimento. Contudo, é um empréstimo com uma condição, especificamente, de que a criança preste a devolução [idem, pp. 95-96, grifos meus].

Tem-se aí um exemplo claro daquilo que Newton Duarte (2001) analisou como apropriações pós-modernas da teoria vigotskiana. As escolas Reggio Emilia ligam-se assim de forma explícita aos universos pós-moderno e construtivista.

A abordagem Reggio que encantou educadores dos Estados Unidos da América também tem seduzido educadores brasileiros. Aliás, como foi demonstrado por João Henrique Rossler (2003), a sedução tem sido o principal recurso de difusão do ideário construtivista entre os educadores brasileiros. O que mais tem atraído muitos educadores para essa proposta é justamente o fato de ela reunir várias ideias contrárias ao caráter escolar da educação de crianças menores de 6 anos, tais como:

- o foco do trabalho educativo na aprendizagem provinda das construções individuais;
- a inversão da ideia de que o adulto humaniza a criança, portanto, a infância passa a ser a portadora de todas as virtudes e de todas as forças que humanizariam os adultos;
- o princípio de que o lúdico, isto é, o prazeroso, deve ser o eixo central da prática educativa;
- a ausência de planejamento, a criança dita o ritmo do trabalho e o professor apenas a segue;
- a crença de que trazer a comunidade e a cultura local para dentro da escola tornará a criança um cidadão melhor no futuro;
- a crença de que conhecimento provindo da prática e retirado do cotidiano das crianças e professores vale mais do que qualquer livro;
- a defesa do lema “aprender a aprender”, ou seja, o professor não ensina, apenas acompanha, orienta, estimula, partilha;

- a inexistência de um conhecimento universal, sendo este substituído por múltiplos significados, frutos de múltiplas leituras do cotidiano que devem ser negociados entre professores e alunos;
- a negação da repetição como recurso pedagógico;
- a ênfase nas múltiplas formas de comunicação que se diferenciem da “tradicional” transmissão verbal do conhecimento etc.

A esse conjunto de princípios denomina-se “pedagogia antiescolar”. Os defensores dessa abordagem chamam-na de “pedagogia da infância” e fazem todos os esforços para contrapor uma “cultura da infância” à educação escolar “tradicional”.

Vejam os que dizem alguns estudos na área da educação infantil no Brasil. Iniciarei com a tese de doutorado de autoria de Eloísa A. C. Rocha (1999) intitulada *A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia*, que teve por objetivo discutir a produção sobre educação da criança menor de 6 anos em diferentes áreas, utilizando-se de suas interfaces com este tipo de educação, procurando lançar pilares para uma pedagogia da educação infantil. Para tanto, a autora utiliza-se da produção apresentada nas reuniões anuais das seguintes associações de pesquisadores: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS), Associação Nacional de História (ANPUH), Sociedade Brasileira de Psicologia (SBP), Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), abrangendo um período que vai de 1990 a 1996.

Rocha (1999) procura ao longo de todo seu texto diferenciar a educação infantil da educação escolar. A autora elege alguns itens que considera fundamentais para esta diferenciação:

Enquanto a escola se coloca como o espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põem sobretudo com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola têm como sujeito o *aluno*, e como objeto fundamental o *ensino* nas diferentes áreas, através da *aula*; a creche e a pré-escola têm como objeto

as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento em que entra na escola) [ROCHA, 1999, p. 70, grifos meus].

Complementando as diferenciações, a autora explica por que considera que a educação escolar não deva ser referência para a educação infantil e por que a palavra ensino também não seria adequada para fazer referência às relações educativas no âmbito da educação infantil:

Estabelecida a diferenciação supratreferida podemos por ora então afirmar que o conhecimento didático (resultante de uma ação pedagógica escolar geral e do processo ensino-aprendizagem em particular), não é adequado para analisar os espaços pedagógicos não escolares. Isto não significa que o conhecimento e a aprendizagem não pertençam ao universo da educação infantil. Todavia, a dimensão que os conhecimentos assumem na educação das crianças pequenas coloca-se numa relação extremamente vinculada aos processos gerais de constituição da criança: expressão, afeto, sexualidade, socialização, brincar, linguagem, movimento fantasia, imaginário, [...] as suas com linguagens. Não é, portanto, o objeto final da educação da criança pequena, muito menos em sua "versão escolar", mas apenas parte e consequência das relações que a criança estabelece com o meio natural e social pelas relações sociais múltiplas entre as crianças e destas com diferentes adultos (e destes entre si). Este conjunto de relações que poderia ser identificado como o objeto de estudo de uma "didática" da educação infantil, é que, num âmbito mais geral, estou preferindo denominar de Pedagogia da Educação Infantil ou até mesmo mais amplamente falando, uma Pedagogia da Infância, que terá, pois, como objeto de preocupação a própria criança: seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais

[...] Não é por acaso que prefiro o termo *educar* no contexto da educação infantil. Este termo parece dar um caráter mais amplo que o termo "ensinar" que em geral refere-se mais diretamente ao processo de ensino aprendizagem no contexto escolar [idem, pp. 70-72].

Esta tentativa de desvincular totalmente a educação infantil da educação escolar não é própria da autora do citado estudo, trata-se de um discurso que tem permeado boa parte do que tem sido falado e escrito nessa área no Brasil. Pode-se dizer que há um movimento por constituição de uma nova pedagogia, que cortaria definitivamente todos os laços com o ensino e com a figura do professor como alguém que transmite conhecimentos às crianças. Mas é possível haver educação sem ensino? Se as instituições de educação infantil não tiverem por objetivo último o ensino e a aquisição de conteúdos por parte das crianças, o que caracterizaria a especificidade dessas instituições perante outras como, por exemplo, um clube, onde a criança também brinca e interage? Uma pedagogia da infância que tenha “como objeto de preocupação a própria criança” não seria a própria negação do princípio educativo básico que é a humanização da criança, fazendo com que ela cresça e se transforme em um ser humano adulto? Não haveria aí uma inversão, isto é, passa-se a considerar que é a criança quem humaniza o adulto em vez de este humanizar aquela?

Mais enfática ainda, Cerizara (1999) reforça as ideias citadas anteriormente e abre caminho para a estratégia que Rocha considera fundamental para o crescimento e expansão da pedagogia da infância, que consiste em primeiro fortalecer e fechar a área de educação infantil, defendendo-a de qualquer possível “retrocesso” a modelos educativos escolares, para em seguida fazer essa pedagogia avançar e conquistar também as primeiras séries do ensino fundamental. A seguir reproduzo citações dessas duas autoras que apontam para essa orientação:

[...] também a clareza de que as creches e pré-escolas não devem reproduzir as práticas sociais que têm sido desenvolvidas nas escolas de ensino fundamental. Este é o quadro que hoje se coloca para todos os profissionais da área e tem como eixo fundamental a busca da definição da especificidade do trabalho pedagógico a ser realizado nas instituições de educação infantil, ou seja, a construção de uma Pedagogia da Educação Infantil que rompa com a Pedagogia Escolar tal como tem sido desenvolvida nas escolas de ensino fundamental.

Primeiro Desafio: Como transformar as instituições de educação infantil em um nível de ensino, sem que elas reproduzam ou tragam para si as práticas desenvolvidas no ensino fundamental?

A preocupação com este aspecto pode ser vislumbrada na própria redação do texto final da LDB em que está escrito que a educação básica consiste em três níveis de ensino: *a educação* infantil, *o ensino* fundamental e *o ensino* médio. Falar em educação e não em ensino foi a forma encontrada para não reforçar a concepção instrucional/escolarizante presente nos demais níveis de ensino e indicar uma proposta de trabalho com crianças cuja especificidade requer uma prevalência do *educativo* sobre o *instrucional*, ou seja, mais do que nível de ensino, estas instituições devem realizar um trabalho contemplando e priorizando os *processos educativos* que envolvem as crianças como sujeitos da e na cultura com suas especificidades etárias, de gênero, de raça, de classe social [CERIZARA, 1999, pp. 15-16].

NOTA 05: Acredito que estas mesmas questões poderão ser pensadas para a educação da infância (0-10), independente das fronteiras institucionais, no entanto, esta perspectiva só será viável uma vez que fiquem bem demarcadas as especificidades da educação da criança pequena. Por enquanto, esta distinção é necessária. Sejamos mais cautelosos, sem perder de vista a ousadia, e pensemos numa perspectiva que não seja o que a educação infantil tenha em comum com o ensino fundamental (porque correríamos novamente o risco de tomar como referência a escola). *Nosso esforço deve ser também o de marcar aquilo que é próprio da educação das crianças de 0 a 6 anos, para só depois fazer o movimento inverso numa tentativa de também influenciar a escola* [ROCHA, 1999, pp. 7-8, grifo meu].

Fica bem claro que a defesa da suposta especificidade da educação infantil é uma estratégia circunstancial, por detrás da qual está a defesa de uma “nova” pedagogia, à qual se pode denominar “pedagogia antiescolar”. Tem-se aí um campo de batalha nitidamente demarcado: de um lado, enrincheirada, encontra-se a “pedagogia antiescolar” da educação infantil; do outro lado a pedagogia escolar do ensino básico e médio que, por sua vez, é alvo constante do assédio sedutor das ideias construtivistas e pós-modernas,

além de ser vítima da deterioração das condições objetivas do trabalho docente produzida pelas políticas educacionais neoliberais.

O trabalho de Rocha (1999) descortina este universo e esta luta ideológica ao revelar que, se durante as décadas de 1970 e 1980 o foco das pesquisas envolvendo a educação de crianças menores de 6 anos estava centrado nas questões que envolviam o debate político da época e a educação compensatória (além da inserção deste nível nos movimentos feministas, com ênfase em levantamentos de dados, relatos de experiências e diagnósticos institucionais), o final da década de 1980 e durante toda década de 1990 foram marcados por um aumento significativo no número de pesquisas que vêm atender a uma demanda prática da educação infantil, privilegiando as diferentes relações travadas no interior das instituições, tendo como base o desenvolvimento infantil a partir do contexto no qual ele ocorre. Interessante notar que a autora destaca que os estudos do âmbito político mais geral tornaram-se drasticamente menores, estando hoje a ênfase em estudos localizados. Este fato está em consonância com a influência pós-moderna no ideário educacional atual.

Segundo a autora, a brincadeira passa a figurar como eixo da prática pedagógica na educação infantil (tendo uma referência construtivista alicerçada em Piaget, Bruner, Wallon, Vigotski e Froebel). A brincadeira passa a ser o escudo contra a falta de prazer que traz a escolarização e um antídoto ao assassinato da espontaneidade também causado por esta. Evita-se assim a monotonia do exagero de atividades acadêmicas estéreis de criatividade e liberdade. Lúdico passa a figurar como sinônimo de prazer. Os programas de educação infantil devem sempre respeitar o caráter lúdico e prazeroso das atividades para que possam realizar um amplo atendimento às necessidades de ações espontâneas das crianças. Gostaria de ressaltar que o reconhecimento da importância da brincadeira como um mecanismo de aprendizagem da criança é muito importante para a educação desta faixa etária, mas torná-la um sinônimo de prazer constitui-se em um reducionismo e em um processo de naturalização. Quando a importância da brincadeira na formação da criança centra-se na questão do pra-

zer, o próprio significado social e histórico da brincadeira é secundarizado e torna-se desnecessário explicar de forma científica em que a brincadeira consiste, qual sua especificidade como atividade humana e por que ela é necessária ao desenvolvimento infantil.

Nessa pedagogia da infância, centrada nas relações e nas múltiplas linguagens, transformando-se assim numa pedagogia das diferenças, das relações, da escuta e da animação, o professor sofre um violento processo de descaracterização, deixando de ensinar e reduzindo sua interferência na sala de aula a uma mera participação. O próprio uso da palavra “professor” chega a ser colocado em questão na área, não havendo consenso quanto à adequação ou não desse termo, posto que ele carrega “resquícios” da ideia de educação escolar e de alguém que ensina². Em lugar do professor ensinando são colocadas, segundo Guimarães, Nunes e Leite (1999, p. 173), a instituir-se relações de escuta e reciprocidade, pois o professor não mais dirige – ele segue: segue a criança, seus desejos, interesses e necessidades. Pode-se dizer que esta pedagogia faz do adulto um escravo da infância transformada em fetiche dos educadores. Segundo Faria (1999, pp. 71, 72, 80), este tipo de educação acabaria com a dupla alienação infantil: criança pobre realizando precocemente trabalho de adulto e criança rica repleta de atividades que a preparariam para a competição no futuro mercado de trabalho, pois a instituição de educação infantil seria um “oásis” onde não se trabalha, onde se pode crescer sem deixar de ser criança, um local que teria o poder de ensinar um novo modo de ver as crianças, que capacitaria o adulto não só a compreender as crianças, mas também a ver o mundo do ponto de vista da criança, o que o ajudaria a aprender com elas. Parece-me que a pedagogia da educação infantil não somente quer preservar a criança da educação escolar, como também quer fazer da infância um refúgio distante das mazelas produzidas pela sociedade contemporânea. Há um ar de nostalgia da pureza perdida pela sociedade mas preservada pela infância. Defender a pedagogia da infância seria como defender o retorno a

2 Cabe a observação de que a descaracterização do trabalho do professor não é atributo exclusivo da pedagogia da infância. Marilda G. D. Facci (2003) mostra que essa descaracterização está presente no construtivismo e na teoria do professor reflexivo.

essa pureza perdida. Caberia questionar se quem precisa deste “oásis” são as crianças ou os educadores. Como se cresce sem deixar de ser criança se o crescimento significa o abandono da infância como fase em que o ser humano não pode viver plenamente a humanidade por limitações físicas, emocionais e intelectuais? Parece que os educadores estão fetichizando a infância como natural e espontaneamente detentora de sabedoria e dos germes da bondade, sinceridade e solidariedade humana, o que, aliás, os aproxima bastante de ideias defendidas por Froebel, o criador dos jardins de infância (ARCE, 2002a, 2002b). Mas se a infância é histórica, ou seja, se ela é resultado das atividades da criança num determinado contexto sociocultural e se nossa sociedade mostra-se altamente alienante e desumanizante, como poderia a infância ser fonte daquilo que não lhe é oferecido pela sociedade? Como pode ser alimentada tal crença justamente por aqueles que trabalham com a educação das crianças?

A PEDAGOGIA DA INFÂNCIA E O FETICHISMO DO INDIVÍDUO POR MEIO DO FETICHISMO DA INFÂNCIA

No item anterior apresentei algumas das principais concepções difundidas no campo da educação de crianças menores de 6 anos. Filiei essa pedagogia da infância aos movimentos construtivista e pós-moderno. Afirmo que hoje a construção de uma pedagogia para a educação infantil tem-se constituído na formação de todo um ideário para uma verdadeira “pedagogia antiescolar”. Utilizei o termo antiescolar pois esta pedagogia parte do pressuposto de que a escolarização, o ensino e a transmissão de conhecimentos são prejudiciais ao desenvolvimento da criança. Segundo esta pedagogia, a educação é que deveria acompanhar o desenvolvimento e a atividade espontânea das crianças, interferindo o mínimo possível, pois a criança é vista como possuindo todas as virtudes, devendo o adulto humanizar-se no e pelo contato com a criança. O lema “aprender a aprender” passa a ser o central, pois a criança deve construir seus próprios significados relativos ao mundo que a cerca por meio de um trabalho baseado

no lúdico como sinônimo de prazer, centrado nas interações entre pares e adultos numa comunidade que ultrapasse os muros da escola e envolva pais e amigos. Opera-se desta forma uma naturalização das concepções de criança, de ser humano e de comunidade, tornando-se extremamente alienante ao buscar um “oásis” para a proteção e preservação de seu objeto central de trabalho, ou seja, a criança, deslocando-a do contexto capitalista no qual estamos inseridos. Mas como isto ocorre? Por meio da difusão de uma concepção abstrata de ser humano que não tem como princípio a historicidade deste, que não reconhece o processo histórico pelo qual o gênero humano transforma-se como resultado de sua própria atividade, cujo elemento motriz é a dialética entre os processos de objetivação e apropriação. Duarte (1993, 1996, 2001) explica que o ser humano passou de um processo de evolução inicialmente biológico para um processo de desenvolvimento sociocultural. O que teria possibilitado essa passagem seria justamente a dialética entre os processos de objetivação e apropriação, característica da atividade específica do ser humano que é o trabalho. Por meio do trabalho o ser humano passou a se apropriar da natureza, transformando-a e nela imprimindo as características, ou seja, objetivando as características humanas nos produtos do trabalho. As objetivações humanas acumulam-se com o passar das gerações, criando a necessidade para as novas gerações de apropriação dos produtos culturais produzidos pela atividade humana. Por meio da dialética entre apropriação e objetivação o ser humano transforma a natureza, a sociedade e a si mesmo.

É importante destacar que nesse processo o homem não cria do nada uma realidade sua, mas apropria-se da realidade natural modificando-a e depois a reproduzindo, fazendo com que esta adquira uma significação social proveniente da objetivação realizada pelo homem nesta realidade. Por isso é importante que cada geração se aproprie das objetivações das gerações passadas: “[...] a apropriação da significação social de uma objetivação é um processo de inserção na continuidade da história das gerações” (DUARTE, 2001, p. 18). Estes processos necessariamente se constituem em processos educativos, pois para ocorrerem necessitam do conhecimento e da experiência que lhes são transmitidos por outros indivíduos, especialmente os

adultos. Note o leitor que, embora esteja também defendendo a necessidade da interação entre a criança e outros seres humanos como um importante componente do processo educativo, há diferenças fundamentais entre essa abordagem e aquela defendida pela pedagogia da infância. A primeira e óbvia diferença é o valor que dou à transmissão de experiência e de conhecimento. A segunda é o valor que tem o adulto e principalmente o professor nesse processo. A terceira é a própria ideia de interação, que na pedagogia da infância se reduz a uma interação entre pares e, quando muito, a uma interação com o ambiente imediato da criança, enquanto defendo a necessidade de a escola levar a criança a interagir com a cultura universal do gênero humano, cultura essa que vem sendo construída ao longo do processo histórico. Não desconsidero a necessidade de reconhecimento das especificidades de cada momento da vida de um ser humano, como é o caso da infância. Mas defendo o princípio metodológico de que o adulto é a chave para compreendermos a criança, na linha do que Vigotski chamou de método inverso, conforme Duarte (2003b). Da mesma forma, não desconsidero a necessidade de o professor entender como a criança raciocina, como ela explora o mundo, como ela reage afetivamente aos contatos humanos. Mas isso de maneira alguma significa aceitar o subjetivismo, seja em termos pedagógicos, psicológicos ou epistemológicos. E a pedagogia da infância é profundamente subjetivista quando, por exemplo, vê as relações entre o indivíduo e a realidade externa como um processo de atribuição de significados e de compartilhamento de significados. Sem história e sem conhecimento objetivo só resta aos indivíduos, no caso às crianças, aprenderem a se adaptar da melhor forma possível ao meio social no qual estão inseridos, sempre aprendendo a aprender sem nunca encontrar outro sentido que não o da estrita sobrevivência para as aprendizagens vazias de conteúdo real.

