

2 DO EMPÍRICO PARA O TEÓRICO: EMERGÊNCIA DO SUJEITO

Tanto o *empírico* como o *teórico* são *níveis de movimento do pensamento*. Diferem um do outro pela maneira e pelo aspecto em que neles é dado o objeto, pelo modo como é conseguido o conteúdo básico do conhecimento [...].

KOPNIN

[...] o homem reflete a realidade não apenas tal qual ela existe imediatamente, mas também como ela pode e deve ser para as necessidades sociais dele. Voltado desde o início para a satisfação de necessidades práticas do homem, o conhecimento cria não raro imagens dos objetos que não foram observados na natureza, mas devem e podem ser realizáveis na prática. A pesquisa autenticamente científica está imediatamente voltada para a procura de formas e ideias segundo as quais o mundo deve ser mudado.

KOPNIN

Neste capítulo, procurar-se-á demonstrar quais são os elementos que são condicionantes do processo de emergência do sujeito na atividade pedagógica. Os elementos são resultado de estudos bibliográficos e que devem apontar quais são as características mais primorosas para a formação desse sujeito da atividade. As ideias expostas têm outro foco, ainda, que é orientar as análises posteriores a respeito do problema de como o sujeito emerge no percurso da história da humanidade, na atividade pedagógica orientada e no decorrer da vida, no caso do pesquisador.

Por seu turno, os problemas de pesquisa surgem de perspectivas diferentes, contudo possuem o caráter do lugar social que o indivíduo ocupa e, por isso mesmo, a atividade humana de cada um está, de certa forma, atrelada à atividade dos demais participantes do grupo social. O ponto em comum, universal, é que os problemas estão relacionados, de modo geral, com o processo de atividade de ensino e aprendizagem, ou melhor, de apropriação da cultura por cada indivíduo, desde a tenra idade até a formação acadêmica. Isso implica ter clareza do que se entende por: a) homem cultural adulto; b) concepção dialética de mundo e de sujeito; c) o conhecimento no sentido do pensamento; d) o conhecimento no sentido da consciência; e) o sujeito na atividade pedagógica.

2.1 O homem cultural adulto: sujeito

Dizem Vigotski e Luria que para se entender o *homem cultural adulto* deve-se ter em mente o resultado de três trajetórias:

[...] a da evolução biológica desde os animais até o ser humano, a da evolução histórico-cultural, que resultou na transformação gradual do homem primitivo no homem cultural moderno, e a do desenvolvimento individual de uma personalidade específica (ontogênese), com o que um pequeno recém-nascido atravessa inúmeros estágios, tornando-se um escolar e a seguir um homem adulto cultural (VIGOTSKI; LURIA, 1996, p. 151).

Embora os autores não falem diretamente da filogênese em relação com a ontogênese, fica implícito que esta última, ontogênese, é apenas algo de um indivíduo, personalidade específica; portanto não há dúvida que diz respeito ao homem enquanto sujeito. *Sujeito* é o próprio ser humano que orienta de forma ativa seu comportamento, isto é, um ser humano condicionado historicamente no que concerne a representação que possui da realidade, mas que controla sua atividade externa e interna.

Por isso, ser sujeito é sinônimo de ser humano ativo e consciente, que faz uso da própria razão ou discernimento para a transformação social. Ser sujeito é ser humano cultural que, ao mesmo tempo em que produz cultura, é um produto dela. Diferencia-se, em grande medida, daquilo que se pode considerar por indivíduo, no que tange ao biológico, que se refere a qualquer ser de uma espécie – seres com as mesmas características genéticas e que, copulando entre si, em condições normais da natureza, geram descendentes férteis. De outro modo, a formação de um indivíduo obedece às relações de interação entre o genótipo e o meio, resultando em suas características fenotípicas.

Todavia, se considerar os demais homens, ou melhor, o desenvolvimento da humanidade, precisa-se sopesar outra linha – pressupõe-se, a filogênese –, que não diz respeito somente ao estado animal, mas também ao homem enquanto gênero humano. A filogênese compreende as trajetórias que conduziram a evolução dos animais até o aparecimento do homem (esse é o aspecto animal puro), bem como a sua passagem da condição primitiva (hominídeo) para a condição de homem cultural, histórico-cultural em sua acepção na psicologia russa.