Esse tipo de discurso pedagógico torna a inserção da criança na vida social um processo natural, universal e imutável, não deixando aparecer seu caráter histórico, não transparecendo que este fato é uma construção social fruto do próprio homem e do modo de produção que rege a sociedade. O que parece ser uma valorização real da criança e da infância

constitui-se em recurso ideológico de desvalorização da educação escolar e de alienação dos indivíduos desde a mais tenra idade.

Este processo de alienação impede o indivíduo de desenvolver plenamente sua individualidade, levando-o a uma individualidade em-si alienada, ou seja, segundo Duarte (1993), faz com que o indivíduo centre-se cada vez mais em um dos polos da individualidade, o polo da particularidade, em detrimento da constituição de uma relação consciente com o outro polo da individualidade, que é o polo da genericidade, do pertencimento ao gênero humano. O indivíduo torna-se alienado pois não alcança a capacidade de um relacionamento consciente com os processos que permeiam a vida, sua participação na prática social quase nunca deixa de ser espontânea e natural e ele reproduz dentro das relações de dominação esta alienação. Ao contrário do que o discurso antiescolar propaga, não são formados indivíduos autônomos quando se adota o lema “aprender a aprender”. Fetichizando a infância e transformando o trabalho da escola em mero acompanhamento do processo de desenvolvimento da criança, o que o discurso pedagógico contemporâneo faz é propagar a alienação. Os seres conscientes, participativos e solidários que supostamente seriam frutos deste tipo de educação não passam de indivíduos alienados e altamente competitivos que fazem das relações sociais nada mais do que meios para satisfação de suas necessidades particulares. Ingenuamente, os defensores da pedagogia da infância pensam que a valorização das atividades coletivas das crianças resultaria em diminuição do individualismo egoísta. Em primeiro lugar, essa é uma ilusão que vem sendo alimentada desde o início do século XX pelos escolanovistas; e o fato é que os métodos escolanovistas nunca conseguiram o pretendido resultado, que seria uma maior solidariedade nas relações entre as pessoas. Em segundo lugar, o capitalismo contemporâneo tem lançado mão amplamente do recurso ao trabalho em equipes como parte das estratégias de gerenciamento da produção, o que prova, do ponto de vista social mais amplo, que o trabalho em equipe não é contraditório com o egoísmo e a competição próprios ao espírito do capitalismo. Aliás, os métodos de ensino por projetos e de resolução de

problemas, largamente valorizados na educação infantil contemporânea e também em outros níveis do sistema de ensino, são métodos bastante adequados aos processos produtivos adotados atualmente pelo capitalismo, embora, curiosamente, umas das razões alegadas para a adoção desses métodos pelos educadores seja a de que eles promoveriam a formação do espírito crítico e da autonomia intelectual.

Enfim, por tudo o que mostrei anteriormente, torna-se evidente que o fetichismo da infância é uma das manifestações do caráter alienante da sociedade capitalista contemporânea. Talvez algumas pessoas digam que a crítica que aqui fiz ao fetichismo da infância realizado pela “pedagogia antiescolar” seja uma crítica muito radical. Outras pessoas dirão que a crítica não tem por si só o poder de superar uma realidade social alienante, com o que concordo. Lembro, porém, algo que Marx afirmou, em 1844, no texto *Introdução à crítica da filosofia do direito de Hegel*:

As armas da crítica não podem, de fato, substituir a crítica das armas; a força material tem de ser deposta por força material, mas a teoria também se converte em força material uma vez que se apossa dos homens. A teoria é capaz de prender os homens desde que demonstre sua verdade face ao homem, desde que se torne radical. Ser radical é atacar o problema em suas raízes. Para o homem, porém, a raiz é o próprio homem (MARX, 2004).

No caso deste artigo, atacar as raízes do problema significa mostrar, como procurei fazer nas páginas anteriores, que a pedagogia da educação infantil, ou pedagogia da infância, não significa simplesmente uma defesa das especificidades desse campo educacional, mas sim a defesa de uma “pedagogia antiescolar” a qual se apóia no fetichismo da infância. Trata-se portanto de ir às raízes do problema e assumir um posicionamento firme em defesa da educação escolar e da transmissão de conhecimento como produto da atividade deliberada de ensino por parte do professor. Trata-se de afirmar claramente que esse discurso antiescolar não interessa à classe dominada, não contribui para a superação da sociedade capitalista. O discurso antiescolar interessa à classe dominante e está afinado, mesmo que não tenha essa

intenção, com os processos de privatização do saber. Denunciar o fetichismo da infância é defender um direito básico da infância: o direito à educação escolar pública, gratuita e de qualidade.

REFERÊNCIAS

ARCE, Alessandra (2000). "A formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos". In: DUARTE, N. (org.). *Sobre o construtivismo*. Campinas, Autores Associados, pp. 41-62.

_____. (2001). "Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo". *Educação & Sociedade*, Campinas, CEDES, n. 74, pp. 251-284, abr.

_____. (2002a). *A pedagogia na "era das revoluções": uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel*. Campinas, Autores Associados.

_____. (2002b). *Friedrich Froebel: o pedagogo dos jardins de infância*. Petrópolis, Vozes.

CADWELL, L. (1997). *Bringing Reggio Emilia home: an innovative approach to early childhood education*. New York, Teachers College Press.

CERIZARA, Ana B. (1999). "Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil?". *Perspectiva*, Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), vol. 17, n. especial, pp. 11-21, jul.-dez.

COBB, Paul (1998). "Onde está a mente? Uma coordenação das abordagens sociocultural e cognitivo-construtivista". In: FOSNOT, C. T. (org.). *Construtivismo: teoria, perspectivas e práticas pedagógicas*. Porto Alegre, Artes Médicas.

DUARTE, Newton (1993). *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas, Autores Associados.

_____. (1996). *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Campinas, Autores Associados.

_____ (1998). "Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar". In: DUARTE, N. (org.). *O professor e o ensino: novos olhares*. Campinas, Cadernos CEDES, CEDES, n. 44, pp. 85-106.

_____. (2000). *Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica*. Campinas, Autores Associados.

_____ (2001). *Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. 2. ed. Campinas, Autores Associados.

_____. (2003a). "Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Por que Donald Schön não entendeu Luria)". *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 24, n. 83, pp. 601-626.

_____. (2003b). *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação*. Campinas, Autores Associados.

EDWARDS, C. (org.) (1999). *As cem linguagens da criança: a abordagem Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre, Artmed.

FACCI, Marilda G. D. (2003). *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Uma análise crítico-comparativa da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. 218f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara.

FARIA, Ana Lúcia G. de (1999). "O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil". In: FARIA, Ana Lúcia & PALHARES, Marina Silveira (orgs.). *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas, Autores Associados, pp. 66-90.

FARIA, Ana Lúcia G. de & PALHARES, Marina Silveira (orgs.) (1999). *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas, Autores Associados.

GARDNER, Howard (1999a). "Prefácio: perspectivas complementares sobre Reggio Emilia". In: EDWARDS, C. (org.). *As cem linguagens da criança: a abordagem Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre, Artmed, pp. IX-XII.

_____ (1999b). *The disciplined mind: what all students should understand*. New York, Simon & Schuster.

GUIMARÃES, D.; NUNES, M. F. & LEITE, M. I. (1999). "História, cultura e expressões fundamentais na formação do professor". In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria ~~Isis~~ NUNES, Maria Fernanda & GUIMARÃES, Daniela (orgs.). *Infância e educação infan*~~ta~~. Campinas, Papirus, pp. 159-201.

MARX, Karl (2004). *Introdução à crítica da filosofia do direito de Hegel*. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1844/criticafilosofia_direito/00-introducao.htm>. Acesso em: 26 abr. 2004.

ROCHA, Eloísa A. C. (1999). *A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia*. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas.

ROSSLER, João Henrique (2003). *Sedução e modismo na educação: processos de seleção na difusão do ideário construtivista*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara.

7.

A FAMÍLIA FETICHIZADA NA IDEOLOGIA EDUCACIONAL DA SOCIEDADE CAPITALISTA EM CRISE

UMA QUESTÃO PARA A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Sonia Mari Shima Barroco

air do reino das aparências, ou vencer o fetichismo que tanto tem seduzido a todos, tornou-se imperativo ao psicólogo educacional, posto que não tem dado conta das contradições que se avolumam em frequência e em intensidade nas escolas. Estas esperam explicações plausíveis e sugestões de ações contra a não aprendizagem, a indisciplina, a violência, o uso de drogas ilícitas, a falta de motivação para os estudos etc. Esperam também que esse profissional se alie numa empreitada de convocar a família a cooperar com a educação, seja participando das atividades que promove, seja educando seus filhos com mais afinco.

Penso que o psicólogo educacional pode contribuir de uma forma diferenciada. Se há tanta queixa apontando para aquilo que a família não faz, é preciso tomar essa temática com mais cuidado e avançar para além das queixas ou lamentações.

Psicóloga, professora da Universidade Estadual de Maringá (UEM), mestre em educação (UEM), doutoranda em educação escolar na Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara. *E-mail*: soniashima@uol.com.br.

Ao observar a regulamentação da psicologia como profissão, identifica-se que o psicólogo

Procede ao estudo e análise dos processos intrapessoais e das relações interpessoais, possibilitando a compreensão do comportamento humano individual e de grupo [...]. Aplica conhecimento teórico e técnico da psicologia, com o objetivo de identificar e intervir nos fatores determinantes das ações e dos sujeitos, em sua história pessoal, familiar e social, vinculando-as [sic] também a condições políticas, históricas e culturais.

O Psicólogo, dentro de suas especificidades profissionais, atua no âmbito da educação, saúde, lazer, trabalho, segurança, justiça, comunidades e comunicação com o objetivo de promover, em seu trabalho, o respeito à dignidade e integridade do ser humano.

Contribui para a produção do conhecimento científico da psicologia através da observação, *descrição e análise dos processos de desenvolvimento, inteligência, aprendizagem, personalidade e outros aspectos do comportamento humano e animal; analisa a influência de fatores hereditários, ambientais e psicossociais sobre os sujeitos na sua dinâmica intrapsíquica e nas suas relações sociais*, para orientar-se no psicodiagnóstico e atendimento psicológico; promove a saúde mental na prevenção e no tratamento dos distúrbios psíquicos, atuando para favorecer um amplo desenvolvimento psicossocial; elabora e aplica técnicas de exame psicológico, utilizando seu conhecimento e práticas metodológicas específicas para conhecimento das condições do desenvolvimento da personalidade, dos processos intrapsíquicos e das relações interpessoais, efetuando ou encaminhando para atendimento apropriado, conforme a necessidade.

Participa da elaboração, adaptação e construção de instrumentos e técnicas psicológicas através da pesquisa [...].

O psicólogo desempenha suas funções e tarefas profissionais individualmente e em equipes multiprofissionais, em instituições privadas ou públicas, em organizações sociais formais ou informais [...] ["CLASSIFICAÇÃO BRASILEIRA DE OCUPAÇÕES", 2004, grifos meus].

Quando esse conteúdo é divulgado à sociedade, pode ficar a ideia de que a legislação, somada à delimitação e ao arrolamento das atribuições, permite ao psicólogo saber como, quando e por que atuar de modo crítico nas diferentes áreas. Todavia, a prática escolar denuncia que os psicólogos nem sempre alcançam o êxito esperado, pois não conseguem mudar somente pelas alterações no interior de sua prática o curso de uma história escrita por milhares de mãos.

Portanto, quando se observa que os filhos têm levado cada vez mais os seus pais às diretorias das escolas, aos consultórios médicos, aos conselhos tutelares, aos boletins de ocorrência, às páginas policiais e aos divãs; e, em contrapartida, quando os próprios pais passam a pedir para a escola dar um jeito em seus filhos, não se trata apenas de problemas nas relações interpessoais. As regulamentações e diretrizes precisam ser tomadas com cuidado, e com respaldo teórico. Estudar as relações interpessoais e o comportamento humano não se torna possível, de fato, sem que se chame a história em nosso socorro e sem que se considere que antes de tudo se trata de relações sociais.

Assim, antes de chamar a família para mostrar-lhe o que ela não cumpre, é preciso considerar que estamos em um outro extremo do processo histórico vivenciado por diferentes autores que escreveram acerca da educação e cujas ideias ainda são retomadas nas propostas educacionais (oficiais ou não) e nos argumentos psicológicos.

Michel de Montaigne (1533-1592), por exemplo, anunciava no século XVI, no advento do capitalismo, os moldes modernos para a sociedade: educar as crianças, partindo da concepção de pais afeiçoados a seus filhos e orientados para uma nova vida, provendo-os de conhecimentos reais e com disciplina menos rigorosa (MONTAIGNE, 1987, pp. 84-85). Esse autor escreveu sob a emergência da necessidade histórica de as relações familiares serem pautadas antes na afeição que no sangue, algo compreensível para uma época em que a grande família feudal entrava em decadência.

Agora vivenciamos justamente a denúncia do esvaziamento da afeição nas relações familiares. Mas essa *ausência de afeição* tem sido tomada pela escola como algo particular, que resulta em não educação, em

não cuidado dos filhos por parte dos pais, e desvinculada das condições da vida material.

Tudo isso é muito sintomático, e parece ser a expressão de um movimento bastante contraditório: a educação que idealizamos, reclamamos e não alcançamos convivendo com a educação que não avalizamos, mas que reproduzimos.

Um dos pontos que considero fundantes para essa prática escolar alienada, diz respeito ao aligeiramento na formação dos profissionais que trabalham na educação – professores, psicólogos etc. Disciplinas como filosofia, sociologia, história da educação, antropologia e outras, que podem dar subsídios para uma análise mais aprofundada da sociedade e do homem, são retiradas das grades curriculares ou têm a carga horária diminuída. Abre-se espaço para a abordagem de *temas mais atuais*, e que supostamente permitem fazer os enfrentamentos necessários às demandas ou problemáticas emergentes. Por exemplo, para se dar conta da violência na família, na escola e na sociedade, apresenta-se algo como “cultura da paz”. Em contrapartida, mesmo mantidas essas disciplinas, o conteúdo programático geralmente aparece recheado de teorias que dicotomizam homem e sociedade, desenvolvimento humano e condições materiais de existência, entre outros aspectos, e que explicam a realidade social pelo mundo das ideias, por condições preexistentes ou por movimentos que se dão por conta de ações de indivíduos ou de grupos.

Esse tipo de formação reproduz ideias que se generalizam, desmerecendo o aprofundamento teórico ou qualificando-o como perda de tempo. A reflexão passa a ser tomada como algo distante da prática e dispensável para ela. Quando aceita, destaca-se: “é preciso refletir a partir e sobre a própria prática”; porém, sem a participação dos postulados das grandes ou metanarrativas, que são tomadas como doutrinas opressoras a serem superadas. Nesse contexto, os formadores são *desautorizados* a indicarem norteadores teóricos para o desvendamento “daquilo” em que o homem se tem transformado e sobre o seu próprio devir. Avolumam-se as especulações de que os aprofundamentos teóri-

cos equivalem a radicalismos, e que as perspectivas prognósticas sobre os impasses ou sofrimentos humanos atuais traduzem visões doutrinárias inaceitáveis para a prática democrática, como discutem Sim (2001) e Mészáros (2003). Isso tudo desemboca, portanto, em diagnósticos equivocados das demandas ou das queixas escolares, em proposições de alternativas também aligeiradas e alcançando resultados efêmeros.

Mas esse quadro educacional pode ser pensado também por aquilo que Lukács (1972) chamou de *irracionalismo*, estudado como fenômeno internacional próprio ao capitalismo, tratando-se de um traço fundamental presente no psiquismo do homem contemporâneo. O irracionalismo apresenta-se como uma das tendências da filosofia burguesa reacionária, sendo uma demonstração de que os homens constroem a realidade social, mas nem por isso a dominam. Conforme Lukács (idem, p. 9), a depreciação do entendimento e da razão, a glorificação clara da intuição, a teoria aristocrática do conhecimento, a repulsa do progresso social, a mitomania etc. evidenciam a *sociedade irracional*.

Deste modo, a psicologia educacional, num esforço contra essa tendência, deve ater-se não somente às questões ou queixas escolares aparentes, focando indivíduos isolados como objeto de investigação e de intervenção. Antes, mesmo ao lidar com as especificidades, não pode perder de vista o modo como os homens se apresentam ou se conformam nas/pelas relações sociais. Isso implica compreender como e por que determinadas formas de existência humana emergem e se mantêm em dado período histórico.

CONSIDERAÇÕES DE UM MODO DE TRABALHO

Por meio dessas condições assinaladas, no processo de formação do psicólogo educacional, que culmina com a disciplina estágio supervisionado de psicologia escolar (Universidade Estadual de Maringá), foi requisitado aos estagiários que se debruçassem em fontes de conhecimento que regularmente são tomadas, por eles mesmos, como prolixas e sem relação direta

com os sujeitos do convívio imediato que encontram nas escolas. Em geral, os estagiários têm concebido que lidar com os *sujeitos concretos* requisita apenas o enfoque da realidade empírica imediata, encontrando dificuldades em compreenderem que a atividade do ensino, em qualquer nível, deva impulsionar para uma abordagem não cotidiana dos eventos ou fatos. Dito de outro modo, a atividade de ensinar e aprender, de apropriar-se dos conhecimentos e de transmiti-los a outras pessoas é algo que deve fazer parte do dia a dia das escolas, desde a educação infantil até os cursos de pós-graduação. Mas isso não torna essa atividade idêntica às atividades pragmáticas e automáticas que fazem parte da vida cotidiana, pois tanto a organização da atividade educativa como seus objetivos estão (ou deveriam estar) apoiados no não cotidiano, isto é, no saber sistematizado contemplado na ciência, na filosofia e na arte (DUARTE, 1993).

Nesse sentido, os estagiários, tal como os professores e psicólogos em geral, necessitam de um conjunto de saberes e de um método de análise que lhes permita estabelecer relações, realizar abstrações e generalizações, apreendendo a *totalidade* que movimenta a constituição do psiquismo humano, que se revela de modo peculiar nos diferentes períodos históricos.

Penso que a diferença crucial de uma abordagem como essa, por uma perspectiva histórico-dialética de educação e da constituição do psiquismo humano, é que se opõe às interpretações psicológicas e sociológicas burguesas reacionárias. Conforme Bogdan Suchodolski, essas “[...] fazem depender o desenvolvimento do indivíduo de circunstâncias biofisiológicas ou do meio ambiente: nenhuma delas concebe o processo histórico da evolução do indivíduo, o surgimento de tarefas históricas de classes determinadas e com ele também a evolução criadora dos indivíduos que vão desenvolvendo-se nessas tarefas estabelecidas pela história” (SUCHODOLSKI, 1977, p. 17, tradução minha).

Assim, para realizar um exercício de superação daquela expectativa escolar apontada inicialmente, assinalarei o que autores de outras épocas escreveram a respeito da família e da sociedade, buscando mais subsídios para compreensão dos dramas que se agudizam nos dias de hoje.

Para tanto, primeiramente, é preciso considerar que “um indivíduo ao alienar seu trabalho e a si mesmo, forçosamente há de alienar também a outros homens” (idem, p. 94, tradução minha); então, entendo que o psicólogo tem ação de fato educacional quando explicita aos sujeitos como eles se constituem e como perpetuam uma dada forma de existência (BARROCO, 2001).

Trabalho também com outras premissas:

- os homens revelam-se naquilo que produzem, ou, os produtores manifestam-se por meio das suas produções, que lhes retornam provocando transformações (idem);
- “a formação do indivíduo é um duplo processo de relacionamento com o gênero humano, isto é, a apropriação de características humanas objetivadas e a objetivação individual mediada pelo que foi apropriado”, ou seja, “a formação do indivíduo como ser humano não pode se dar sem a apropriação das objetivações produzidas ao longo da história social, mas, por outro lado, essa apropriação também é a forma pela qual se reproduz a alienação decorrente das relações sociais de dominação” (DUARTE, 1993, pp. 17-18);
- o “próprio movimento histórico é um elemento educativo, na medida em que, dada uma certa direção histórica, leva os indivíduos, mesmo aqueles mais renitentes, a abandonar formas habituais de comportamento e a assumir as novas formas que passam, portanto, a constituir um novo hábito” (ROSA, 1996, p. 3).

Aprender o homem que é por esse modo constituído e a educação que ele realiza requisita uma metodologia diferenciada daquela que leva apenas à descrição dos padrões individuais de comportamento. Defendo a necessidade de se pôr tais padrões em relação com aquilo que os demais homens vivenciam e reproduzem, retornando os dados aos sujeitos em formas de problematizações a serem enfrentadas.

Isso não é tarefa fácil, pois protagonizamos uma época na qual as transformações são tão profundas que os antigos parâmetros para os homens se pensarem vão perdendo a sua eficácia; vão configurando-se cada

vez mais tênues, relativizados e fetichizados. É possível identificar que os protagonistas dessa época, como ocorreu em outros momentos históricos de transformações profundas, convivam com um sentimento tão forte de *temor pelo incerto* que se recusam até mesmo a pensarem na possibilidade de virem a ser diferentes do que são – favorecendo o irracionalismo descrito por Lukács.

RETRATANDO A FAMÍLIA

Várias publicações têm estampado a problemática da educação e das relações familiares, fetichizadas, e adquiriram caráter de manuais de conduta. Destaco aqui alguns pontos dos trabalhos de dois autores, Haim Grunspun e Nathan W. Ackerman, que exemplificam isso.

Grunspun (1985) “tentou” (conforme sua própria expressão) oferecer aos pais um manual acerca da educação de filhos. Ressaltou a importância dos pais no processo da educação liberal dos filhos, assim como a necessidade de um *preparo* para enfrentarem e viverem a paternidade, referindo-se aos moldes educativos da década de 1980. Focalizou o relacionamento intrafamiliar no seu cotidiano, chamando a atenção para seus conflitos e propondo-lhes alternativas ou soluções. O próprio título de seu livro, *Autoridade dos pais e educação da liberdade*, sugere os aspectos com os quais trabalha: autoridade, educação e liberdade. A seu ver, as finalidades da educação dos filhos gravitam em torno do alcance de boa saúde física, satisfatória condição de desenvolvimento intelectual; uma infância feliz para atingir a maturidade normal; preparação para serem adultos produtivos (GRUNSPUN, 1985, p. 18). Embora distantes no tempo, essas finalidades pleiteadas não se diferenciam, por exemplo, daquelas sugeridas pelos homens que vivenciavam o processo de transição da sociedade feudal para a sociedade capitalista, no qual os sujeitos sociais abandonavam a velha relação de dependência material em busca de se tornarem supostamente livres.

Além desses atributos individuais, o autor destaca outros como: “honestidade, lealdade, responsabilidade, amor à verdade, devoção a deveres, consideração para com os outros, respeito pela justiça, coragem, humildade, capacidade de autossacrifício”, indispensáveis para que cada um seja preparado para enfrentar a luta pela vida (idem, p. 19).

É preciso registrar que o conteúdo tratado, embora pareça novo e próprio da contemporaneidade, já foi abordado em séculos passados com a mesma *essência*, porém, respondendo a uma situação histórica diferente. Acentuo, então, o seu caráter datado e limitado; e como não é questão do autor discutir o conceito de família presente nos discursos, suspeito do quanto seus escritos possam ser determinantes para mudanças nos rumos da prática educativa.

Ackerman (1986) expõe que as relações familiares podem ser tão conflitivas a ponto de produzirem doentes mentais, e assinala que um grande problema da sociedade atual é a família neurótica – indivíduos perturbados são oriundos de famílias perturbadas, que precisam ser tratadas.

O autor justifica suas posições com base na tese de que os padrões estabelecidos de indivíduo, família e sociedade estão sendo abalados, pois “seres humanos e relações humanas foram lançados em um estado de turbulência, enquanto a máquina cresce muito à frente da sabedoria do homem sobre si próprio” (ACKERMAN, 1986, p. 17). Esse teórico da terapia familiar escreve que

Na crise social contemporânea há pouca razão para a complacência da parte de qualquer pessoa. Especialmente o médico, o psiquiatra, o assistente social, os educadores e os líderes religiosos – todos eles comprometidos com a cura e a proteção do aflito e do incapaz – devem trabalhar juntos para salvaguardar os valores essenciais da família e do homem [idem, p. 18].

Podem-se perceber que o autor assinala a crise e afirma a importância de se assegurar a instituição familiar. Diante disso pergunto: Isso é possível?

Ackerman escreve também que a família pode apresentar um padrão de organização que não é estático, e que os vínculos familiares são compostos por uma fusão de fatores: biológicos, psicológicos, sociais e econômicos. Todavia, diante dessa *ideia de movimento* ou de *dinamicidade*, uma outra questão se apresenta: “Reconhecida a transitoriedade e assumida a flexibilidade da composição familiar, quais seriam esses *valores essenciais*?”.

Escreve que cada homem não tem uma, mas diversas famílias. Ele tem a família de sua infância, a família por casamento, a paternidade e a “*família poente*” – a família com os netos. Pode-se acrescentar as “*famílias paralelas*” que os indivíduos podem formar, pondo em xeque, entre outros pontos, a própria monogamia. Para o autor, em cada um desses períodos de vida familiar, “o indivíduo deve integrar suas disposições emocionais nos papéis familiares adequados” (idem, p. 31).

Questiono suas concepções, posto que se fecham na ideia de família fetichizada, a família pequeno-burguesa idealizada e em cujo seio os indivíduos encontram forças e alento para o desempenho de seus papéis sociais. De fato, a história, as artes e a ciência denunciam que ela nunca existiu na sua forma pretensamente saudável, serena. Isso porque, com o advento da existência humana a partir da relação de troca, numa luta constante pela sobrevivência e pela acumulação, onde estão os homens estão os conflitos, os embates, as contradições, seja com *estranhos* ou com familiares.

Ante esses aspectos criticados, faz-se necessário resgatar escritos de Friedrich Engels (1797-1873), que, ao estudar o curso histórico das civilizações, demonstrou que a constituição ou conformação da família se dá a partir das próprias condições de organização para a sobrevivência. Engels (1984) recuou na história e abordou a dissolução da constituição gentilícia a partir dos gregos, romanos e germanos. Examinou as condições econômicas que já minavam a organização gentilícia:

É o grandioso, mas também o limitado da constituição gentilícia, que ela não tenha espaço para dominação e servidão. Internamente ainda não há diferença entre direitos e deveres; a questão de saber se a participação nos problemas públicos, vingança de sangue ou indenização seja um direito ou um dever

existe para o índio; ela lhe parece tão absurda quanto saber se comer, dormir, caçar seriam um direito ou uma obrigação [ENGELS, 1984, p. 320].

Descreveu que para aquela época, os homens se organizavam de modo muito diferente, mas congruente às condições que precisavam enfrentar.

[A época] *A divisão do trabalho é puramente natural: só existe entre ambos os sexos. O homem faz a guerra, vai caçar e pescar; consegue a matéria-prima da alimentação e os instrumentos necessários para isso. A mulher cuida da casa e da preparação da comida e vestimenta, tece, cozinha, costura. Cada um manda em seu setor: o homem, no mato; a mulher, em casa. Cada um é proprietário dos instrumentos que prepara e usa: o homem, das armas, dos apetrechos de caça e pesca; a mulher, dos utensílios caseiros. A economia doméstica é comunitária, para várias, seguidamente para muitas famílias. O que é feito e usado em comum é propriedade comunitária: a casa, a horta, a canoa longa. Portanto, é aqui e só aqui, que se encontra a "propriedade auto-produzida" decantada por juristas e economistas da sociedade civilizada, o último subterfúgio jurídico em que a propriedade capitalista ainda se apoia [idem, ibidem, grifos meus]*¹.

O autor explicita o quanto, paulatinamente, esse modo de viver foi sendo minado. Apresenta exemplos de quanto o trabalho, e o modo como se deu a sua divisão, levou os homens a viverem de uma forma ou outra, provocando transformações nas relações que estabeleciam entre si. Escreve que "Na Ásia, encontraram animais que se deixaram amansar e, amansados, se reproduziam...", resultando em possibilidades do pastoreio. "Tribos de pastores se destacavam da massa restante dos bárbaros: *a primeira gran-*

Quando Engels afirma que se trata de uma divisão "puramente natural" do trabalho, está enfatizando que aspectos naturais como força física, procriação etc. tinham força decisiva na incipiente organização social. Mas isso não significa que Engels considerasse a divisão de trabalho entre os sexos como algo natural e independente do momento histórico. Ao contrário, como fica claro na sequência da análise de Engels, ele considerava as relações entre os sexos como historicamente constituídas e, portanto, modificando-se à medida que se modificam os contextos econômicos, sociais e culturais.

de divisão social do trabalho. As tribos pastoris não só produziam mais, mas também outros meios de subsistência que o resto dos bárbaros” (idem, *ibidem*). Se até então, para a sobrevivência, a troca possível era somente dentro da tribo, e de modo excepcional, começaram a ocorrer trocas entre tribos, através dos chefes gentílicos. Porém, “[...] quando os rebanhos começaram a se tornar propriedade à parte, a troca individual preponderou cada vez mais e tornou-se, finalmente, a sua forma única” (idem, p. 321).

Engels ainda salienta a consequência disso, levando à troca por meio de gado. Este se tornou

a mercadoria pela qual as outras mercadorias eram avaliadas e que, em toda parte se gostaria de receber em troca de qualquer outra – em suma, o gado passou a ter função de dinheiro e desempenhou funções do dinheiro já nessa época. Tal foi a necessidade e rapidez com que se desenvolveu, já no começo da troca de mercadorias, a exigência de uma mercadoria-dinheiro [idem, *ibidem*].

Com este autor pode-se também constatar que o “[...] aumento da produção em todos os ramos – criação de gado, agricultura, manufatura caseira – deu à força de trabalho humana a capacidade de criar um produto maior do que era necessário, para a sua manutenção” (idem, p. 322). Com isso, cada membro da *gens*, da comunidade doméstica ou da família individual teve aumentada a sua carga de trabalho diário. Assim, a guerra tornou-se a fonte fornecedora de novas forças de trabalho, por meio da escravização dos prisioneiros de guerra. Da primeira grande divisão de trabalho, e com o aumento da produtividade e da riqueza, “surgiu a primeira grande divisão da sociedade em duas classes: senhores e escravos, exploradores e explorados” (idem, p. 322).

E, além disso,

Agora, com os rebanhos e as demais riquezas novas, ocorreu uma *revolução na família*. Obter a subsistência tinha sido sempre coisa do homem: os meios de obtenção tinham sido produzidos por ele e eram propriedade dele. Os

rebanhos eram os novos meios de obtenção; sua domesticação inicial e sua guarda ulterior, trabalho dele. A ele pertencia, portanto, o gado; a ele, mercadoria e escravos trocados por gado. Todo o excedente que a produção agora deixava recaía para o homem; a mulher usufruía junto, mas não tinha participação na propriedade. O guerreiro e caçador "selvagem" estava satisfeito em casa com a posição de segundo, depois da mulher; o "bem mais suave", pastor, ostentando a sua riqueza, impôs-se no primeiro lugar e repôs a mulher no segundo. E ela não podia se queixar. A divisão de trabalho na família tinha regulamentado a divisão de propriedade entre homem e mulher; tinha permanecido a mesma; e mesmo assim, *a relação caseira tradicional pôs-se agora de cabeça para baixo, simplesmente porque a divisão de trabalho fora da família tinha se tornado outra*. A mesma causa que havia assegurado à mulher a sua antiga supremacia na casa; a sua limitação ao trabalho caseiro, a mesma causa assegurava agora a supremacia do homem na casa: o trabalho doméstico da mulher desaparecia agora frente ao trabalho produtivo do homem. Este era tudo; aquela um adendo sem maior significação [idem, ibidem, grifo meu].

Relembro que meu objetivo não é estudar a família gentílica, mas a sua abordagem, por meio de Engels, permite constatar a transitoriedade das nossas instituições, bem como a imbricada relação que têm com as condições de sobrevivência. Observa-se, desse modo, que

Com a supremacia efetiva do homem na casa, tinha caído a última barreira para o seu domínio absoluto. Esse domínio absoluto foi confirmado e perenizado com a queda do direito matriarcal, a introdução do direito patriarcal, pela paulatina transição do acasalamento para a monogamia. Mas, com isso, abriu-se uma fenda na velha ordem gentílica: *a família individual tornou-se uma potência* e levantou-se ameaçadoramente frente à gens [idem, p. 323, grifos meus].

Engels escreve que, na fase superior da barbárie, os povos civilizados passaram a sua época heroica, com uso da espada, arado e machado de ferro (idem, ibidem), e é na barbárie que se dá início à civilização huma-

na e à formação de uma sociedade mais organizada. Expõe que se deu a segunda grande divisão de trabalho quando a manufatura se separou da agricultura, e que houve o aumento da produção, da produtividade e, conseqüentemente, da diferença entre ricos e pobres. Escreve que as diferenças de posses entre os cabeças das famílias individuais levam ao desmonte da “velha casa comunitária comunista”. A terra cultivada passa a ser destinada ao uso das famílias particulares, num processo gradativo de transição à propriedade privada total, e do mero acasalamento para a monogamia. Registra que a “família individual começa a ser unidade econômica da sociedade”. E a nova organização social passou a compreender a união de tribos aparentadas, provocando a fusão de territórios tribais em território comum do povo, com a instituição do chefe militar, do conselho e da assembleia do povo como órgãos da sociedade gentílica evoluída, para uma democracia militar (idem, p. 324). Importante marcar que, com a introdução do direito patriarcal, a eleição dos sucessores dos chefes e subchefes militares passou a ser hereditária.

Com o tempo, a constituição gentílica, de uma organização de tribos para a livre ordenação de seus próprios interesses, torna-se uma organização para o saque e a opressão dos vizinhos, e os seus órgãos, para a dominação e a opressão de seu próprio povo. Mas isso jamais teria sido possível se a cobiça por riquezas não tivesse dividido os membros das *gens* em ricos e pobres, se a “diferença de propriedade dentro da mesma *gens* não tivesse transformado a unidade de interesses em antagonismo dos membros das *gens* [...]” (idem, p. 325).

Desse modo, para Engels o limiar da civilização abre-se com o novo progresso na divisão do trabalho: na fase mais inferior, os homens produziam diretamente para as próprias necessidades, com trocas isoladas referentes a algum possível excedente. Na fase média da barbárie, com as atividades pastoris, a troca já ocorre de modo regular e o gado constitui-se em moeda. Na fase superior há maior divisão de trabalho, sendo que a troca já ficou instituída, bem como modos de produção com esse objetivo e a própria organização familiar. Posteriormente, quando a antítese entre cidade e campo se acentua, acrescenta-se uma terceira divisão de trabalho.

A civilização cria a classe dos comerciantes, que não se ocupa da produção, mas da troca. Mesmo sem participar da produção, conquistam a sua direção geral e subordinam economicamente os produtores. Ao fazer a mediação entre um e outro produtor, exploram o produtor interno e o estrangeiro, conseguindo riquezas e influência social, e, finalmente, geram o seu próprio produto: as crises periódicas do comércio. É preciso marcar que com essa nova classe também é criado o dinheiro metálico – “a mercadoria das mercadorias”, “o instrumento mágico capaz de se transformar em qualquer coisa desejável e desejada”. “Em sua mão o culto do dinheiro estava garantido” (idem, pp. 325-326). Pode-se dizer, então, que ao lado da riqueza em mercadorias, escravos e dinheiro, apareceu também a riqueza em posse de terras e uma conseqüente organização social e familiar.

Escritos como esses de Engels me dão base para questionar o quanto as teorizações de Ackerman, e de outros autores da atualidade, também se constituem em exemplos da família fetichizada, que orienta indivíduos a reproduzirem um dado modelo sem levar a reflexões mais aprofundadas de como ele tenha se originado e por que se espera que ele se mantenha. Esse autor defende que os objetivos sociais atendidos pela família atual deveriam contemplar, entre outros aspectos, o fornecimento de alimentação, abrigo e de outras necessidades materiais, protegendo os seus membros contra perigos externos. Isso não é tão simples. Sabe-se que pode haver espaços mais acolhedores e mais seguros, como também se sabe quão difícil está sendo para os pais suprirem as necessidades básicas dos familiares. Não se pode pensar que *naturalmente* os sujeitos irão cuidar dos outros porque possuem o mesmo sangue, se a capacidade de pensar a respeito da conduta social não for desenvolvida.

Ackerman (1986, p. 32) também destaca que outro objetivo da família deve ser a “educação dirigida à integração nos papéis sociais e à aceitação de responsabilidade social”. Esse conteúdo está presente num bombardeio midiático cotidiano, por meio do qual todos são chamados a fazer a sua parte para um mundo melhor. enquanto, paralelamente, todos testemunham as crescentes invasões às propriedades, a exacerbação da violência, a cavalgada do desemprego estrutural etc. Tal quadro me instiga, então, a

indagar quais seriam esses papéis sociais, o que seria essa responsabilidade social, e se é possível considerar positiva tal integração uma vez que esses papéis são definidos pelas relações capitalistas que estruturam a sociedade. Ou seja, é educativo perpetuar papéis ou funções sociais que se constituem em meio de opressão de uma classe social sobre outra? O fetichismo dos papéis sociais – algo aprendido na família – acaba perpetuando um *status quo*, e retirando dos sujeitos aquilo que Ackerman defende: “o desenvolvimento da aprendizagem e o apoio à criatividade e iniciativa do indivíduo” (idem, *ibidem*).

Este autor apresenta outros aspectos aos quais, por limitação de espaço, não posso me referir aqui, mas que corroboram a ideia de família fetichizada, posto que na realidade essa família pleiteada nunca foi além de uma *imagem ideológica*. As famílias nucleares burguesas bem estruturadas existiram e continuam a existir apenas naquilo que há de mais alienante: no modelo universal a ser buscado. A suposta família feliz, saudável e protetora, nunca existiu na forma como se apregoa; trata-se de uma construção ideológica da burguesia em sua época reacionária.