Esses processos (filogênese e ontogênese), segundo Vigotski e Luria (1996), não podem ser estudados analiticamente em separado, de modo especial as duas últimas trajetórias mencionadas, pois não é possível afirmar que a criança repete os traços essenciais do

desenvolvimento do gênero, isto é, a criança não refaz em poucos anos todo o caminho percorrido pelo gênero em muitos milhares de anos. Assim, o *gênero humano* é muito mais que o desenvolvimento do indivíduo, personalidade específica, muito mais que a ontogênese; o homem também está inserido no “rol” da filogênese. A filogênese, portanto, diz respeito à espécie, no plano biológico, e ao indivíduo cabe a ontogênese, no mesmo plano biológico. No plano cultural, a filogênese está relacionada ao desenvolvimento do gênero, enquanto o desenvolvimento do sujeito (ser) cabe à ontogenia.

Em outros textos, e à luz dos estudos de Marx, nessa relação filogênese-ontogênese, Vigotski distingue entre o que acontece no desenvolvimento orgânico e no desenvolvimento cultural. Nesse caso, a despeito da condição animal, a diferença é que para o indivíduo se desenvolver enquanto sujeito, isto é, se desenvolver culturalmente, ele precisa se apropriar ativamente dos produtos culturais mediado por outro indivíduo, o que não acontece nos animais, pois, em sua ontogênese, não precisam se apropriar dessa condição cultural. E esse será, inclusive, um ponto de discordância com a concepção biológica de Piaget, por exemplo, pois para este a visão biológica seguia os preceitos de Lamarck (negava a existência de espécies e subespécies), enquanto para Vigotski e todo o marxismo, a fonte creditável são os estudos de Darwin (evolucionismo).

Esse processo de apropriação cultural, ontogenético, não tem origem com o nascimento, como se poderia supor, pois esse evento trata apenas de um aspecto biológico. Pressupõe-se, nesse caso, que a vida cultural está para além dos mecanismos neurológicos de formação de sinapses, ligações neuronais nas células do cérebro; está para além, ainda, das mudanças hormonais (revolução física e emocional) que acontece no período da gestação. Em outras palavras, o feto sofre alterações físicas e emocionais em todo o período gestacional, conforme for o ambiente ao qual a futura mãe estiver submetido (HOSPITAL ISRAELITA ALBERT EINSTEIN, 2002). Mas, de qualquer maneira, não se pode concluir que em função disso tem-se a formação da personalidade, ou algo que o valha, pois se trata de um mecanismo que acontece naturalmente em todo o reino animal. Esse aspecto não afeta as características psicológicas culturais, porque, nesse momento, o feto está na condição de indivíduo passivo, não age enquanto personalidade, tampouco possui qualquer indício de consciência¹. A partir da 20ª semana, o feto já pode ouvir sons, reconhecer a voz da mãe e diferenciá-la das outras mulheres. Ao saber disso, alguns expõem o feto a músicas, entre

¹ Leonardo da Vinci ao falar da inteligência fetal, ainda no Renascimento, retrata um quadro em que a mãe ao gestar o bebê sente a influência desse, mas é ela quem governa os dois “corpos”, por assim dizer, “*un’anima governa due corpi*” – a mesma alma governa dois corpos (LAURENZA; DA VINCI, 2003, p. 20).

outros, como forma de estimular. Mas, reitera-se, isso é facilmente explicável pela relação biológica de estímulo-resposta (E-R), de condicionamento, assim como qualquer ser no mundo biológico. Essa assertiva deriva do fato de que consideramos a *cultura*, explicita-se adiante, como uma categoria psicológica explicativa, ou seja, consideram-se para análise as funções culturais, não as funções biológicas.

Os indícios analisados, que se referem à apropriação cultural, ativa, pelo indivíduo que vai se tornar sujeito, encontram-se em momentos posteriores ao nascimento, nas formas de comunicação da mãe com o bebê, nos primeiros brinquedos que o indivíduo manipula, ou nas primeiras brincadeiras de que participa, por certo que possuem, objetivamente, um modo de uso e um intuito social. A importância que se atribui, no desenvolvimento do psiquismo, às peculiaridades inatas, ou ao desenvolvimento do sistema nervoso é de base indispensável para o desenvolvimento. Contudo, não são essas premissas as mais proeminentes para o desenvolvimento psíquico da criança ou do sujeito. Os atributos dos processos psíquicos, a constituição da personalidade, bem como o nível psíquico, dependerá das condições culturais da criança (sujeito), isto é, da atividade educativa na qual estiver inserida. A estrutura do trabalho (atividade), à proporção que se transforma numa atividade educativa (formal ou informal), orienta o desenvolvimento psíquico, pois é o processo produtivo que origina a textura das relações sociais das quais o sujeito participa, da mesma forma que condiciona as objetivações (materiais e simbólicas) que terá acesso.

As forças motrizes do desenvolvimento psíquico que atuam mutuamente são o lugar ocupado pelo indivíduo na sociedade entre as demais pessoas, as condições de vida, as exigências que lhe apresenta a sociedade, o caráter da atividade que realiza e o nível de desenvolvimento alcançado em cada momento dado. (LEONTIEV et al, 1960, p. 502).