Com a industrialização, no século XIX, por exemplo, as condições exarcebadas de exploração da mão de obra adulta e infantil, pouco tempo, dinheiro e saúde física e mental sobravam para serem *investidos* nas relações familiares de grande parte dos homens. Os laços familiares estavam antes *amarrados* pela necessidade de sobrevivência física e biológica. Como divulgar, para o povo, então, a defesa da imagem de uma família feliz, se ela estava em constante estado de sofrimento? Fala-se do que é generalizável, expandido, e não das exceções.

Conforme exposto anteriormente com relação a Grunspun, e agora com o respaldo das demonstrações de Engels, Ackerman não consegue – e nem parece ser este o seu propósito – explicar a instituição familiar fora do contexto burguês reacionário, contribuindo para a busca de um modelo que não se realiza na prática. Tenho defendido, ao contrário, que as escolas parem de se referir aos pais como se eles não amassem os seus filhos e como se as famílias fossem desestruturadas, ou como se elas pudessem assumir por si mesmas outra forma de organização.

RETOMANDO AUTORES DE OUTRAS ÉPOCAS

Recuar a outros períodos históricos se faz necessário porque, para se ter a medida do que os homens são ou podem ser, é preciso ter os parâmetros daquilo que já foram. Quando a psicologia se dispõe a levar isso à escola, provoca o esboço de novas possibilidades de trabalho institucional, de intervenção junto aos alunos, às famílias, aos professores etc., valorizando a memória não apenas como uma habilidade ou função psicológica superior, mas como *guardiã* da condição humana.

Assim, faço a *chamada* de autores que pensaram justamente sobre o período de transição de uma outra sociedade para esta.

Resulta significativamente diferenciada, por exemplo, a abordagem sobre a educação e a família feita por Tasse em *O pai de família*, em torno do século XVI, tratando da educação do pai de família de uma grande propriedade feudal (apud GUIZOT, 1994). As competências delegadas ao pai de família, à mãe, ao filho primogênito e aos demais, estavam em sintonia com a estrutura social vigente, ou seja, conteúdo e forma educacionais não estavam em contradição.

[...] Tasse desaprova os casamentos mais tardios, não só porque os pais já velhos não poderiam instruir seus filhos (provavelmente na arte dos exercícios físicos do corpo), mas por causa do inconveniente que haveria para seus pais em atingir a velhice antes que seus filhos estivessem em estado de sustentá-los e defendê-los. O homem será educado principalmente na ideia de que terá um dia que defender os seus; colocado como coluna entre velhice de seu pai e fraqueza de seus filhos, os verá se reunir em redor dele, seu único apoio; não terá somente que viver para si, mas a governar os outros, e cada família será um pequeno Estado cuja existência e prosperidade repousarão sobre o pai de família [GUIZOT, 1994, pp. 3-4].

Um outro autor clássico que também possibilita pensar a *não naturalização* das instituições sociais é Adam Smith (1723-1790). Ao mostrar a dissolução da sociedade feudal e o nascedouro da sociedade burguesa,

não tratou especificamente da educação de pais e filhos, porém permite compreender que a organização social se faz histórica, e não evolutiva nem linear. Analisou aspectos do processo econômico e mostrou como a sociedade feudal foi enfraquecendo-se ante a criação do mercado mundial, impulsionador da manufatura, ante a introdução do “gosto pelos manufaturados mais finos e mais avançados”, ante a partilha de terras para se adquirirem, por exemplo, os mais diversos apetrechos (SMITH, 1988, p. 27). Ele mostrou como a autoridade foi trocada por mercadorias: “Por um par de fivelas de diamante, ou talvez, por alguma outra coisa igualmente frívola e inútil, trocavam o sustento [...] e, com isso, todo o peso e autoridade que esse poderio era capaz de assegurar-lhes” (idem, p. 35).

Com Smith percebe-se que, paralela e contraditoriamente à mostra de sua opulência, o senhor feudal *cavava* o seu empobrecimento. Notadamente, comportamentos dessa natureza indicavam um movimento revolucionário silencioso, sem guerras, mas com abatidos, depondo as leis do morgadio e da primogenitura, e, conseqüentemente, dissolvendo a grande propriedade feudal assim como o espírito da grande família. Mas também é possível identificar que as instituições sociais *se fazem* e não *nascem*, que as relações interpessoais são antes relações sociais, e antes de serem privadas, são históricas.

Alexis de Tocqueville (1805-1859) leva a pensar o homem burguês e a sua educação, pois analisou a transformação ocorrida da grande família feudal à família nuclear burguesa, e como na segunda metade do século XIX se acirravam as contradições resultantes do capitalismo em sua fase industrial. Escreveu que havia um saldo a ser quitado: os ideais da Revolução Francesa (1789) iam revelando-se cada vez mais difíceis de serem alcançados por todos, o que punha em risco a liberal-democracia. Escreveu que os espíritos se distanciavam dos princípios revolucionários, com a sobreposição do interesse privado ao público: “A Europa que nos olha [para a França] começa a perguntar a si mesma se tivemos ou não tivemos razão; pergunta se, na realidade, como tantas vezes o repetimos, conduzimos as sociedades humanas para um futuro mais feliz e mais próspero, ou se os arrastamos atrás de nós para as misérias morais e a

ruína”. Declara, assim, a sua famosa convicção: “Tal é senhores, a minha convicção profunda; creio que dormimos no momento em que estamos sobre um vulcão [...]” (TOCQUEVILLE, 1987, pp. 581-582).

Com todo o viés que a sua formação e que o seu cargo político poderiam impor, apontou para o distanciamento entre o ideário e a prática social.

Ao *pedir ajuda aos clássicos*, defendo que a temática da família pode ser trabalhada de modo fecundo na formação dos profissionais da psicologia e da educação. Ela pode ser apoiada também pela literatura de Honoré de Balzac (1799-1850) e Tomasi di Lampedusa (1896-1957), entre outras.

Em *Memórias de duas jovens esposas* (BALZAC, 1989) e em *O leopardo* (LAMPEDUSA, 1983), ficam explicitados os embates travados durante um longo período entre a nobreza decadente e a burguesia ascendente. Trata-se de um período longo o suficiente para a instalação de algumas normas de conduta que tentam garantir sobrevida a uma classe e *consagração* a outra. Nesse sentido, por muito tempo ficam presentes vestígios de uma velha sociedade, mesmo quando as condições materiais que lhe deram existência já desapareceram. São formas sem conteúdo; são componentes de um ideário!

Preocupa-me, portanto, quando professores, que deveriam ser indivíduos mais experientes da cultura para estabelecerem mediações significativas para o conhecimento, fazem das suas práticas um eterno suspirar pelos dias que já se foram, *pelo homem que já não conseguimos ser*. É a contradição em processo! Mas também me preocupa quando psicólogos educacionais passam a reproduzir essa prática, negando à história o vigor que ela poderia ter na explicitação das histórias de vida, dos comportamentos humanos, na apreensão da constituição do psiquismo humano e atendo-se a anamneses e observações estéreis.

SUBSÍDIOS À PSICOLOGIA EDUCACIONAL

Pensar sobre como todas essas questões, que estudiosos, políticos e literatos apresentam, podem subsidiar a psicologia educacional também

implica reconhecer quanto ela perde ao excluir de seus recursos instrumentais ou da sua metodologia a perspectiva histórico-dialética. Trabalhei com os pressupostos de que as contradições se constituem em parte do movimento da história; de que há períodos em que elas se acirram e provocam o esgotamento de uma forma de vida, ao mesmo tempo em que outra vai sendo gestada; de que o modo como as relações sociais se dão, assim como o seu conteúdo, não se apresentam descolados do modo como a sociedade garante sua sobrevivência; de que é importante recuar a períodos anteriores – quando esta sociedade se configurava, justamente para compreender como se fez necessário e se cristalizou o modelo de família nuclear burguesa, “agora em agonia”.

Trago tais pontos para reflexão num momento em que a luta de classes se torna cada vez mais gritante. A classe trabalhadora continua hoje tão explorada como sempre foi pelo capital. A armadilha ideológica posta é a de que se pode ter “a carteira assinada” ou, ainda, ser dono do “próprio negócio”. Talvez essa seja uma das piores formas de exploração ou de dominação pelo capital, posto que não provoca os sujeitos para a indignação ou para o combate; a ilusão de ser livre e de ser o patrão de si mesmo congela qualquer possibilidade de organização, de mobilização. Ironicamente, de fato, o indivíduo pode ser o próprio patrão, posto que continuará a explorar a si mesmo para dar lucro ao capital, já que nesse momento, definido como capitalismo monopolista hegemônico (MÉSZÁROS, 2003), o dinheiro ainda precisa transformar-se em mais dinheiro. É quando os pais não têm garantias de saírem dessa situação, e se subordinam a condições nada salutares física e psicologicamente, assim como seus filhos, que se organiza uma família com a qual a escola não consegue lidar. Assim, a psicologia educacional pleiteada deve estar atenta ao homem e à educação que pretende alcançar.

Todavia, ante o quadro que se estampou aqui, também não suponho que se deva deixar o barco à deriva. É preciso passar pelo aprofundamento do conhecimento e pela ampliação dos debates. É preciso estar com os pés firmados na terra, no modo como a realidade se nos apresenta, mas com a

cabeça ligada no mundo, na vida, já que buscar respostas somente dentro de cada um, ou dentro das nossas famílias, não tem dado conta dessas questões.

Os encaminhamentos teóricos apresentados insinuam uma educação escolar diferenciada, na qual a ciência não seja tomada como perversa e cruel, menos ainda como cansativa, enfadonha e desinteressante, e a psicologia não seja percebida como uma *ciência de bolso*. Na verdade, ainda se busca uma escola e uma psicologia educacional que tenham lógica em sua existência, isto é, que se revelem aquilo que podem ter de especificidades: a primeira, ainda que historicamente seja organizadora da sociedade sob esse *status quo*, precisa garantir a função de ensinar; a segunda, de explicitar aos indivíduos os caminhos percorridos para se humanizarem. Certamente estabelecer mediações relevantes com outros homens, com aquilo que fazem ou fizeram em diferentes épocas e culturas, com aquilo que conseguiram registrar e como o fizeram, constitui-se em certa garantia para tanto.

Nas entrelinhas, apresento aqui uma metodologia de trabalho que vim desenvolvendo na formação de professores e de psicólogos, valendo-me de fontes primárias e dos textos clássicos como recursos privilegiados para o estabelecimento de diálogos que permitam avançar do lamento, do saudosismo, para a proposição. Minha defesa de psicologia educacional, com certeza, passa pela valorização dos conteúdos curriculares nos cursos de graduação e na educação básica, mas não minimiza a importância da metodologia. Não uma metodologia que tome o ensino e a pesquisa em si mesmos, e para ocupar os espaços esvaziados do saber sistematizado. Mas aquela que estimule os sujeitos a retornarem instrumentalizados para o ponto de partida: a prática social (SAVIANI, 2003). Ainda aposto que o conhecimento possa provocar estados cognitivos e socioafetivos diferenciados, e que todos os alunos devam ter acesso a ele, inclusive as famílias.

Iniciei afirmando a necessidade de sair do reino das aparências e da impropriedade de julgar as famílias por não acompanharem como deveriam os seus filhos. Agora, finalizando, estou marcando que *desnaturalizar* as famílias é, portanto, permitir-lhes compreender por que *são o que são*, saindo da cilada do *como naturalmente deveriam ser*. Isso não

significa retirar dos pais e dos filhos responsabilidades civis e sociais que devam observar, adentrando uma condição de anomia, mas permitir que os sujeitos pensem diferentes formas de existências possíveis, num vir a ser.

REFERÊNCIAS

ACKERMAN, Nathan (1986). *Diagnóstico e tratamento das relações familiares*. Porto Alegre, Artes Médicas.

BALZAC, Honoré de (1989). "Memórias de duas jovens esposas". In: _____ *A comédia humana*. São Paulo, Globo, vol. I.

BARROCO, Sonia M. S. (2001). *A figura humana na pintura moderna: alternativa para a psicologia e a educação entenderem o homem*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá.

"CLASSIFICAÇÃO BRASILEIRA DE OCUPAÇÕES DO PSICÓLOGO". MINISTÉRIO DO TRABALHO. Disponível em: <<http://www.pol.org.br>>. Acesso em: 23 dez. 2004 (site do Conselho Federal de Psicologia – Psicologia *on-line*).

DUARTE, Newton (1993). *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas, Autores Associados.

_____ (2001). *Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, Autores Associados.

ENGELS, Friedrich (1984). "Barbárie e civilização: a origem da família, da propriedade privada e do Estado". In: MARX, K. & ENGELS, F. *História*. Org. e trad. de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo, Ática.

GRUNSPUN, Haim (1985). *Autoridade dos pais e educação da liberdade*. São Paulo, Almed.

GUIZOT, F. (1994). "Das ideias de Tasse em relação a educação do pai de família". Trad. de Zélia Leonel. *Revista Apontamentos - Estado, liberdade e educação*. Maringá, UEM, n. 23, jan.

LAMPEDUSA, Tomasi di (1983). *O leopardo*. Porto Alegre, LP&M.

LUKÁCS, George (1972). *El asalto a la razón: la trayectoria del irracionalismo desde Schelling hasta Hitler*. 3. ed. Barcelona, México. Grijalbo, vol. I.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich (1993). *A ideologia alemã*. 9. ed. São Paulo, Hucitec.

MÉSZÁROS, István (2003). *O século XXI: socialismo ou barbárie?* São Paulo, Boitempo Editorial.

MONTAIGNE, M. (1987). "Da educação das crianças". In: *Ensaaios, vol. I*. São Paulo, Editora Nova Cultural.

ROSA, Silvina (1996). "Educação e literatura: incursões pelo campo da educação informal". In: CONGRESO INTERNACIONAL EDUCACIÓN, CRISIS E UTOPIAS. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires (Texto não publicado na íntegra).

SAVIANI, Dermeval (2003). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. rev. e ampl. Campinas, Autores Associados.

SIM, Stuart (2001). "Post-modernism and philosophy". In: _____ (org.). *The routledge companion to post-modernism*. London, Routledge; New York, Taylor & Francis Group.

SMITH, Adam (1988). *A riqueza das nações*. São Paulo, Nova Cultural, vol. II, livro III.

SUCHODOLSKI, Bogdan (1977). *Teoria marxista de la educación*. Trad. do alemão para o espanhol por Maria Rosa Borrás. México, Grijalbo.

TOCQUEVILLE, Alexis de (1987). *A democracia na América*. 2. ed. Belo Horizonte, Itatiaia; São Paulo, EDUSP.

8.

O FETICHISMO DO INDIVÍDUO E DA LINGUAGEM NO ENFOQUE DA PSICOLINGUÍSTICA

Maria Silvia C. Martins

Tudo aparece de ponta-cabeça.
LEONTIEV, 1978, cap. 1.3

INTRODUÇÃO

O estudo que ora apresento traz resultados parciais da pesquisa que estou desenvolvendo, na qual trato da linguagem como atividade e da escrita como linguagem e, portanto, também como atividade, recorrendo ao conceito de atividade de um ponto de vista marxista.

É nas *Teses sobre Feuerbach* que Marx aponta o principal defeito do materialismo existente até então, aquele de considerar a realidade como objeto exterior ao ser humano, e não como atividade humana, ou seja, não subjetivamente:

Doutora em letras – linguística e língua portuguesa – e desenvolve pesquisa voltada para a aquisição de linguagem oral e escrita.

O defeito fundamental de todo o materialismo anterior – inclusive o de Feuerbach – está em que só concebe o objeto, a realidade, o ato sensorial, sob a forma do *objeto* ou da *percepção*, mas não como *atividade sensorial humana*, como *prática*, não de modo subjetivo. Daí decorre que o lado *ativo* fosse desenvolvido pelo idealismo, em oposição ao materialismo, mas apenas de modo abstrato, já que o idealismo, naturalmente, não conhece a atividade real, sensorial, como tal [MARX, s.d., p. 208].

Suas teses, no entanto, ainda são, paradoxalmente, de difícil compreensão e facilmente sujeitas à distorção, mesmo porque envolvem uma concepção diferenciada de uma série de termos que já adquiriram, há muito, outro matiz em sua utilização mais corriqueira, revelando uma concepção idealista, abstrata e, portanto, fetichizada da realidade, que necessita ser revista a partir da concepção marxista do materialismo histórico.

Esta concepção marxista pode ser entrevista, como bem aponta Leontiev (1978), nos três pré-requisitos a que Marx faz referência em *A ideologia alemã* (MARX & ENGELS, 1979): os *indivíduos reais*, sua *atividade* e as *condições materiais* de sua vida. Compreende-se que indivíduos reais, em função de suas necessidades¹, relacionam-se ativamente com o mundo exterior: ao agir sobre o mundo exterior, eles o modificam e, simultaneamente, modificam-se.

Dentro desse enfoque, a atividade é uma atividade prática através da qual os indivíduos entram em contato prático com o mundo exterior, restando-o e agindo sobre ele. Nesse sentido, a atividade diz respeito aos vínculos que proporcionam a mediação entre o indivíduo e o mundo exterior, isto é, aos processos que se dão, primeiro, de forma prática e externa; depois, na forma de atividade interna. Do ponto de vista da totalidade social, a atividade envolve a vida social, os meios de produção e os sistemas de relações sociais; do ponto de vista individual, diz respeito à atividade dos indivíduos em condições sociais determinadas e em circunstâncias con-

¹ Não terei espaço, aqui, para essa questão, mas advirto que também o conceito de “necessidade” precisa ser revisto à luz da teoria marxista, e remeto a questão a Leontiev (1978, cap. 5.4).

cretas. Sempre que me refiro ao materialismo histórico e à concepção marxista de atividade, estou levando em consideração toda essa complexidade teórica, a qual, segundo compreendo, diferencia uma visão materialista de uma visão idealista, seja do indivíduo, seja da sociedade, seja, ainda, da linguagem.

À medida que avançar na compreensão da concepção marxista de atividade e de outros conceitos que se relacionam com essa mesma questão, tratarei de apontar para os contrastes que se apresentam no que concerne a outras concepções, com as quais é muitas vezes confundida. Nesse sentido, tratarei de esclarecer de que maneira uma análise mais acurada traz à tona diferenças que caracterizam, por um lado, a concepção materialista dos teóricos marxistas; por outro, concepções idealistas de teóricos que acabam incorrendo em erros semelhantes àquele criticado por Marx em Feuerbach. Com esse intuito, vou tocar brevemente nas concepções inerentes ao construtivismo piagetiano e ao pragmatismo da Escola de Oxford.

Aparentemente, a visão construtivista de atividade, e da aprendizagem como atividade, pode parecer semelhante à concepção marxista – o que equivaleria, entre outros aspectos, a enxergar semelhanças entre a visão piagetiana e a visão vigotskiana, tanto do ponto de vista da aprendizagem quanto da linguagem. Isto porque se aprende a entender que, segundo o construtivismo, o importante seria pôr a criança em contato com um ambiente provocativo, compreendendo-se que, graças à sua atividade criativa, construtiva, a criança construiria seu conhecimento por conta própria, o mesmo se dando em relação à linguagem e, mesmo, à linguagem escrita (cf. KATO, 1987). Há, no entanto, alguns pontos de marcada discrepância entre as duas concepções: primeiro, o âmbito social, do ponto de vista das macroestruturas sociais, tais como são entendidas pela visão marxista do materialismo histórico, encontra-se ausente na teorização piagetiana; segundo, o movimento ativo e processual, dialético, em que o sujeito age sobre o meio circundante e, ao modificá-lo, simultaneamente se modifica, aparece, na obra de Piaget, dentro de um contorno idealista, se comparado com o enfoque materialista presente na Escola de Vigotski; terceiro, justamente porque não se aborda esse movimento dialético dentro de um

viés materialista, perde-se também a dialética que inter-relaciona as atividades externa e interna, as quais passam a ser enfocadas do ponto de vista dos processos biológicos universais de equilíbrio e desequilíbrio, de adaptação, de acomodação, dentro de um modelo biológico. Este, por sua vez, justamente por carcer de um enfoque materialista histórico e dialético, no sentido marxista do termo, desconhece – parafraseando Marx – “a atividade real, sensorial, como tal” e acaba incidindo tanto nos defeitos do idealismo como nos do materialismo não histórico e não dialético apontados por Marx na primeira das teses sobre Feuerbach.

É interessante, de resto, notar como não foi à toa que, na constituição da psicolinguística tal qual se desenvolveu no decorrer do século XX, a concepção chomskiana da linguagem casou-se tão bem com a visão psicogenética piagetiana, uma vez que, apesar de certas discrepâncias (para Piaget, as operações linguísticas têm um estatuto secundário em relação às demais operações intelectuais – cf. PIAGET, 1973), ambas são bastante semelhantes entre si, em função de seu viés ativo e criativo, mais voltado para o indivíduo que para as possíveis influências sociais e, nesse sentido, bastante avesso à visão sociocultural vigotskiana, esta de teor marxista e que explorarei melhor na sequência deste estudo. Antes disso, vale ainda notar como, na tentativa de renovação, já no final do século XX, foi ao pragmatismo (e não ao marxismo) que a psicolinguística recorreu.

Com a aliança entre o construtivismo piagetiano e o gerativismo chomskiano, empreendeu-se a crítica acirrada à visão tradicional de aquisição de linguagem, considerada ingênua em razão dos procedimentos pedagógicos de repetição e da ênfase na expansão vocabular. Multiplicaram-se, no entanto, pesquisas que não davam conta do aspecto interacional, detendo-se, de preferência, no desenvolvimento progressivo de determinadas competências linguísticas infantis, seja no sentido do uso de palavras isoladas, do domínio de articulações frasais ou da extensão progressiva dos segmentos (*mean length of utterance* – MLU – cf. BROWN, 1973).

A década de 1980 trouxe à tona a visão pragmática da linguagem, sob a influência particular das teorias dos “atos de fala” de Searle (1981) e dos “jogos da linguagem” de Wittgenstein (1968). Tratava-se de levar em conta não apenas os aspectos semânticos e sintáticos relativos à aquisição de linguagem, mas também os aspectos interacionais, referentes às mudanças nos comportamentos linguísticos em função de elementos situacionais: a situação comunicativa, os interlocutores e as imagens recíprocas por eles construídas. Além disso, chamava-se a atenção para as regras implícitas às interlocuções – uma vez que Chomsky se havia detido nas regras próprias à gramaticalidade, ao dizível dentro das pressões sintáticas e semânticas, mas foi com Grice (1975) que se alertou para as formalidades próprias à interlocução: ao que cabe ou não ser dito con-forme a situação e as expectativas dos interlocutores.

Nesse sentido, teorias linguísticas como a teoria da argumentação e a teoria da enunciação buscaram trazer à tona a consciência dos elementos situacionais ou enunciativos, para combater uma visão linguística considerada formal e abstrata, uma vez que se centrava unicamente em aspectos do sistema linguístico e desconsiderava as pressões provenientes das interlocuções, dos atos enunciativos. Buscava-se, assim, uma visão mais realista, menos abstrata ou idealista da linguagem. Nota-se, no entanto, que, apesar desse esforço, as mesmas ressalvas que fiz às concepções piagetiana e chomskiana, no sentido de comportarem uma visão abstrata e fetichizada do indivíduo, da sociedade e da linguagem, também são válidas para o pragmatismo.

O que se vê, agora, é um indivíduo que, em termos de aquisição de linguagem, deve aprender a lidar com regras conversacionais à medida que “constrói” seu “desempenho” linguístico (cf. BATES, 1976; WELLS, 1989), veem-se interlocutores que devem aprender a seguir as regras do jogo para aprenderem a se comunicar com mais eficácia, e a linguagem passa por um processo de sublimação em que deixa de fazer parte de processos históricos determinados, deixando de dizer propriamente respeito a uma dada realidade histórica para adquirir foros de fabricadora da própria realidade. É por isso mesmo que se pode fazer a crítica à fetichização presente também nessa

vertente teórica: exatamente porque, na visão fetichizada, se invertem as posições, apagam-se as verdadeiras motivações concretas, e estas são substituídas por versões idealizadas da realidade.

No caso da epistemologia pragmática, explico seu viés idealista quando a contraste com o enfoque materialista presente na teorização marxista, para o qual, como veremos adiante, a linguagem é uma atividade que nos instrumentaliza para melhor conhecer a realidade. Nesse sentido, a epistemologia marxista, em função de seu teor materialista, mostra-se mais completa e complexa, uma vez que dá conta da realidade, e também da “fabricação da realidade”, ao dar conta dos processos históricos reais de atividade e de interação humana responsáveis pela consciência e pela desintegração da consciência, pelos fatores de humanização e de alienação. Por essa razão, qualquer referência à “atividade linguística” dentro da concepção pragmática é bastante diferente da forma como virei a explorar o conceito de atividade de um ponto de vista marxista, que é o conceito de atividade adorado pela Escola de Vigotski².

Vale lembrar que Piaget (1973) se opôs ao reducionismo próprio ao pragmatismo da Escola de Oxford, que restringe todo o pensamento às operações linguísticas. Sua crítica, no entanto, conduz a outro reducionismo que implica, como veremos, a redução da psicologia humana às operações intelectuais.

LINGUAGEM, ATIVIDADE E TRABALHO

Em condições sociais específicas, indivíduos reais desenvolvem atividades de trabalho que resultam em produtos também reais. Há, por um lado, a objetivação das ideias que regulam a atividade do sujeito, o que

2 É importante ressaltar que Bakhtin (1995) é, assim como Vigotski, um teórico marxista, para quem são importantes as implicações provenientes de um viés materialista de análise. No entanto, a forma com que seu pensamento vem sendo integrado à epistemologia pragmática faz com que a aplicação de sua teoria ao âmbito da linguagem acabe sofrendo as mesmas conotações abstratas e idealizantes que ele próprio criticou.

resulta em objetos externos, visíveis ou passíveis de nossa percepção; por outro lado, estes objetos, como produtos, tornam-se objetos da reflexão (cf. MARX, 1983, vol. 1, parte primeira). Nesse âmbito, a linguagem é vista como uma atividade prática, tanto para o indivíduo como para as demais pessoas. Nenhuma atividade, aliás, pode ser compreendida de forma isolada, fora de vínculos sociais: é no contato com os outros que o indivíduo formula uma linguagem que serve para representar os objetos e o próprio processo de trabalho.

Conforme Leontiev (1978, cap. 1.2) esclarece, a principal diferença no enfoque materialista com que Marx aborda a consciência reside no fato de vê-la como uma *qualidade* especial que surge pela primeira vez no ser humano no processo de organização do trabalho e das relações sociais, o que leva à conceituação da consciência como um *produto social*, de tal forma que se exclui a possibilidade de enfocá-la na forma de processos internos que se dariam como respostas, ou mesmo como adaptações a influências externas.

Sendo assim, e diferentemente da linha piagetiana, passa-se a entender a consciência não por meio de determinados processos intelectuais, mas através das condições sociais e da atividade do trabalho, na medida em que as atividades resultam em produtos e um desses produtos é a própria consciência.

É nesse âmbito de reflexão que cabe, também, pensar na linguagem, a qual participa da objetivação (ou objetificação) constantemente presente no processo de trabalho, em que são gerados produtos na forma de propriedades, de tal maneira que o que antes era atividade de trabalho adquire a forma de propriedade, dentro de um processo de transição contínua: da atividade para a existência; da forma do movimento para a forma material (idem, cap. 1.2). Assim, no decorrer das atividades, as próprias ideias que as regulam são objetivadas (objetificadas), adquirindo uma nova forma, como objetos exteriormente perceptíveis, e tornando-se, assim, objetos de reflexão. Nesse processo, o objeto apresenta-se para o indivíduo de forma teórica, como registro do conteúdo psíquico da atividade, porém sempre dentro de vínculos sociais. É nesse sentido que Marx e Engels afir-

mam: “A língua é prática e existe para as outras pessoas assim como para mim, sozinho: uma consciência real...” (apud LEONTIEV, 1978, cap. 1.2, tradução minha).

Por trás dos significados, deve ser vista uma prática social, uma atividade que se transformou e se cristalizou neles. Assim, a consciência mediada pela linguagem é vista como um produto da atividade humana num mundo de objetos.

Leontiev (idem, cap. 1, tradução minha) assevera:

Esta posição, no entanto, não pode, de forma alguma, ser interpretada como o significado de que a consciência tem a sua origem na linguagem. A linguagem não é seu demiurgo, mas uma forma de sua existência. Além disso, as palavras, os signos linguísticos não são simplesmente substitutos para as coisas, seus substitutos condicionais. Por trás dos significados filológicos, está escondida a prática social, a atividade transformada e cristalizada neles; somente no processo desta atividade é que a realidade objetiva é revelada ao ser humano³.

Chama, ainda, a atenção para o fato de que a consciência de cada indivíduo não pode ser vista como uma projeção direta das ideias e dos conceitos que circulam na sociedade. A consciência individual é um produto da atividade dentro do mundo objetivo, atividade mediada pelo contato com outras pessoas:

Sua consciência também é um produto de sua atividade num mundo objetivo. Nesta atividade, mediada pelo contato com outras pessoas, realiza-se o processo da aquisição (*Aneignung*) individual das riquezas espirituais acumuladas pelo gênero humano (*Menschengattung*) e corporificadas numa forma objetiva, sensível [idem, cap. 1.2, tradução minha].

3 Tanto esta como as demais citações de A. N. Leontiev encontram-se em inglês no site www.marxists.org e foram traduzidas por mim para este artigo.

Vale notar que, por um lado, está excluída a visão linguística clássica defendida por Sapir-Whorf (LOPES, 1979, pp. 21-24) segundo a qual as palavras propiciariam o recorte da realidade: nós veríamos a realidade de acordo com as palavras presentes em nossa comunidade linguística; por outro, e de forma bastante semelhante, exclui-se a visão cética pós-moderna que vê o ser humano preso, enarcerado no mundo dos discursos. Isto porque a palavra, como foi visto, é concebida como uma forma de existência da consciência e esta, por sua vez, é resultado do processo de organização do trabalho e das relações sociais.

Segundo a concepção marxista, a explicação para a consciência não pode ser encontrada em processos que ocorrem dentro da cabeça das pessoas e na dependência de estímulos que agem sobre ela. Novamente, Leontiev esclarece:

A explicação real para a consciência não reside nesses processos, mas em condições sociais e formas de atividade que fazem com que ela seja imprescindível, ou seja, na atividade do trabalho. Essa atividade é caracterizada pelo fato de que sua materialização, sua "extinção" – de acordo com a expressão de Marx – resulta num produto [LEONTIEV, 1978, cap. 1.2, tradução minha].

A consciência é vista, assim, como um produto das relações específicas das quais as pessoas participam. Nesse sentido, tanto quanto a mercadoria que é gerada por meio da atividade de trabalho, e que passa a ser a sua materialização, também a consciência é um produto dessas relações de trabalho e, portanto, pode-se falar em *objetos* que se apresentam na forma de imagens subjetivas na mente do ser humano, ou seja, na forma da consciência.

O CONCEITO DE ALIENAÇÃO

Entre outros aspectos, Marx e Engels (MARX, 1983, vol. 1, parte quarta; ENGELS, 1980) chamam a atenção para as mudanças na consciên-

cia do ser humano como resultado da divisão do trabalho em trabalho manual e intelectual, divisão resultante da separação da maioria dos produtores com relação aos meios de produção. Dessa maneira, a alienação econômica conduz à alienação da consciência e à sua desintegração. Esta desintegração acontece na medida em que deixa de haver adequação entre o sentido que o ser humano atribui a sua atividade, a seus produtos, como “sentido pessoal”, e a natureza da atividade de trabalho em que passa a se envolver – seu “significado social”⁴.

A consciência revela-se como o reflexo subjetivo de uma realidade objetiva, como o produto simbólico das atividades do ser humano envolvido em relações reais de trabalho, podendo vir a ser uma consciência integrada ou desintegrada. Consequentemente, as palavras que a realizam podem, igualmente, ser portadoras de sentido ou da desintegração do sentido: uma forma de ver as coisas, diferente do ceticismo (e do cinismo) pós-moderno, cujas postulações levam a crer que tudo se resume ao aspecto discursivo da linguagem, àquele aspecto em que a linguagem perde os vínculos primordiais que mantinha com a realidade objetiva e com a atividade das pessoas nessa realidade.

Compreende-se, nesse sentido, que a forma acoplada pela qual se resolveram as questões referentes ao indivíduo e à linguagem, efetuando-se o casamento das concepções piagetiana e chomskiana, foi responsável, na constituição da psicolinguística, pela aceitação, sem questionamento, da tese linguística saussureana (SAUSSURE, 1978) que vê o signo linguístico como a união de um significante e um significado e exclui da reflexão linguística a consideração da realidade exterior. Presencia-se, depois, acoplamentos sucessivos, sem que haja uma revisão ou superação, até suas últimas consequências, da concepção saussurcana, responsável, em última instância, pela consideração da linguagem de forma discursiva, em que as estruturas linguísticas se tornam autossuficientes e se resolvem em composições autônomas, independentes da realidade objetiva e da ação social

4 Remeto a questão ao capítulo “O desenvolvimento histórico da consciência” (em LEONTIEV, s/d.) e ao item “A atividade consciente humana e sua alienação” (em DUARTE, 1993, capítulo II).

dos indivíduos. Em contrapartida, a teoria dos “atos de fala”, ao se deter em aspectos circunstanciais, não pôde ter a força suficiente para reverter esse quadro, característico do ceticismo pós-moderno.

Essa mesma concepção cética está, aliás, na base do comentário de Piaget (1962) de que “é preciso tomar precauções contra um excessivo otimismo biossocial no qual Vygotsky às vezes parece cair”, assim como na crítica de Ferreiro a Luria, quando aquela afirma que “[...] para Luria o ingresso à instituição escolar criaria, por si mesmo, uma ruptura com os conhecimentos prévios” (FERREIRO, 1997, p. 156), de uma forma que parecerá incompleta para quem conhece a abrangência do pensamento dos psicólogos da Escola de Vigotski, como Luria, e leva-me a suspeitar que a autora não se deu conta de toda a complexidade do pensamento marxista, da forma complexa com que enfoca tanto a atividade do ser humano quanto sua linguagem, e do papel da instituição escolar nesse âmbito.

O “excessivo otimismo biossocial” de Vigotski, contra o qual Piaget quis alertar, faz parte da concepção histórico-social vigotskiana, uma concepção que não está, apenas, levando em consideração as relações diretas que se travam entre a criança e o objeto de seu conhecimento, nem se baseia, unicamente, em relações intersubjetivas circunstanciais. Por trás do “otimismo” de Vigotski, reside uma concepção materialista – no sentido marxista do termo – que concebe o indivíduo não de forma abstrata, idealizada, mas em circunstâncias históricas e sociais específicas, e numa realidade em transformação. Vigotski pode, de fato, parecer otimista quando comparado com Piaget, pois, enquanto este postula fases ou estágios de desenvolvimento relativamente estáveis, o psicólogo russo acena, com mais vigor, para possibilidades de superação de níveis aparentemente estagnados, quando aponta para a “zona de desenvolvimento próximo” e para a possibilidade e necessidade de ensino. Nestes casos, Vigotski não tem em mente uma imagem fetichizada do indivíduo e da sociedade, uma imagem idealizada ou abstrata, exatamente porque ao pensar no ser humano, ele o pensa sempre como alguém sujeito à transformação e inserido numa sociedade também em transformação.

A crítica de Ferreiro a Luria revela esse mesmo descompasso entre as duas concepções: por um lado, uma concepção em que o indivíduo e a sociedade são fetichizados, considerados de forma abstrata e, consequentemente, imobilizados; por outro, uma concepção histórica, a qual concebe o ser humano em transformação, assim como a sociedade em que ele se insere.

Ferreiro mostra estranhamento e descrença diante da excessiva credulidade de Luria no papel da instituição escolar, e justifica-se: “Depois de mais de uma década de severas críticas ao papel ideológico da instituição escolar, podemos atrever-nos a relativizar essa visão da escola como lugar privilegiado de acesso aos conhecimentos científicos” (idem, p. 171, nota 5).

Essa justificativa aponta para um horizonte de ceticismo no qual não pode caber a crença em forças a-históricas, biológicas, inerentes ao ser humano de per si, e independentes de possíveis interferências. Em outros termos: uma visão fetichizada do ser humano.

Isso resulta, como se vê, tanto em Piaget, quanto em Ferreiro – muito embora sua pretensão pareça ser exatamente oposta –, em uma visão abstrata, idealizada do indivíduo, da sociedade e da linguagem, própria daquele idealismo que Marx criticou em Feuerbach. Por isso mesmo, Ferreiro sugere que a concepção de escrita defendida por Luria seria ultrapassada e propõe que

[...] os debates científicos devem ser dirimidos no terreno próprio da ciência caracterizada por confrontação de evidências empíricas e de interpretações teóricas. Avançar é o próprio da ciência. O reconhecimento de antecedentes históricos é uma coisa: retroceder o debate à época dos antecessores é outra [idem, p. 163].

Deve-se perguntar, nesta entrada do século XXI: não terá sido o construtivismo piagetiano um dos maiores responsáveis pelo retrocesso?