Por isso, quanto mais avançado for o seu desenvolvimento (pode-se dizer, relativamente, a idade), maior será o grau da riqueza das experiências dos indivíduos e, inclusive, as peculiaridades dos processos psíquicos. Assim se baliza a ocorrência de que é no ensino superior (graduação, mestrado, doutorado, entre outros) – inclui-se, especificamente, a constituição desse processo de apropriação na atividade de formação docente (aprendizagem dos professores), na aprendizagem de conceitos científicos e nos processos de avaliação – que a apropriação da cultura provoca no indivíduo mudanças específicas, de modo especial no que diz respeito à apropriação de uma determinada visão de mundo, concepção sobre o homem e o mundo. Isso ocorre porque é somente nessa etapa tardia que as funções culturais (funções psicológicas superiores) podem estar funcionando de modo a produzir uma consciência de fato, no último grau, isto é, a *consciência de classe*. Isso tem por consequência uma mudança

de comportamento, ou seja, o indivíduo passa a agir no mundo (conduta voluntária) guiado por essa concepção de mundo apropriada (mesmo que essa concepção seja apropriada de forma não consciente); em outras palavras, passa a agir de forma *intencional*. Pode-se dizer com Marx (2004, p. 107) que o indivíduo é o ser social, pois

A vida individual e a vida genérica do homem não são *diversas*, por mais que também – e isto necessariamente – o modo de existência da vida individual seja um modo mais *particular* ou mais *universal* da vida genérica, ou quanto mais a vida genérica seja uma vida individual mais *particular* ou *universal*.²

Nessa direção, a luta de um homem parece ser sempre aquilo que está dado pela história enquanto condição geral para o gênero humano, isto é, a busca constante pela satisfação de suas necessidades, concomitante ao domínio da natureza, e a tendência ao crescimento, mensurada pela inevitável e constante luta de classes (luta entre os homens, mediada pelos antagonismos sociais). Os indivíduos até possuem um papel diferenciado na história, mas ele é limitado.

Os indivíduos, graças a determinadas particularidades de seu caráter, podem influir nos destinos da sociedade. Por vezes, a sua influência pode ser considerável, mas, tanto a própria possibilidade dessa influência quanto as suas proporções, são determinadas pela organização da sociedade, pela correlação das forças que nela atuam. O caráter do indivíduo constitui “fator” do desenvolvimento social somente onde, exclusivamente na época, e unicamente no grau em que o permitem as relações sociais (PLEKHANOV, 2003, p. 138).

Em última instância, a formação do indivíduo enquanto sujeito está a depender da atividade na qual esse indivíduo está inserido, do momento histórico, das lutas que são travadas entre as classes. O sujeito é penetrado não somente pela vida (condição de indivíduo), mas também pela política.

A análise do homem, nas condições do desenvolvimento cultural e histórico, deve considerar, nessa instância, a multiplicidade de influências que o indivíduo recebe, ou seja, uma síntese de múltiplas determinações. O homem torna-se sujeito somente quando coloca o mundo para si; em outras palavras, quando trava uma relação consciente com o meio que o cerca, com a sociedade, ou melhor, com a genericidade. O homem deixa de ser indivíduo, portanto sai da relação em si, que seria a relação entre o homem e a natureza de forma a-consciente. Para Heller (2008, p. 33), o indivíduo sai de si, torna-se um adulto “capaz de viver por si mesmo a sua cotidianidade” assim que domina ou manipula as coisas (garfo, faca, copo

² Apesar das sugestões da ABNT não tenho colocado “grifo nosso ou grifo do autor”, pois se quando grifar se coloca grifo do nosso, então se pressupõe que os demais são grifos do autor. Contudo, como regra geral, para este trabalho, será sempre “grifo do autor”.

para beber etc.), e a “*a assimilação da manipulação das coisas é sinônimo de assimilação das relações sociais*”.

Para Vigotski, outra vez, é possível apontar que o indivíduo é o resultado de dois processos: um que é o desenvolvimento filogenético de toda a humanidade, que conduziu ao *homo sapiens*, portanto consideram-se, aqui, as determinações biológicas; e outro, o desenvolvimento ontogenético, que possui como característica primordial a apropriação daquelas características, funções psicológicas que foram desenvolvidas historicamente, isto é, por meio da cultura, pela humanidade. O homem, nessa perspectiva, é detentor de duas naturezas: uma natural, que compartilhamos com os animais, e cujo tipo de comportamento é condicionado ou então segue o princípio da adaptação passiva; a outra natureza é cultural, cujo princípio é sua adaptação ativa, isto é, a transformação da natureza pelo homem, quando o homem passa a introduzir mudanças (intencionais, teleológicas) na natureza, que não aconteceriam pela própria natureza de forma espontânea.

No mais das vezes, ao menos até Marx e Engels (2002), a *atividade humana* não é considerada, nem como objeto de estudo, nem como atividade objetiva (objetivadora). Ao tratar sobre as teses de Feuerbach, esses pensadores detectaram que se concebiam os objetos sensíveis distintos dos objetos do pensamento. Por um lado, o materialismo concebia a realidade e a sensibilidade como algo contemplativo – não, portanto, como atividade humana objetivadora –, e por outro, o idealismo que desconsiderou o caráter ativo do sujeito humano, transformador, revolucionário. Como resultado desse tipo de pensamento, se valorizou, no Ocidente, a teoria (atividade teórica) em detrimento da atividade prática. De outra forma, a atividade teórica passou a ser a característica especificamente humana, aquilo que diferenciava os homens dos animais. Não a verdadeira distinção que é dada pela atividade vital consciente.

No ocidente, inclusive, detecta-se que a ciência possui esse direcionamento, isto é, tomando-se a questão referente à direção da ciência e o modo como ela se concebe³, é preciso dizer que em muitos pensadores ou pesquisadores, principalmente os ocidentais, pode-se encontrar a ideia da primazia do cérebro, no que tange ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores (mente humana). No entanto, Engels já havia alertado para a

³ Alguns pesquisadores, atualmente, como Górz e Cruz apontam que se deve redefinir o conceito de riqueza, o qual é apontado a partir da definição de “capital humano” na atual sociedade. E, conseqüentemente: “Se a sociedade, graças à redefinição do conceito de riqueza, tem de ser redefinida cultural e economicamente, também o espírito da ciência deve ser redefinido. A ciência desde sempre esteve intimamente ligada ao capital” (CRUZ apud GÓRZ, 2005, p. 12).

concepção política da ciência⁴ ainda em 1876, quando escreveu *Sobre o Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem*, ou em outros textos que tratou sobre a ciência, como o *Anti-Dühring*.

Para Engels, a evolução humana tem início com uma postura cada vez mais ereta e, em seguida, a liberação das mãos (aparecimento do polegar opositor) possibilitou o trabalho e, concomitantemente a ele, a linguagem (fala), bem como o desenvolvimento do cérebro (inteligência). Nas palavras de Engels: “esses macacos foram se acostumando a prescindir de suas mãos ao caminhar pelo chão e começaram a adotar cada vez mais uma posição ereta. Foi o passo decisivo para a transição do macaco ao homem” (MARX; ENGELS, s/d, p. 269). Essas conclusões de Engels e seus argumentos, são tratados, atualmente, por Gould (cientista evolucionista) ou Dennett em seus escritos.⁵ Com o desenvolvimento de atividades como o direito, a política e a religião, o trabalho foi relegado para o segundo plano. Para Engels (MARX; ENGELS, s/d, p. 275):

O rápido progresso da civilização foi atribuído exclusivamente à cabeça, ao desenvolvimento e à atividade do cérebro. Os homens acostumaram-se a explicar seus atos pelos pensamentos, em lugar de procurar essa explicação em suas necessidades (refletidas, naturalmente, na cabeça do homem, que assim adquire consciência delas). Foi assim que, com o transcurso do tempo, surgiu essa concepção idealista do mundo.

A concepção idealista do mundo passou a dominar “as ideias” das pessoas de tal forma que, mesmo os pesquisadores e pensadores que não desejam assumir tal posição terminam por enfatizar mais o pensamento, a mente, o cérebro, sem ver, contudo, o importante papel desempenhado pelo trabalho no processo da evolução⁶. Essa postura impede, segundo Engels, que mesmo os naturalistas⁷, como aqueles pertencentes à escola darwiniana, que tenderiam a certo materialismo (acrescento, os atuais geneticistas e cientistas biológicos – biomedicina,

⁴ Para Dennett a ideia central é de que “não existe ciência livre de filosofia; existe apenas ciência cuja bagagem filosófica é embarcada sem passar pela vistoria” (DENETT, 1998, p. 21).

⁵ Gould faz essa análise em *A postura faz o homem* (GOULD, 1987, p. 205-210). Ou, ainda, Denett (1998).

⁶ É o caso de Tylor (1974) ou Pinker (1998, p. 32), cuja tese é de que “a mente é o que o cérebro faz; [...] A mente é organizada em módulos ou órgãos mentais, cada qual com um design especializado que faz desse módulo um perito em uma área de interação com o mundo. A lógica básica dos módulos é especificada por nosso programa genético”.