OS PROCESSOS COGNITIVOS, A ATIVIDADE E O TRABALHO

Do ponto de vista marxista, não basta estudar a estrutura dos órgãos sensoriais, por um lado, e os efeitos provocados sobre eles pelo mundo objetivo, por outro. É necessário levar em conta a atividade do sujeito nessa relação. O que se leva em consideração, neste caso, é o ser humano como ser social, assim como a sua atividade social dentro do processo sócio-histórico, o que é muito diferente da visão do social como relação intersubjetiva. É nesse sentido que Duarte (2001, p. 113) alerta contra o perigo da “naturalização das relações entre indivíduo e sociedade” e chama a atenção para a forma à qual a dimensão social presente na obra de Vigotski acabou sendo reduzida, em seu acoplamento com a concepção piagetiana, aos processos intersubjetivos, ao “estar fazendo algo junto com outras pessoas” (DUARTE, 1996, p. 87). Para o marxismo, o ser humano torna-se um homem como resultado do processo de desenvolvimento de uma atividade humana, ou seja, mesmo isoladamente ele é sempre um ser social, um ser cuja característica humana, cuja qualidade humana resulta das relações que trava com outros seres humanos e do processo de organização do trabalho, mesmo que momentaneamente esteja só.

Nesse sentido, a própria percepção visual no ser humano é uma percepção humana que comporta não só a visão direta do objeto, mas a carga cultural a ele associada. Isso significa que, ao enxergar a realidade social, o ser humano a enxerga pela mediação da experiência social acumulada na cultura, seja material ou não material. O que é diferente, também, de dizer que vê a realidade sob a influência das palavras com que executa o recorte dessa realidade, tornando-se preso a esse mundo das palavras ou dos discursos sociais.

Da mesma forma, o pensamento humano é tido como resultado do desenvolvimento histórico-social, como um derivativo da atividade prática, sendo, em si mesmo, uma forma de atividade humana. A prática continua sendo seu fundamento e seu critério de verdade. Assim, também o pensamento não existe fora da sociedade – tanto no sentido da lógica, da compreensão, quanto no sentido da linguagem –, fazendo parte do

conhecimento social acumulado pela espécie humana. Ou seja: tanto a percepção quanto o pensamento humanos possuem uma natureza sócio-histórica segundo a concepção marxista.

É fundamental, nesse âmbito, a compreensão do papel que o trabalho exerce no intuito de fazer com que tanto a percepção quanto o pensamento não venham a implicar meros reflexos sensoriais diretos da realidade. Leontiev considera que

● *trabalho é o instrumento* que coloca o homem, não apenas à frente dos objetos materiais, mas também à frente de sua interação, a qual ele próprio controla e reproduz. Neste processo, tem lugar o conhecimento dos objetos pelo ser humano, que excede as possibilidades do reflexo social direto. Quando na ação direta, “sujeito-objeto”, o último revela suas propriedades apenas dentro dos limites condicionados pelo tipo e pelo grau de sutileza que o sujeito pode sentir; então, no processo de interação *mediado por um instrumento*, a cognição supera esses limites. Assim, no processamento mecânico de um objeto feito de um material com um objeto feito de outro material, nós realizamos um teste inconfundível de sua resistência relativa dentro de limites completamente inacessíveis a nossos órgãos sensoriais feitos de pele e músculos. Com base na mudança de forma de um dos objetos, tiramos a conclusão sobre a resistência maior do outro. Neste sentido, *o instrumento é a primeira abstração real* [LEONTIEV, 1978, cap. 1.3, grifos meus]⁵.

A atividade do pensamento humano não aparece, portanto, na forma de uma função adaptativa, mas, sim, como uma das formas pelas quais o ser humano compreende a realidade e a transforma. Nesse sentido, são as atividades que vêm para o primeiro plano, e não as operações, como acontece na teoria piagetiana, a respeito da qual, indiretamente, Leontiev

5 No universo cognitivo infantil, como será visto adiante, são os jogos que possuem essa força capaz de impulsionar a criança, de fazer com que se comporte além das suas possibilidades convencionais. Por isso mesmo, na idade pré-escolar, os jogos são considerados a “atividade principal” da criança pelos psicólogos da Escola de Vigotski (cf. LEONTIEV, 2001).

(idem, p. 17, tradução minha) comenta: “De fato, isto significa nada mais que um retorno a uma identificação no pensamento do lógico com o psicológico, e a um panlogismo peculiar”.

Ou seja, quando se constrói uma psicolinguística que, em seu lado psicológico, se baseia nas operações lógico-matemáticas detectadas por Jean Piaget, inadvertidamente se está nivelando o lógico com o psicológico e, com isso, não se consegue, na verdade, dar conta dos verdadeiros mecanismos psicológicos. Há, como alerta Leontiev, uma

[...] autonomização da operação lógica que é profundamente alheia à teoria marxista a respeito do pensamento, a qual requer que o pensamento seja considerado como uma atividade humana viva que tem a mesma estrutura básica que a atividade prática (idem, ibidem).

Afirmar, na linha do pensamento marxista, que o pensamento é uma atividade com a mesma estrutura básica da atividade prática significa levar em consideração os seguintes aspectos:

1. tanto a atividade prática quanto o próprio pensamento respondem (naturalmente, não no sentido de estímulo-resposta) a necessidades e motivos, e envolvem o efeito regulador das emoções;
2. ambas as atividades implicam ações subordinadas a propósitos conscientes;
3. ambas são realizadas com a ajuda de determinados meios ou operações.

As operações são, portanto, o produto das ações; são os meios de que se vale a atividade humana objetiva. Reduzir, assim, a atividade própria ao pensamento humano a operações seria como reduzir a atividade produtiva do ser humano aos processos tecnológicos que a propiciam. Segundo Leontiev, a ênfase nas operações – e não nas atividades – faz com que todo o corpo teórico se apresente de ponta-cabeça (“tudo aparece de ponta-cabeça” – idem, ibidem), uma vez que as operações do pen-

samento simbólico parecem ser a causa desse pensamento, em vez de ser seu resultado e estar a seu serviço.

Assim como se dá esta inversão no aspecto psicológico da psicolinguística, outra inversão semelhante a ela acontece em seu lado linguístico, tanto dentro da abordagem gerativo-transformacional chomskiana, quanto com o acréscimo do componente pragmático tal como vem sendo feito a partir do final do século passado, com base na teoria dos “atos de fala”. Nos dois casos, acontece o mesmo tipo de distorção, uma vez que certas operações são confundidas e tomadas como se fossem as atividades que de fato lhes dão origem. Se Leontiev chama a atenção para a confusão que se faz com relação à forma de abordar o pensamento humano, que deixa de ser visto como uma atividade histórico-social, o mesmo se pode perceber com relação à linguagem, em cujo território o enfoque também se dá como se tudo estivesse de ponta-cabeça, sendo certas operações tomadas no lugar da atividade de base. Ou seja, usando outros termos também emprestados a Leontiev (1975): é ignorado o “princípio heurístico”, e este é substituído pelo “princípio algorítmico”, na forma de estratégias conversacionais. Se as operações substituem a atividade do pensamento, as estratégias aparecem no lugar da atividade linguística propriamente dita.

Esse tipo de equívoco leva à existência de um certo paralelismo em que, na investigação da aquisição da linguagem infantil, são enfocadas, por um lado, as operações lógico-matemáticas, e, por outro, as operações sintáticas que se entendem como sendo subjacentes às ocorrências semânticas. Isto conduz a certa circularidade que em nada tem auxiliado no desvendamento do que está, de fato, na base do desempenho linguístico infantil, restando, assim, não muito mais do que a expectativa do desdobramento daqueles mecanismos que se supõe estarem na dependência apenas, ou predominantemente, do componente biológico da maturação. O apelo ao componente pragmático, por muitos considerado o principal elemento responsável pelas ocorrências linguísticas, dá-se, no entanto, de forma circunstancial, no intuito de se enfatizarem as circunstâncias próprias à interlocução ou à enunciação linguística

momentânea, de tal maneira que ainda é insuficiente para dar conta de qual é a atividade que de fato está em jogo quando se refere à linguagem.

Para compreender melhor por que o viés pragmático é insuficiente para abarcar o que seja a atividade linguística, é necessário entender de que maneira o pensamento marxista enfoca a linguagem. Em aguardo de resultados mais consistentes de pesquisa que venho empreendendo, adianto, por ora, os seguintes aspectos, no sentido da compreensão da linguagem dentro de um enfoque marxista:

1. a linguagem é uma forma de consciência;
2. a linguagem é enfocada como uma atividade e, também, como um instrumento;
3. do ponto de vista vigotskiano (VIGOTSKI, 2001), linguagem e pensamento são processos que, em sua gênese, são independentes, e que se cruzam e voltam a se separar no processo de ontogênese do pensamento e da linguagem infantis.

A partir desses pressupostos, é possível, num primeiro momento e de forma provisória, esboçar algumas conclusões:

1. como forma de consciência, a linguagem também deverá passar a ser vista como reflexo psicológico, ou seja, do ponto de vista da atividade subjetiva do sujeito, em íntima relação com sua atividade objetiva;
2. seja como atividade, seja como instrumento, a linguagem participa das ações sociais do sujeito e de suas atividades de trabalho, sendo, nesse sentido, enfocada do ponto de vista sociocultural, segundo o qual o sujeito é sempre um sujeito social que, ao se relacionar com o mundo de objetos, o faz de forma compartilhada, levando para seu relacionamento com os objetos um olhar atravessado pelo olhar de sua cultura;
3. se linguagem e pensamento são processos parcialmente independentes, não será possível concordar com Piaget (1959, 1973)

quando este propõe que o desenvolvimento linguístico é uma decorrência do desenvolvimento lógico-operatório do pensamento, mesmo porque, como já apontei antes, pensamento e operações lógico-matemáticas não se equivalem.

PERSPECTIVA DE PESQUISA

Espero ter deixado clara, em minha exposição, a maneira pela qual, no enfoque da psicolinguística, o indivíduo e a linguagem aparecem fetichizados. Deixo, no entanto, para um próximo artigo a elucidação mais detalhada a respeito do que seja a atividade linguística de um ponto de vista marxista, de tal forma que torne mais evidente em que sentido ainda temos, até o presente, lidado com os produtos ou com os meios que auxiliam na mobilização dessa atividade.

Por ora, gostaria de advertir para o fato de que pode parecer estranho destacar o papel do trabalho para a elaboração e a constituição da linguagem, quando meu enfoque é voltado, preponderantemente, para a ontogênese da linguagem infantil, e não, ao menos em princípio, para a linguagem adulta. Por isso mesmo, é possível que se entenda que a abordagem marxista não seria adequada a esse tipo de investigação. É nesse ponto que acredito ser necessário, por um lado, ponderar, sim, sobre que forma de atividade apresenta as características do trabalho na faixa etária pré-escolar, a qual me interessa em particular; por outro, vislumbrar o que, no universo infantil, pode ser oferecido como um substitutivo do trabalho.

Neste momento, lembro estas palavras de Luria:

A ontogênese (desenvolvimento da criança) nunca repete a filogênese (desenvolvimento da espécie) como em um tempo se considerava. O desenvolvimento da linguagem na ontogênese da criança não transcorre dentro do processo do trabalho, para o qual ela não se encontra preparada; transcorre no processo de assimilação da experiência geral da humanidade e da comunicação com os adultos [LURIA, 1986, p. 29].

De acordo com a forma por que compreendo o pensamento dos teóricos pertencentes à Escola de Vigotski, proponho investigar a evolução da linguagem dentro do jogo de faz de conta infantil, no que essa modalidade de jogos comporta a assimilação das ações adultas, assunto que já vinha discutindo em outros trabalhos (MARTINS, 2003a, 2003b), em que pondero, por exemplo, sobre a forma pela qual Elkonin (1998), psicólogo também pertencente à Escola de Vigotski, chama a atenção para a maneira como o elemento humano e as ações humanas são assimilados no jogo: é a partir da imitação das ações presentes no mundo adulto que se constrói a ação fictícia e se elabora, progressivamente, a construção dos papéis sociais e dos argumentos. Aliás, este é, também, um dos motivos por que, na investigação da atividade humana a partir de uma abordagem marxista, os psicólogos da Escola de Vigotski veem, nos jogos, a *atividade principal* da criança na faixa etária dos 4 aos 6 anos. No entanto, mais uma vez correrei – como venho correndo – o risco da fetichização, da idealização, da consideração abstrata e, portanto, ineficaz a respeito da exploração pedagógica dos jogos, neste caso, se não os vislumbrar dentro da complexidade histórico-social propiciada pelo enfoque marxista.

Vale lembrar, ainda, que, quando compreender melhor como se dá, de fato, a atividade linguística, estarei em melhores condições para entender a aquisição da escrita e para propor formas mais eficazes para essa aquisição.

REFERÊNCIAS

- BATES, Elizabeth (1976). *Language and context: the acquisition of pragmatics*. New York, Academic Press.
- BAKHTIN, Mikhail (1995). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, Hucitec.
- BROWN, Roger (1973). *A first language: the early stages*. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- DUARTE, Newton (1993). *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas, Autores Associados.

_____. (1996). *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Campinas, Autores Associados.

_____. (2001). *Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas, Autores Associados.

ELKONIN, Daniil B. (1998). *Psicologia do jogo*. São Paulo, Martins Fontes.

ENGELS, Friedrich (1980). *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.

FERREIRO, Emilia (1997). "Sobre a necessária coordenação entre semelhanças e diferenças". In: CASTORINA, José Antonio et al. *Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate*. São Paulo, Ática, pp. 147-175.

GRICE, Herbert P. (1975). "Logic and conversation". In: COLE, P. & MORGAN, J. (eds.). *Syntax and semantics*. New York, Academic Press, vol. 3.

KATO, Mary A. (1987). *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo, Ática.

LEONTIEV, Alexis N. (1975). "The heuristic principle in the perception, emergence, and assimilation of speech". In: LENNEBERG, Eric H. & LENNEBERG, E. (ed.). *Foundations of language development: a multidisciplinary approach*. New York, Academic Press.

_____. (1978). *Activity, consciousness and personality*. Disponível em: <www.marxists.org>. Acesso em: 30 nov. 2003.

_____. (2001). "Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar". In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. & LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo, Ícone, pp. 119-142.

_____. (s/d.). *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo, Moraes.

LOPES, Edward (1979). *Fundamentos da linguística contemporânea*. São Paulo, Cultrix.

LURIA, Alexander Romanovich (1986). *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre, Artes Médicas.

MARTINS, Maria Sílvia C. (2003a). *Linguagem, exercício de papéis e construção da subjetividade no universo cognitivo infantil*. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara.

_____. (2003b). "A escrita e as outras linguagens". *Alfa – Revista de Linguística*, vol. 47, n. 2.

MARX, Karl (s/d.). "Teses sobre Feuerbach". In: MARX, K. & ENGELS, F. *Obras escolhidas*, vol. 3. São Paulo, Alfa-Omega, pp. 208-210.

_____. (1983). *O capital: crítica da economia política*. São Paulo, Abril Cultural, vol. I, liv. 1: O processo de produção do capital.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich (1979). *A ideologia alemã*. São Paulo, Ciências Humanas.

PIAGET, Jean (1959). *A linguagem e o pensamento da criança*. Rio de Janeiro, Fundo de Cultura.

_____. (1962). "Comments on Vygotsky's critical remarks". In: VYGOTSKY, L. S. *Thought and language*. Cambridge, MIT Press.

_____. (1973). "A linguagem e as operações intelectuais". In: *Problemas de psicolinguística*. São Paulo, Mestre Jou, pp. 63-74.

SAUSSURE, Ferdinand (1978). *Curso de linguística geral*. São Paulo, Cultrix.

SEARLE, John R. (1981). *Os atos de fala*. Coimbra, Almedina.

VIGOTSKI, Lev Semenovich (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo, Martins Fontes.

WELLS, Gordon (1989). *Learning through interaction: the study of language development*. Cambridge, Cambridge University Press, vol. 1.

WITTGENSTEIN, Ludwig (1968). *Tractatus logico-philosophicus*. São Paulo, Nacional/EDUSP.

9.

A RENDIÇÃO PÓS-MODERNA À INDIVIDUALIDADE ALIENADA E A PERSPECTIVA MARXISTA DA INDIVIDUALIDADE LIVRE E UNIVERSAL

*Newton Duarte**

É tão ridículo ansiar por um retorno àquela plenitude original como o é acreditar que a história tenha parado nesse vazio completo.
MARX, 1993, p. 162, tradução minha

INTRODUÇÃO

Os autores pós-modernos¹ anunciaram muitas mortes: das meta-narrativas, ou seja, da História com letra maiúscula, da razão, da ciência, da filosofia, da arte, na medida em que tudo é arte e nada é arte, da política, a qual foi substituída pela resistência cotidiana aos poderes

Professor da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara (SP). Livre-docente em psicologia da educação, com pós-doutorado pela Universidade de Toronto, Canadá.

Adotei neste texto o termo pós-modernismo para abarcar uma gama heterogênea e ampla de correntes de pensamento que possuem em comum a atitude cética em relação à razão, à ciência, ao marxismo e à possibilidade de o capitalismo ser superado por uma sociedade que lhe seja superior. Incluo como subdivisões dentro do pós-modernismo o pós-estruturalismo, o neopragmatismo, o multiculturalismo, o pós-colonialismo e outras teorias similares.

difusos e descentrados e, finalmente, a morte do sujeito, ao menos daquele que os pós-modernos consideram ser o “sujeito moderno” ou “sujeito da modernidade”. Esse sujeito seria o indivíduo com uma personalidade estruturada a partir de um centro, um núcleo, uma essência racional, definidora da identidade pessoal. Segundo os pós-modernos, o indivíduo típico da modernidade seria ativo, empreendedor, um explorador tentando submeter a seu domínio racional as forças da natureza, incluídas aquelas que a espécie humana carrega em si mesma. Segundo Stuart Sim (1998, p. 366), o desenvolvimento e a autorrealização desse sujeito seriam o objetivo central da “cultura ocidental”, ou seja, da modernidade. Por sua vez, o pós-modernismo afirma que não existe esse indivíduo com um núcleo essencial de identidade, pois todas as pessoas são fragmentadas e aquilo que nos habituamos a chamar de individualidade estaria em contínuo processo de dissolução (SIM, 1998, p. 367). Segundo os pós-modernos, todo indivíduo se divide em papéis múltiplos e efêmeros, em máscaras descartáveis, estando a personalidade em contínua dissolução no fluxo caótico de uma realidade sociocultural também ela sem centro, sem unidade, sem racionalidade. O anúncio pós-moderno da morte do sujeito não seria uma crítica radical ao fetichismo da individualidade? Defenderei neste artigo o argumento de que, ao contrário do que possa parecer, o pós-modernismo não é uma crítica ao fetichismo da individualidade, sendo, isto sim, a radicalização desse fetichismo.