⁷ Há que se considerar que, principalmente, a partir da instauração das relações capitalistas e do processo de alienação “as relações sociais aparecem aos indivíduos como se fossem relações entre as coisas, entre entidades naturais” (DUARTE, 2001b, p. 128) ou, ainda, “a reprodução ideológica do fetichismo se realiza por meio das muitas formas de naturalização dos fenômenos humanos que, em vez de serem analisados como fenômenos históricos e sociais, são encarados como fenômenos naturais” (DUARTE, 2001b, p. 129). Outros aspectos sobre a naturalização do social (histórico) podem ser vistos em Marx (1986, 1999, v. 1-2) e Teixeira (1995).

medicina por evidências), formulem uma ideia clara de *como se originou o homem* (MARX; ENGELS, s/d, p. 275) e de *como esse se desenvolve no que tange às funções culturais*.

Dessa forma, “a primazia do cérebro parecia tão óbvia e natural que foi antes aceita como um dado, do que reconhecida como um preconceito relacionado à posição e classe dos pensadores profissionais e seus patronos” (GOULD, 1987, p. 209). Essa dicotomia entre cérebro e atividade (trabalho), bem como entre teoria e prática, tem se perpetuado até os dias atuais definindo, em alguma medida, os rumos da ciência ou, nas palavras de Gould (1987, p. 210), “a ciência acadêmica em particular tem sido regida por um ideal de pesquisa ‘pura’ que, tempos atrás, impediu que os cientistas realizassem experimentos extensos e testes empíricos”. Igualmente, a ideia de “Inteligência Artificial” que visa, por um lado, superar as limitações biológicas e, por outro, ideologicamente, nada mais é do que a explicitação de uma valorização do capital dito imaterial (que substitui o capital fixo), concebido também como: “capital humano”, “capital do conhecimento” ou “capital da inteligência”. Por tal, fonte de valor que antes se situava no trabalho simples (Adam Smith) agora se situa, cada vez mais, no trabalho complexo.

A partir desse enfoque, a discussão metodológica que orienta a pesquisa parte da tese (visão de ciência) de que o trabalho, a atividade social que liga os homens entre si, ou outras características como a postura ereta, polegar opositor, precedem, no ponto de partida, o aparecimento de um cérebro ou intelecto cultural, isto é, o pressuposto é de que o comportamento de um adulto culturalizado é o resultado, por um lado, de um *processo biológico* de evolução das espécies animais, que culminaram com o aparecimento da espécie *Homo Sapiens* e, por outro lado, de um processo de desenvolvimento *histórico* por meio do qual o homem primitivo se transformou num ser culturalizado (VIGOTSKI, 2000a, p. 29-30).

Ao discutir esse problema da natureza e do ambiente, pontualmente, faz-se necessário considerar que a teoria da evolução por seleção natural (Darwin) mostra como as espécies foram se transformando, aos poucos, e aparecendo novos órgãos⁸. Isso significa, também, uma nova forma de comportamento ou de reflexo da realidade (ambiente). Em última instância, a possibilidade da simplicidade se transformar em complexidade. Enquanto possibilidade biológica, qualquer característica somente pode ser passada para as gerações seguintes se a mesma estiver referendada por um suporte genético, se a característica estiver inscrita nos genes, ou seja, uma nova forma de comportamento é relativa a novas mutações

⁸ O aparecimento de novos órgãos é um processo guiado pela seleção natural, ou seja, um processo pelo qual se selecionam, naturalmente, aquelas mutações mais favoráveis.

que possam ocorrer nas gerações seguintes. As características adquiridas não podem ser passadas para as gerações seguintes por via biológica. Conforme Dawkins (2001, p. 45):

A teoria da evolução por seleção natural de Darwin satisfaz porque mostra-nos uma maneira pela qual a simplicidade poder-se-ia transformar em complexidade. [...] Os genes de fato controlam indiretamente a fabricação de corpos e a influência é estritamente unidirecional: as características adquiridas não são herdadas. Não importa quanto conhecimento e sabedoria você adquira durante sua vida, absolutamente nada será transmitido para seus filhos por meios genéticos. Cada geração começa da estaca zero. O corpo é a maneira dos genes preservarem-se inalterados.

Isso não significa uma *separação entre biologia e cultura*⁹, ou qualquer outra separação nessa direção. Ao contrário, existe uma forte relação de interdependência entre ambas, mesmo nos humanos em que essa diferença é mais perceptível. No entanto, é legítimo que, em toda a extensão do mundo animal, *somente é possível desenvolver aquelas características ou faculdades que a estrutura biológica possibilita*. Em Darwin (2002), e outros evolucionistas, é possível rastrear a ideia de que a variabilidade origina-se tanto de componentes ambientais quanto de componentes genéticos. Mas, com os estudos de Dobzhansky (1968, p. 357), torna-se aceitável que não existem genes especiais “de cultura”, ou seja,

[...] não há genes que o tornem um pintor, um estadista ou um bandido; a raça negra não é homocigótica para um inexistente gene de jazz, nem são os balineses geneticamente dançarinos nem os judeus comerciantes. O assunto é consideravelmente mais sutil. Os genes criam a base para os traços culturais, mas não forçam o desenvolvimento de quaisquer traços particulares.

Em relação ao desenvolvimento da mente (psíquico), é possível perceber que, principalmente nos últimos tempos, houve uma extraordinária mudança cultural, mas biologicamente há certa estabilidade, ou seja, as mudanças culturais ocorrem mais rapidamente que as mudanças genéticas.¹⁰ Para Ingold, “os cérebros dos caçadores-coletores presumivelmente primitivos são tão bons e tão capazes de conduzir as ideias sofisticadas e complexas quanto os dos filósofos e cientistas ocidentais” (INGOLD, 2003, p. 121).

Pode-se dizer que, conforme Vigotski, a diferença principal, determinante, entre o processo evolutivo biológico e o processo histórico é a circunstância de que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre sem que se modifique o tipo biológico do homem, embora a mudança do tipo biológico seja a base evolutiva do desenvolvimento. A filosofia do marxismo, enquanto leis gerais do desenvolvimento, do

⁹ Essa diferença entre aspectos biológicos e culturais, embora exista de forma rudimentar em animais superiores (ex.: macacos), somente fica nítida nos humanóides.

¹⁰ Isso foi apontado por Leontiev (1978b, p. 163).

conhecimento e da organização social, precisa ser lembrada, pois, na busca pelo fundamento dos objetos e dos fenômenos da realidade, todos eles possuem algo em comum que é existir enquanto ser e

[...] são para o homem objetos para os quais estão dirigidos o seu pensamento e a sua atividade prática. Todos possuem uma propriedade, que é a de existir independentemente daquilo que deles se pense e de se neles pensamos ou não. Precisamente por isso, a filosofia marxista une-os a todos no conceito geral de *matéria* (CHAKHNAZÁROV; KRASSINE, 1985, p. 15).

E é tendo esse dado em vista que se deixa em suspensão a discussão sobre a evolução das espécies e o aparecimento do homem num sentido puramente biológico, inclusive, porque em termos de teoria da educação (pedagogia), o primordial é o desenvolvimento do comportamento do homem formado, em última instância, o desenvolvimento de sua personalidade, ou seja, como esse indivíduo – já preparado no sentido biológico – torna-se sujeito, emancipa-se, age intencionalmente (teleologicamente), desenvolve-se ontologicamente. Contudo, essa é uma faceta de estudo do indivíduo que não deve desconsiderar suas especificidades biológicas, psicológicas, antropológicas, sociológicas e filosóficas, dentre outras, para que se chegue a formular uma teoria da educação capaz de explicar a atividade de ensino e aprendizagem, bem como proporcionar a formação de um indivíduo ativo, capaz de mudar seu “destino”, com capacidade de dirigir seu próprio comportamento.

Em parte, deve-se analisar a conduta do indivíduo em que se comportar pode ser considerado como o desempenho do organismo no processo de ajustamento/adaptação ao ambiente. Portanto, o que caracterizaria o comportamento é a sensibilidade deste aos efeitos que produz no ambiente. A análise do comportamento, nesse aspecto, está orientada pela hipótese de que há regularidades e ordem no comportamento, ou seja, as consequências obtidas com um dado comportamento são o que determina a probabilidade de ocorrência desse comportamento em uma situação futura semelhante. Encontrados os *elementos (indícios)* que fazem com que determinada característica apareça num determinado indivíduo, em vista dessas regularidades, pode-se, então, generalizar tais efeitos para outros indivíduos, contanto que se organize o ambiente nas mesmas condições.

Tal concepção, se tomada em sua simplicidade, situa-se numa situação de estímulo-resposta (E-R), mas que não dá conta de investigar as formas superiores de comportamento, pois não capta a aparição de estímulos complementares (auxiliares e autogerados); quer dizer, somente capta aquilo que as funções superiores têm em comum com os animais (com as funções inferiores, elementares). O novo, no homem culturalizado, é o fato de que ele cria os

estímulos que vão ser auxiliares e desempenham outro papel na sua conduta, isto é, vão servir de suporte para que o indivíduo domine os seus atos volitivos.