O fenômeno do fetichismo é uma forma de alienação. O pós-modernismo rejeita o conceito de alienação e considera que não existe uma perspectiva a partir da qual possa ser feita a crítica à sociedade alienada, na medida em que tal crítica exige uma metanarrativa e o distanciamento em relação ao contexto social que esteja sendo criticado. O pós-modernismo rejeita tanto as metanarrativas como a possibilidade de o sujeito se distanciar da realidade da qual ele é parte. Nessa perspectiva não existem parâmetros para distinguir o que é humanizante do que é alienante. Sem uma teoria do processo histórico de humanização e sem uma teoria da alienação não é possível fazer a crítica de nenhum tipo de fetichismo e, por consequência, não é possível fazer a crítica à individualidade fetichizada. O pensamen-

to liberal clássico fetichiza a individualidade ao naturalizá-la e ao erigir à condição de natureza humana as características próprias da individualidade burguesa. O pensamento pós-moderno fetichiza a individualidade ao transformar em condição humana o ceticismo, a fragmentação, o solipsismo, o subjetivismo e a irracionalidade.

Nessa linha de argumentação, este capítulo está estruturado em dois itens. No primeiro, desenvolvo a tese de que o pós-modernismo é a expressão teórica das profundas formas de alienação às quais estão submetidos os indivíduos na sociedade capitalista contemporânea. No segundo item, apresento um esboço da perspectiva marxista da individualidade livre e universal.

O PÓS-MODERNISMO E A RENDIÇÃO À INDIVIDUALIDADE ALIENADA

Começarei pela afirmação de que o pós-modernismo não representa de fato uma profunda ruptura com as teorias que o precederam. A ruptura pós-moderna é um blefe, pois o que o pós-modernismo faz é levar às últimas consequências as tendências irracionistas que já se vinham fazendo presentes no pensamento burguês desde o século XIX e que se acentuaram imensamente no século XX. Essas tendências irracionistas na filosofia, nas ciências humanas em geral e também nas artes são a expressão ideológica do caráter cada vez mais irracional e fetichista da lógica objetiva da sociedade capitalista. Em outras palavras, o pós-modernismo é a expressão teórica da barbárie produzida em escala crescente pelo capitalismo imperialista comandado de forma particularmente beligerante pelos Estados Unidos da América ao longo de todo o século XX (MÉSZÁROS, 2002). Alguns autores marxistas ou neomarxistas têm procurado incorporar a uma análise crítica da sociedade contemporânea alguns elementos teóricos do pós-modernismo. Esse caminho me parece totalmente estéril, pois o pós-modernismo nada tem a contribuir para o enriquecimento teó-

rico do marxismo ou para uma mobilização social que produza mudanças substanciais nos processos econômicos, políticos e culturais da atualidade.

Uma abordagem marxista em qualquer campo do conhecimento deve necessariamente articular-se à perspectiva da superação do capitalismo pelo socialismo e pelo comunismo. Isso não significa, porém, a negação pura e simples de tudo o que a sociedade capitalista tem produzido. Uma sociedade socialista deve ser uma sociedade superior ao capitalismo e para tanto ela terá que incorporar tudo aquilo que, tendo sido produzido na sociedade capitalista, possa contribuir para o desenvolvimento do gênero humano, para o enriquecimento material e intelectual da vida de todos os seres humanos. Minha recusa do pensamento pós-moderno não decorre do fato de ele ser um produto cultural da sociedade burguesa, mas sim do fato de se tratar de uma ideologia que, em vez de valorizar aquilo que de humanizador a sociedade burguesa tenha produzido, se entrega de corpo e alma à celebração do irracionalismo, do ceticismo e do cinismo. Minha radical rejeição do pensamento pós-moderno visa, entre outras coisas, a defender uma abordagem marxista que supere os limites do Iluminismo sem negar o caráter emancipatório do conhecimento e da razão; que supere os limites da democracia burguesa sem negar a necessidade da política; que supere os limites da ciência posta a serviço do capital sem, entretanto, negar o caráter indispensável da ciência para o desenvolvimento humano; que supere a concepção burguesa de progresso social sem negar a possibilidade de fazer a sociedade progredir na direção de formas mais evoluídas de existência humana. Tudo isso se traduz, no que diz respeito ao campo educacional, na defesa de uma pedagogia marxista que supere a educação escolar em suas formas burguesas sem negar a importância da transmissão, pela escola, dos conhecimentos mais desenvolvidos que já tenham sido produzidos pela humanidade.

Ocorre que o pós-modernismo é o oposto disso tudo. Para ele não se trata apenas da crítica à concepção burguesa de progresso, mas de se rejeitar a própria ideia de progresso; não se trata apenas da crítica à visão burguesa de ciência, mas de negar a própria possibilidade de conhecermos cientificamente a realidade social e natural; não se trata apenas da crítica à

concepção burguesa de ser humano, mas de rejeitar toda e qualquer forma de humanismo: não se trata apenas da crítica à forma burguesa de educação escolar, mas de implodir a escola por meio da negação da existência de um conhecimento objetivo a ser transmitido, da negação da autoridade do professor e da negação da intencionalidade do ato educativo. Não é por acaso que, assim como outros autores, Sim (1998, p. 3) caracteriza o movimento filosófico pós-moderno como uma forma de ceticismo, isto é, como uma filosofia essencialmente negativa.

Mas, como afirmei anteriormente, muito antes do surgimento do pós-modernismo, ainda no século XIX, a filosofia burguesa, começou a assumir formas cada vez mais negativas e irracionais à medida que se expandiam as relações econômicas capitalistas e ficavam para trás os ideais iluministas. A autora canadense Pauline Marie Rosenau (1992) afirma que, no referente à “morte do sujeito” decretada pelo pensamento pós-moderno, existiriam ao menos três importantes precursores. Um deles seria a filosofia de Friedrich Nietzsche (1844-1900), a qual é referência para boa parte dos autores pós-modernos, entre eles Foucault e Derrida. Outro precursor do discurso pós-moderno sobre a morte do sujeito seria, segundo Rosenau (1992, pp. 44-45), Sigmund Freud, em consequência da importância por ele atribuída ao inconsciente como determinante das atitudes dos sujeitos, o que colocaria em xeque a ideia do ser humano movido pela razão. Outro precursor da morte do sujeito decretada pelo pós-modernismo seria, segundo a autora canadense, o estruturalismo. Embora o princípio estruturalista, segundo o qual existiriam estruturas universais a partir das quais se poderia explicar a linguagem, a sociedade etc., seja rejeitado pelo pós-estruturalismo, que é uma das principais vertentes do pós-modernismo, Rosenau (idem, pp. 45-46) e Sim (1998, pp. 366-367) afirmam que o estruturalismo teria dado substancial contribuição para a morte do sujeito ao substituí-lo pela ação das estruturas. Tanto estruturalistas como pós-estruturalistas tendem a secundarizar ou até mesmo eliminar o papel das ações intencionais na configuração da sociedade e da cultura.

Mas Rosenau (1992) procura amenizar a negatividade do pós-modernismo por meio da defesa da tese de que, apesar da grande heterogeneidade dos autores pós-modernos, poderiam ser identificadas duas grandes orientações principais: o pós-modernismo cético e o pós-modernismo afirmativo. A primeira seria constituída principalmente pelos autores europeus, marcadamente os franceses, e a segunda pelos autores da América do Norte, isto é, dos Estados Unidos da América e do Canadá (idem, pp. 14-17). A autora não chega propriamente a se posicionar contra o pós-modernismo cético e a favor do pós-modernismo afirmativo. Ela parece apenas considerar que o pós-modernismo cético vai um pouco longe demais em seu ceticismo, o que poria em risco a própria justificativa da existência das ciências sociais, área na qual se insere o livro em questão. Mas, do meu ponto de vista, a autora não logra êxito em seu esforço por mostrar uma face afirmativa do pós-modernismo, pois ao longo de todo o livro o que se sobressai é o ceticismo pós-moderno, mais explícito em alguns autores e mais camuflado em outros.

Dado o tema deste artigo, interessa-me analisar aqui um capítulo no qual Rosenau (idem, pp. 42-61) aborda a questão do “sujeito” na perspectiva pós-moderna. Segundo a autora, o pós-modernismo cético apregoaria a morte do sujeito mas não a morte do indivíduo. O conceito de sujeito é identificado com a modernidade e não haveria lugar para ele na pós-modernidade. Os pós-modernos céticos substituiriam-no por uma peculiar forma de indivíduo a qual, como mostrei, nada mais é do que o indivíduo satisfeito com a alienação.

Segundo Rosenau (idem, p. 42), o sujeito da modernidade é devotado ao seu trabalho, no qual procura dar o melhor de si, agindo com disciplina, planejamento e senso de responsabilidade; é compromissado com projetos políticos e objetivos ideológicos; acredita no livre-arbítrio e na autonomia pessoal, mas se submete à posição da maioria ou à linha do partido após votação e deliberação; é capaz de subordinar suas vontades pessoais ao bem comum, ou seja, é capaz de agir em prol da coletividade; respeita regras e padrões coletivos que considere justos; acredita na possibilidade de conhecer-se a verdade, confia na racionalidade e na ciência, colocando-

-as acima das emoções; é otimista em relação ao futuro da humanidade e ao progresso; vê a si mesmo como um ser humano que age com conhecimento de causa e possui uma identidade própria.

Três seriam os principais motivos dos ataques pós-modernos ao sujeito: o fato de ele ser representante da modernidade; o fato de ele ser representante do humanismo e o fato de ele implicar a existência do objeto, isto é, do mundo objetivo para além do mundo subjetivo (ROSENAU, 1992, pp. 46-50).

No caso das ligações entre sujeito e modernidade, os pós-modernos afirmam que a própria ideia de sujeito é filha direta do Iluminismo e do racionalismo, e da mesma forma que o Iluminismo substituiu a religião pela ciência, também substituiu Deus pelo sujeito. Do ponto de vista político, os pós-modernos visam, ao atacarem o conceito de sujeito, a “matar dois coelhos com uma mesma cajadada”: a democracia representativa liberal e o socialismo. Sem o conceito de sujeito, perderiam também seu significado outros conceitos que estariam na base do liberalismo e/ou do marxismo, tais como “representação democrática”, “libertação”, “emancipação”, “classe” etc. O poder não mais estaria na mão de sujeitos em determinados postos do Estado, mas sim disperso na intertextualidade (idem, p. 47).

No caso das ligações entre sujeito e humanismo, os ataques pós-modernos não são menos intensos do que os dirigidos à modernidade. O humanismo é criticado por ser logocêntrico, antropocêntrico e evolucionista, isto é, por colocar o sujeito racional numa posição hierarquicamente superior aos demais seres vivos, a partir da ideia de que o ser humano estaria no topo da evolução das espécies. Segundo Sim (1998, p. 246), uma das críticas mais radicais feitas por Foucault foi justamente ao conceito de ser humano, o qual seria um produto do Iluminismo, que espelharia a imagem do sujeito triunfante da Revolução Francesa. Nada seria perdido com a morte dessa concepção de ser humano, pois ela só teria servido a uma determinada configuração histórica das relações de poder, sendo um instrumento de domínio, controle, punição e exclusão. Atacar a concepção moderna de sujeito é, portanto, atacar a concepção moderna de ser humano (gênero humano, natureza humana, espécie humana). A ideia de um

desenvolvimento universal da humanidade é acusada de ser eurocêntrica, colonialista, centrada na cultura, na ciência e na tecnologia ocidentais. Tal noção de desenvolvimento ou de progresso humano seria, segundo os pós-modernos, uma das maiores, senão a maior responsável pela destruição de outras culturas, pelo desequilíbrio ecológico e pelo racismo. Isso tem repercussões fortes no campo da educação, bastando citar como exemplo a ideia de educação “pós-colonialista” e “multicultural” que se oporia ao princípio de que existam conhecimentos universais a serem transmitidos pela escola. Critica-se a própria comparação entre conhecimentos e nega-se que um determinado conhecimento seja mais desenvolvido ou mais correto do que outro. Nessa perspectiva, o conhecimento é apenas e tão somente aquilo que é “tido como verdadeiro” num específico contexto cultural. A escola seria então nada mais do que um espaço, entre muitos outros, de troca e de compartilhamento de crenças culturalmente estabelecidas.

O terceiro motivo pelo qual os pós-modernos atacam o “sujeito da modernidade” é, segundo Rosenau (1992, p. 49), o de que a existência do sujeito pressupõe a existência do objeto. Os pós-modernos poderiam aceitar a ideia de subjetividade se isso não implicasse a existência daquilo que não é a subjetividade: o mundo objetivo. A distinção entre a realidade objetiva e a representação subjetiva é inaceitável para o pós-modernismo. Atacar a ideia de um sujeito racional, capaz de conhecer e dominar a realidade, significa para o pós-modernismo atacar a ciência moderna e a epistemologia que fundamenta tal ciência. Isso teria como consequência, acreditam os pós-modernos, o fim da legitimação de formas de poder e de hierarquias sociais pautadas na posse de conhecimentos pretensamente verdadeiros. Não há detentores da verdade se não há distinção entre verdadeiro e falso, afirma o pós-modernismo.

Rosenau (idem, p. 53) aborda o seguinte problema: os pós-modernos céticos precisavam descartar o sujeito da modernidade sem abandonar a perspectiva individualista e para isso tiveram que fazer uma distinção entre sujeito e indivíduo. Morreu o sujeito da modernidade e em seu lugar foi colocado o indivíduo pós-moderno. A autora é bastante clara ao enfatizar que o indivíduo pós-moderno não pode de forma alguma ser visto como

uma pessoa nos moldes do sujeito da modernidade, isto é, o indivíduo pós-moderno *não é uma pessoa consciente, livre e autônoma*. Sua existência é anônima. Trata-se de uma pessoa descontraída, flexível, que ouve seus sentimentos e emoções e procura aceitar a si mesma tal como é. Tem seu próprio estilo de vida mas não procura ser exemplo para ninguém, pois não pretende possuir nenhuma verdade. Cultiva o senso de humor, a fantasia, a cultura do desejo e a gratificação imediata (ROSENAU, 1992, p. 53). Vive o presente e prefere aquilo que é passageiro, momentâneo, tendo horror ao que é estável, permanente. Valoriza a espontaneidade e vê com maus olhos a disciplina e o planejamento. Gosta do que é diferente, exótico, místico, proveniente de tradições do passado e daquilo que é local, singular e não do que é comum, generalizado, universal. Preocupa-se com sua própria vida pessoal e suas necessidades pessoais e não está interessada em laços com instituições tradicionais como família, Igreja, partido, nação etc.

Segundo Rosenau (idem, p. 54), o indivíduo pós-moderno não possui uma forte identidade pessoal, é fragmentado, sem pontos fixos de referência e tolerante consigo mesmo. Está mais interessado na livre expressão, na dispersão e na diversidade do que na coerência, na concentração e na organização.

Indivíduos pós-modernos sentem-se confortáveis com políticas personalizadas. Esse tipo de visão caracteriza-se por ser livre de perspectivas de projetos globais totalizantes tais como o socialismo. Eles são céticos em relação às intenções e motivações de ativistas engajados. Apesar de um descontentamento com a política em geral, o indivíduo pós-moderno pode, de tempos em tempos, lutar contra o estado e o sistema. Ela/ele está aberto à participação e engajamento em causas diversas e contraditórias e em movimentos sociais de existência passageira. Isso não é surpreendente porque o indivíduo pós-moderno sente-se confortável com múltiplas realidades sem necessitar de coerência [...] E isso faz sentido, dada a identidade mutante e flutuante do indivíduo pós-moderno [idem, ibidem, tradução minha].

A autora canadense afirma que a existência do indivíduo pós-moderno é necessária para solucionar certas contradições dos autores pós-modernos céticos:

A invenção do indivíduo pós-moderno numa ciência social sem sujeito resolve, ao menos em parte, a aparente contradição entre a posição antissujeito dos pós-modernos céticos e sua simpatia por direitos e liberdades individuais. A inconsistência desaparece se o sujeito da modernidade, responsável, que se autossacrifica e está orientado para o coletivo, é diferenciado do, e substituído pelo, autocentrado indivíduo pós-moderno. O individualismo pode então continuar a existir na ausência do sujeito da modernidade [idem, ibidem, tradução minha].

Depois disso não é necessário dizer mais nada! A crítica pós-moderna ao sujeito da modernidade não é, portanto, a superação do fetichismo da individualidade, mas sim, como afirmei desde o início deste texto, a expressão mais radical desse fetichismo, é a total rendição à individualidade alienada.

Rosenau (1992, pp. 57-60) afirma que nem todos os pós-modernos aceitam a “morte do sujeito”, e menciona diferentes tentativas, na direção do “retorno do sujeito” às ciências sociais, mas de um sujeito diferente daquele da modernidade. Essas tentativas são empreendidas por autores “pós-modernos afirmativos” e por autores mais ou menos próximos ao pós-modernismo. Não haveria um modelo de personalidade para esse “sujeito pós-moderno”. Ele não seria aquela pessoa proposta pela modernidade com propósitos determinados, racional e consciente. Não teria por modelo os grandes feitos dos “grandes homens da história”, preferindo a vida cotidiana anônima dos marginalizados. Sua atitude básica seria a da resistência:

Esse novo sujeito não é o sujeito da modernidade em busca de conquistas. Na defensiva, ele/ela está antes à procura de autoafirmação distante de qualquer vasto projeto global ou qualquer coletivo nos moldes da modernidade. Tais

sujeitos participam em coalizões fluidas, temporárias alianças voltadas para questões momentâneas que unem ricos e pobres, homens e mulheres e diversos grupos étnicos [idem, p. 58, tradução minha].

Não me parece que esse sujeito pós-moderno seja substantivamente diferente do indivíduo pós-moderno. A distinção feita por Rosenau entre esses dois tipos de indivíduo é tão frágil e fluida quanto a distinção que ela faz entre pós-modernos céticos e afirmativos. O sujeito pós-moderno é tão alienado quanto o indivíduo pós-moderno, com a única diferença que neste a alienação é declarada e escancarada e naquele ela é camuflada pelo discurso “politicamente correto”.

A CONCEPÇÃO MARXISTA DA INDIVIDUALIDADE LIVRE E UNIVERSAL

O ponto de partida para a compreensão da concepção marxista de indivíduo é a antropologia filosófica contida na obra de Marx, isto é, a concepção marxiana de ser humano (DUARTE, 1993, 1996, 2000, 2003). Essa antropologia filosófica é essencialmente histórica. Na perspectiva de Marx, o gênero humano vem desenvolvendo-se ao longo da história social por meio da produção, reprodução e transformação constante da cultura humana, tanto a cultura material como a não material (MARKUS, 1978; SAYERS, 1998).

As relações sociais fazem a mediação entre a vida do indivíduo e o gênero humano. Numa sociedade de classes, como ocorre no capitalismo, as relações entre a vida individual e a cultura acumulada pelo gênero humano tornam-se particularmente complexas e contraditórias em consequência da propriedade privada dos meios de produção, da exploração da força de trabalho pelo capital e da consequente divisão social do trabalho. Tanto ao longo da vida de cada indivíduo como ao longo da história da humanidade, a humanização e a alienação ocorrem muitas vezes de forma simultânea e no interior da mesma processualidade sociocultural. Esse ca-

ráter essencialmente contraditório foi captado com precisão e em profundidade por Marx. Compreender como essa dialética é analisada por Marx é fundamental para entender sua visão da história humana, da individualidade e também sua perspectiva da sociedade comunista.