O fenômeno humano-cultural depende, ainda, de que seja possível compreender o indivíduo em seu modo de ser enquanto indivíduo e estando em relação com outros indivíduos. A categoria que é indispensável para se entender esse fenômeno é o *trabalho*, isto é, a *atividade especificamente humana* na qual o indivíduo entra em relação com os demais membros, formando uma comunidade (sociedade), na qual não somente agem transformando a natureza, modificando-a, mas agem produzindo, transformando matérias naturais e criando novas condições para a existência; em última instância, produzindo artefatos que atendam às suas necessidades.

As atividades, contudo, não são estritamente pertencentes ao *Homo sapiens*, mas estão dadas de forma generalizada também nas outras espécies, isto é, em todas as espécies animais. Na dissertação de mestrado, Rigon (2005) discorreu sobre isso e sobre as demais diferenças. Por exemplo, as abelhas, formigas, leões e outros animais, podem apresentar uma organização social minuciosa, incluindo até classes, estamentos e atividades distribuídas conforme o gênero (masculino ou feminino). Entretanto, essas atividades sucumbem a qualquer análise racional mais detalhada, pois se apercebe que estão dadas, determinadas pela bagagem herdada geneticamente e em uma relação imediata entre o animal e o meio (ambiente) em que vive. As necessidades, nesse ínterim, não somente, de modo geral, não se modificam como também são biologicamente estabelecidas, reitero, herdadas geneticamente. Pelo mecanismo biológico, genético, apenas sabe-se da transmissão daquelas características físicas que conduzem o indivíduo em sua relação natural com o meio. Contudo, para se tornar um indivíduo efetivamente humano, muitas outras condições serão necessárias, a saber, os processos de objetivação e apropriação, tendo como objetivo a mediação dos indivíduos para com o *gênero humano*¹¹.

Pode-se dizer que as atividades atendem um conjunto específico e imprescindível de necessidades, carências, como é o caso da alimentação, abrigo, reprodução da espécie, dentre outras. O trabalho cria uma configuração muito diferente dessa, pois atende um conjunto mais amplo de carências ou necessidades que se gestam no processo de desenvolvimento histórico-cultural dos humanos, situações essas em que a produção pode ser simplesmente para o acúmulo de riquezas. Conta-se que na época do “descobrimento do Brasil”, um habitante indígena foi levado para a Europa, a fim de ser apresentado para os diversos dirigentes

¹¹ “A objetividade das características humanas historicamente formadas constitui o *gênero humano*” (DUARTE, 1999, p. 18).

estatais. E uma das incompreensões do índio em relação à civilização era o fato de eles acumularem bens materiais sabendo que aquilo tudo iria ficar para os descendentes, sem um uso imediato. Quer dizer, o desenvolvimento do trabalho no continente europeu havia provocado uma série de outras relações entre os indivíduos, de tal forma que a produção já se destinava a atender outras situações, muito além das carências imediatas de alimentação, abrigo, entre outros.

Marx (1983, p. 149-150, 153) é quem faz uma distinção clara entre o trabalho e a atividade natural, isto é,

[...] O trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. [...] Não se trata aqui das primeiras formas instintivas, animais, de trabalho. [...] Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo com cera. No fim do processo do trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e, portanto idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural, o seu objetivo. [...] Os elementos simples do processo de trabalho são a atividade orientada a um fim ou o trabalho mesmo, seu objeto e seus meios. [...] O processo de trabalho [...] é a atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer as necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a natureza, condição natural eterna da vida humana e, portanto, [...] comum a todas as suas formas sociais.

Num outro âmbito, pode-se dizer que nas discussões que aparecem principalmente nos estudos daqueles que tomam como base as elaborações teóricas de Leontiev, tem-se como um dos pressupostos exatamente a questão da atividade que, para os marxistas, de modo geral, soa como atividade que expressa uma relação social entre indivíduos, ou seja, o trabalho. Essa atividade do homem se diferencia da atividade natural do animal, pelo motivo de que o homem cria seus instrumentos de trabalho, isto é, a sua relação com a natureza é sempre mediada por algum instrumento externo (instrumentos-ferramentas) ou interno (signo). Na verdade, está-se diante de duas diferenças: uma *social* e outra *cultural*.

A essa atividade coletiva, instrumental e externa, em que os indivíduos entram em relações próprias e determinadas com outros indivíduos, uma vez que se tem uma distribuição de tarefas e uma organização que vincula os indivíduos de uma determinada forma, embora não seja mais uma regularidade biológica, pois os indivíduos podem mudar de posições (classes) e desempenhar tarefas de outrem nessa relação, a isso chamaremos de *social*. E foi por meio dessa atividade coletiva (trabalho) que a humanidade, como se conhece, deu um salto ainda maior, qualitativamente, isto é, saiu da condição de grupos de primatas para

grupos humanos, embora ainda produzindo naturalmente, ou seja, produzindo para satisfazer suas necessidades.