Definindo-se subjetividade como tudo aquilo que se refere ao sujeito e objetividade como tudo aquilo que se refere ao objeto, pode-se afirmar que para Marx a subjetividade humana se desenvolve por meio da permanente construção da objetividade social. Em outras palavras, a atividade social produz o enriquecimento objetivo e subjetivo dos seres humanos. Nesse sentido, a história social pode ser vista como um processo no qual o gênero humano se desenvolve por meio daquilo que é produzido, reproduzido e transformado pela atividade social. Trata-se de um processo histórico de objetivação do gênero humano.

Entretanto, na sociedade capitalista a riqueza objetiva é apropriada de forma privada, constituindo-se em capital em vez de ser riqueza dos seres humanos em geral. Numa sociedade que supere o capital (MÉSZÁROS, 1995), essa riqueza poderá ser apropriada por todo indivíduo, transformando-se em riqueza subjetiva ou, para usar uma expressão de Marx (1992b, p. 351, tradução minha), transformando-se em “órgãos da individualidade”.

Desde que surgiram as classes sociais, a propriedade privada e a divisão social do trabalho, isto é, desde a antiguidade até os dias atuais, a objetivação do gênero humano tem ocorrido por meio da exploração do trabalho, da apropriação privada do resultado geral do trabalho humano. A maioria dos seres humanos tem sido impedida de se apropriar de toda essa riqueza material e intelectual, de se enriquecer por meio das obras humanas. Isso é alienação. Não se trata apenas do fato de que o trabalhador não seja o proprietário daquilo que resulta de seu trabalho mas também do fato de que o trabalhador não pode apropriar-se de tudo aquilo que, sendo produto da atividade humana em geral, poderia tornar sua vida muito mais humana, com muito mais sentido, com muito mais conteúdo, diferentemente da vida real que lhe cabe, na qual a maior parte de seu tempo e de suas energias físicas e mentais é destinada à luta cotidiana pela sobrevivência. Marx, porém, não considerava que a alienação produzida pelo

capitalismo, ou seja, essa separação entre os indivíduos (a subjetividade) e a riqueza social (a objetividade), fosse um fenômeno puramente negativo. A partir de uma perspectiva ampla da história humana (a metanarrativa negada pelos pós-modernos), Marx considerava que o capitalismo, mesmo produzindo as mais intensas formas de alienação, desempenhava um papel histórico positivo ao criar as condições materiais para que os seres humanos pudessem superar os limites puramente locais de sua existência e situar sua realização individual num universo mais amplo, o do desenvolvimento de todo o gênero humano. Nas sociedades pré-capitalistas, as pessoas podiam, em certas circunstâncias, sentir-se satisfeitas com sua vida, mas isso porque suas perspectivas objetivas e suas expectativas subjetivas eram muito limitadas, reduzidas a uma realidade local e a uma posição fixa no interior da sociedade.

Assim, a antiga visão, na qual o ser humano aparece como o objetivo da produção, independentemente de seu limitado caráter nacional, religioso e político, aparenta ser muito superior quando contrastada com o mundo moderno, no qual a produção aparece como o objetivo da humanidade e a riqueza como o objetivo da produção. Contudo, na verdade, quando sua limitada forma burguesa é removida, o que é a riqueza senão a universalidade das necessidades, capacidades, prazeres, forças produtivas etc., dos indivíduos, criados por meio do intercâmbio universal? O pleno desenvolvimento do domínio humano das forças da natureza, tanto aquelas da assim chamada natureza como aquelas da própria natureza humana? A absoluta explicitação de suas potencialidades criativas, sem nenhum outro pressuposto que não seja o prévio desenvolvimento histórico, o qual transforma em um fim em si mesmo esse desenvolvimento em sua totalidade, isto é, o desenvolvimento de todas as forças humanas, não sendo medido por nenhum padrão *pré-determinado*? No qual ele [o indivíduo] não reproduz apenas a si mesmo em sua particularidade, mas produz sua totalidade? [No qual o indivíduo] empenha-se por não permanecer naquilo que ele veio a ser, estando em contínuo movimento de vir a ser? Na economia burguesa – e na época de produção a qual ela corresponde – essa completa explicitação do conteúdo humano aparece como

um completo esvaziamento, essa objetivação universal como total alienação, esse derrubamento de todos os objetivos limitados e unilaterais como um sacrifício da finalidade humana em si mesma em favor de uma finalidade inteiramente externa. Eis porque, por um lado, o infantil mundo da antiguidade aparenta ser superior. Por outro lado ele é realmente superior em todas as coisas nas quais busquem-se formas fechadas e limites dados. É satisfação de um ponto de vista limitado, ao passo que o [mundo] moderno não proporciona satisfação e onde ele parece satisfeito consigo mesmo é vulgar [MARX, 1993, pp. 487-488, tradução minha].

Como um recurso didático para a apresentação de um esboço da concepção marxista da individualidade livre e universal, analisarei mais detalhadamente essa passagem extraída de uma das obras de Marx, conhecida como *Grundrisse*². Marx não tinha uma visão romântica das sociedades pré-capitalistas. Sua aguda crítica ao capitalismo não se pautava em nenhum tipo de nostalgia nem em imagens idílicas do passado da humanidade. Para ele o capitalismo significou um avanço na história da humanidade, desempenhando o papel de última fase da história das sociedades classistas e criando as condições para uma nova fase na história da humanidade. Anterior ao capitalismo seria a fase das sociedades estáticas, nas quais a realização individual ocorria dentro de restritos limites preestabelecidos pela rígida hierarquia social e pelas limitadas forças sociais produtivas. Posterior ao capitalismo seria a fase na qual os indivíduos poderiam desenvolver-se de forma livre e universal, na medida em que possuiriam o controle coletivo das forças produtivas da sociedade. Não estando mais suas vidas limitadas à luta pela sobrevivência, poderiam então os indivíduos dedicarem a maior parte de suas energias físicas e mentais a atividades plenas de sentido e conteúdo humanos, atividades nas quais a personalidade se objetivaria para contribuir significativamente para o en-

2 Essa obra é constituída de sete cadernos escritos por Marx durante o inverno londrino de 1857-1858. Uma primeira porém numericamente limitada edição desse material foi feita pelo Instituto Marx-Engels-Lenin, em Moscou, em 1939. Em 1953 esse material foi reeditado pela Dietz Verlag em Berlim (MARX, 1993, p. 7).

riquecimento do gênero humano. O papel desempenhado historicamente pelo capitalismo como fase intermediária é, para Marx, o de desenvolver as forças produtivas e criar as condições materiais para a universalização do ser humano, para a superação das formas localmente limitadas de vida humana. Mas, como já apontei anteriormente, o capitalismo faz isso por meio da universalização das relações de mercado, transformando o valor de troca em mediação universal e produzindo, dessa forma, um total esvaziamento das relações humanas, da vida humana e, por consequência, um total esvaziamento dos indivíduos.

Essa essência contraditória do capitalismo faz com que processos e produtos que poderiam ser humanizantes, poderiam ser fonte de liberdade e de desenvolvimento dos indivíduos, transformem-se no oposto, ou seja, em alienação. O fato de todo o trabalho humano estar voltado para a produção de mais-valia, para a reprodução do capital, para a produção de valor de troca, confere uma característica alienada à riqueza na sua forma burguesa. Tanto isso é verdade que a palavra riqueza está fortemente associada na mente de todos à imagem de uma grande quantidade de dinheiro. Mas o reconhecimento dessa alienação não levava Marx a aspirar por uma sociedade na qual a atividade humana não visasse à produção da riqueza. Ao contrário, ele criticava tais visões românticas, as quais, diga-se de passagem, até hoje são difundidas, em versões aparentemente novas. Por exemplo, o famoso relatório da comissão especial da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) sobre a educação no século XXI (DELORS, 1998) faz muitas exortações quase evangélicas em prol de uma educação que não esteja voltada exclusivamente para o desenvolvimento econômico dos países, mas também voltada para o cultivo de valores como convivência pacífica e tolerância religiosa, para o resgate das tradições culturais locais, para a valorização da pessoa humana etc.³ Marx, porém, na citada passagem, entende que a questão não está em alguma espécie de equilíbrio ou de meio termo entre uma sociedade voltada para a produção da riqueza e uma sociedade voltada para o ser humano, tratando-se, isto sim, da superação da forma burguesa de riqueza. Superando-se essa forma de riqueza, estaria superada a oposição

entre, por um lado, a riqueza e, por outro, o ser humano. Despojada a riqueza de sua forma burguesa, torna-se possível ver os vários aspectos nos quais o enriquecimento objetivo implica enriquecimento subjetivo.

Em primeiro lugar, o desenvolvimento do indivíduo será tão mais multilateral, diversificado, pleno de conteúdo, isto é, tão mais universal, quanto mais o seu relacionamento com a riqueza objetiva humana universal for produzindo no sujeito a elevação de suas necessidades, o desenvolvimento de suas capacidades e a ampliação da sua sensibilidade. É por essa razão que nos *Manuscritos econômico-filosóficos* de 1844, Marx (1992b, p. 353) afirma que “o cultivo dos cinco sentidos é trabalho de toda a história precedente”. Tudo isso não brota espontaneamente do interior do indivíduo, como acreditam certas correntes psicológicas e pedagógicas. Ao contrário, todo esse desenvolvimento da individualidade é visto por Marx como sendo produzido no “intercâmbio universal”. Marx entendia que o desenvolvimento universal do indivíduo seria resultado de sua inserção livre e consciente no intercâmbio universal. No capitalismo o intercâmbio universal está reduzido à forma alienada da universalização das relações de mercado. Mas Marx considerava que de nada adianta a romântica atitude contrária a essa universalização, sendo necessário superar essa forma unilateral e vazia de universalização por meio de uma universalização das forças humanas em toda a sua diversidade e em toda a sua riqueza de conteúdo.

O segundo aspecto no qual o desenvolvimento humano se transformaria com a superação da forma capitalista de riqueza seria, segundo a citada passagem dos *Grundrisse*, o pleno desenvolvimento do domínio das forças da natureza, incluindo-se aí a natureza humana. Embora não haja espaço neste texto para uma discussão mais detalhada da temática das relações entre ser humano e natureza na perspectiva marxiana, assinalo que meu entendimento é o de que o domínio da natureza não é sinônimo, para Marx, de destruição da natureza e de um caráter predatório da atividade humana em relação à natureza. Também assinalo que não há margem na obra de Marx para a ideia tipicamente pós-moderna de que o caráter destrutivo e irracional do uso da tecnologia na “moder-

nidade” seria uma consequência necessária da lógica interna à produção do conhecimento científico. As correntes de pensamento pós-modernas e algumas correntes do assim chamado “marxismo ocidental” consideram que o caráter destrutivo e predatório das relações entre sociedade e natureza nos séculos XIX e XX seria uma consequência inevitável da própria ciência, da própria tentativa de dominar a natureza por meio do conhecimento científico. Não só essa abordagem é totalmente estranha às obras de Marx e de clássicos do marxismo como Engels, Lenin, Gramsci e Lukács, como também ela se constitui numa grande distorção do processo histórico, pois o que tem produzido essas relações destrutivas entre sociedade e natureza não é a ciência, mas sim a lógica de reprodução do capital, à qual a própria produção do conhecimento científico tem sido atrelada de forma direta ou indireta. Mas aqui cabe fazer em relação à ciência o mesmo raciocínio que Marx fez em relação a toda a riqueza humana: é preciso despír a ciência de sua forma burguesa para que ela possa ser desenvolvida de maneira que o progresso social não esteja em conflito com a preservação da natureza e da própria espécie humana.

A questão do domínio da “natureza humana” é outro tema que merece uma atenção que a ela não posso dispensar neste artigo. Apenas assinalo que Marx não considerava existir uma “natureza humana” fixa e a-histórica presente no indivíduo desde o nascimento ou desenvolvendo-se espontaneamente da infância à idade adulta. Basta lembrar a já mencionada afirmação de Marx de que o cultivo dos cinco sentidos é trabalho da história precedente. E também é importante assinalar que a concepção marxiana de individualidade livre é o oposto da individualidade espontânea, isto é, da individualidade em-si. A individualidade livre é, para Marx, a individualidade para-si (DUARTE, 1993; HELLER, 1984).

Ainda segundo Marx, com a superação da forma burguesa de riqueza, o desenvolvimento dos indivíduos passaria a ser realmente universal, tendo como único limite o desenvolvimento prévio do gênero humano, isto é, a totalidade da cultura material e intelectual até então produzida. Nessa perspectiva o processo de produção e reprodução da individualidade de cada ser humano não visaria à permanência da pessoa numa mesma condi-

ção objetiva e subjetiva, mas sim a contínua superação do desenvolvimento pessoal já alcançado, o contínuo vir a ser da personalidade. Trata-se do oposto do indivíduo pós-moderno, fragmentado em não sei quantos diferentes personagens e em contínuo estado de dissolução de sua identidade. A individualidade livre e universal decorrente da superação da forma capitalista da riqueza humana desenvolve-se à medida que se apropria das formas mais elevadas de conhecimento já produzidas pela humanidade e participa conscientemente da construção da riqueza universal do gênero humano, o que só pode ocorrer por meio da relação consciente com a totalidade. Quão diferente é essa imagem daquela do fantasmagórico indivíduo pós-moderno, disperso no hipertexto do espaço virtual! E também quão diferente é a visão marxiana de individualidade em comparação com o pragmático indivíduo da assim chamada sociedade do conhecimento, educado pelo lema aprender a aprender, treinado para ter as competências necessárias à resolução eficaz dos problemas surgidos no processo de produção de mercadorias!

A sociedade capitalista cria as condições prévias para a existência da individualidade livre e universal, mas o faz por meio de um processo social extremamente alienante. Assim, conforme a citada passagem dos *Grundrisse*, a completa explicitação do conteúdo humano, isto é, a objetivação universal, torna-se um completo esvaziamento por duas razões: primeiro porque o trabalhador é reduzido a mero produtor da mais-valia que é apropriada pelo capital, segundo porque a universalidade daquilo que é produzido não tem o significado de enriquecimento universal dos seres humanos, mas sim se trata da universalidade abstrata e vazia do valor de troca, ou seja, a universalidade do dinheiro. O mesmo acontece com o derrubamento dos objetivos limitados e unilaterais que de produzir o desenvolvimento livre e universal dos indivíduos, produz a desumanização do indivíduo, pois os laços que antes o prendiam a um contexto sociocultural limitado e restrito são substituídos pelos laços entre os indivíduos e o mundo das mercadorias e do capital. Um dos sintomas dessa realidade é o fato de o desenvolvimento de um país ser avaliado em termos do poder aquisitivo da população e do volume da

produção, ou seja, em termos de expansão do capital. Mas o aumento do volume da atividade econômica não significa necessariamente melhoria de qualidade da vida humana, mesmo considerando-se uma hipotética distribuição igualitária da renda. A qualidade de vida humana não depende apenas do volume da produção, mas depende também do que é produzido. Se tomarmos por referência a qualidade de vida dos seres humanos em sua totalidade, tal qualidade não é incrementada pelo aumento na produção de armamentos. Tal produção, entretanto, pode ser benéfica para a economia de um determinado país. A lógica da atividade econômica na sociedade capitalista é indiferente ao fato de que os resultados dessa atividade podem ser negativos do ponto de vista do desenvolvimento da humanidade como um todo. É por isso que os indivíduos sentem que a sociedade exige um “sacrifício da finalidade humana em si mesma em favor de uma finalidade externa” (MARX, 1993, p. 488, tradução minha).

A alienação inerente à lógica da sociedade capitalista é fonte dessa sensação enganosa de que faria parte da condição humana a eterna oposição entre a realização do indivíduo e as exigências da vida em sociedade. Tal oposição não é, porém, decorrente de uma suposta condição humana independente da história; trata-se de uma oposição que pode ser superada juntamente com a superação da sociedade regida pela lógica do capital. Enquanto, porém, essa sociedade não é superada, continuará presente a sensação de que no passado os seres humanos teriam vivido com mais plenitude, o que, como explicou Marx, em parte é uma ilusão e em parte é verdadeiro. É verdadeiro se pensarmos na realização humana em formas bem reduzidas e limitadas, em circunstâncias de pouco desenvolvimento das forças humanas. A aparência de maior plenitude da vida humana em épocas passadas decorre do fato de que a sociedade capitalista produz ou a insatisfação, ou a satisfação medíocre, vulgar. O capitalismo cria insatisfação porque ele produz as condições para o desenvolvimento livre e universal da individualidade, mas frustra esse desenvolvimento ao subjugar os seres humanos ao poder do capital. A única satisfação que ele permite é a satisfação medíocre, vulgar, de-

corrente da compra de mercadorias, a satisfação do desejo de “ter” (MARX, 1992b, pp. 351-352).

É nesse sentido que Marx (idem, p. 356), nos *Manuscritos econômico-filosóficos* de 1844, afirmou que o socialismo deve substituir a riqueza e a pobreza existentes na sociedade capitalista pela pessoa rica em necessidades humanas, isto é, pela individualidade cuja plena realização e desenvolvimento necessitam da expressão da vida humana em sua totalidade. Essa perspectiva é ao mesmo tempo uma meta pela qual lutar e uma referência para a crítica ao fetichismo da individualidade.

REFERÊNCIAS

- DELORS, Jacques (1998). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo, Cortez; Brasília, MEC/UNESCO.
- DUARTE, Newton (1993). *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas, Autores Associados.
- _____. (1996). *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Campinas, Autores Associados.
- _____. (2000). *Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas, Autores Associados.
- _____. (2003). *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação*. Campinas, Autores Associados.
- HELLER, Agnes (1984). *Everyday life*. Traduzido do húngaro para o inglês por G. L. Campbell. Londres, Routledge & Kegan Paul.
- MARKUS, George (1978). *Marxism and anthropology: the concept of “human essence” in the philosophy of Marx*. Assen (Holanda), Van Gorcum.
- MARX, Karl (1992a). “On the jewish question”. In: MARX, K. (1992). *Karl Marx: early writings*. Traduzido do alemão para o inglês por Gregor Benton. Londres, Penguin Books e New Left Review, pp. 211-241.

_____ (1992b). "Economic and philosophical manuscripts (1844)". In: MARX, K. (1992). *Karl Marx: early writings*. Traduzido do alemão para o inglês por Gregor Benton. Londres, Penguin Books e New Left Review, pp. 279-400.

_____ (1993). *Grundrisse: foundations of the critique of the political economy*. Traduzido do alemão para o inglês por Martin Nicolaus. Londres, Penguin Books e New Left Review.

MÉSZÁROS, István (1995). *Beyond capital*. Londres, Merlin Press.

_____ (2002) *Século XXI: socialismo ou barbárie*. São Paulo, Boitempo.

ROSENAU, Pauline Marie (1992). *Post-modernism and the social sciences: insights, inroads and intrusions*. Princeton, New Jersey, Princeton University Press.

SAYERS, Sean (1998). *Marxism and human nature*. Londres, Routledge.

SIM, Stuart (org.)(1998). *The icon critical dictionary of postmodern thought*. Cambridge, Icon Books.