Nessa primeira etapa, a sociedade já possuía características que a identificavam como uma unidade qualitativamente diferente, pois, afinal, já não poderia mais ser decomposta em seus membros, isto é, não era mais um somatório de homens e mulheres. Não há sociedade, ambiente social com seus membros em separado, assim como a água somente é água com a formação molecular do hidrogênio e do oxigênio, a qual, se decomposta, é outra coisa que não água, aliás, com características totalmente adversas dessa formação final (o hidrogênio é combustível e o oxigênio alimenta a combustão).

Um primeiro salto aconteceu quando da passagem do inorgânico para o orgânico, em que surgem as primeiras moléculas. Em seguida, do orgânico para o biológico, em que surgem as primeiras formas de vida, com a característica principal de conservação da vida (reprodução). Os seres vivos nessa instância permanecem atrelados à natureza, se identificam com ela – tudo o que existe é *natureza* (matéria, como se afirmou antes) e, especificamente, todos os seres vivos do universo, com exceção dos humanos, considerar-se-ão também *natureza*. A vida social, comum aos animais, ganha outra dimensão quando um grupo de humanoides passa a produzir instrumentos e opera uma transformação material na natureza. Isso afeta não só a organização e estrutura social desses grupos, mas afeta substancialmente os sujeitos. É aquilo que denominamos de trabalho que, apesar de seu caráter social, conduz a uma passagem do ser vivo irracional para o ser vivo racional, isto é, opera outro *salto qualitativo*¹² na história do desenvolvimento da humanidade que desatrela o indivíduo de sua dependência intrínseca em relação a sua própria natureza e em relação à natureza em geral. Esse salto tem implicações subjetivas e, portanto, considerar-se-á, muito mais do que a transformação de um indivíduo natural para um indivíduo social, e sim uma transformação, concomitante com a transformação social que conduz ao aparecimento daquelas características psicológicas culturais. Nesse caso, a origem de um *ser cultural*. O indivíduo, além de social é um indivíduo, agora, culturalizado. Cultura pode ser definida da seguinte forma:

Tudo o que existe transformado da natureza pelo trabalho do homem e significado pela sua consciência é uma parte de sua cultura: o pote de barro, as palavras da tribo, a tecnologia da agricultura, da caça ou da pesca, o estilo dos gestos do corpo nos atos do amor, o sistema de crenças religiosas, as histórias da história que explica quem aquela gente é e de onde veio, as técnicas e situações de transmissão do saber.

¹² Trata-se, sem dúvida, de um salto, pois é uma passagem casual de um tipo de ser a outro, ou melhor, “o surgimento da espécie humana não configura uma necessidade da evolução biológica nem o desdobramento de uma programação genética” (PAULO NETTO; BRAZ, 2007, p. 36).

Tudo o que existe disponível e criado em uma cultura como conhecimento que se adquire através da experiência pessoal com o mundo ou com o outro; tudo o que se aprende de um modo ou de outro faz parte do processo de endoculturação, através do qual um grupo social aos poucos socializa, em sua cultura, os seus membros, como tipos de sujeitos sociais (BRANDÃO, 2007, p. 25).

Pode-se considerar que aquilo que é apenas resultado da produção coletiva dos indivíduos, enquanto processo de trabalho é o social. No entanto, aquilo que além de produzido socialmente é, também, significado pela consciência é cultural. Ao falar de cultura está-se referindo, sempre, mais aos conhecimentos de uma sociedade do que às demais dimensões, pois é isso que move o trabalho de educação formal. Contudo, isso não significa excluir ou desconsiderar as demais dimensões, pois a cultura está imbricada com as constantes transformações da sociedade, seus grupos e classes sociais. Além disso, cultura é sempre uma construção histórica e está em constante movimento, por isso, nada do que é cultural está dado de forma estática. Para fins de estudo, a única coisa que se pode fazer é isolar uma unidade cultural em determinado tempo e período, por isso se fala, por exemplo, em cultura grega, francesa, etc.

Na natureza não encontramos instrumentos prontos para o uso e, quando alguns são encontrados por serem próximos aos instrumentos fabricados, exige sempre de quem o manipula uma relação de meios e fins ou, ainda, de escolhas. Essa situação psicológica de atividade que principia anteriormente toma sua forma plena na produção humana de instrumentos, haja vista que o indivíduo, por exemplo, precisando escrever (finalidade), opta por uma caneta com ponta mais fina ou mais grossa, ou então, opta por uma lapiseira, afinal, neste caso, pode apagar com certa facilidade. Isso está implícito na citação que fizemos de Marx (1983), na qual a atividade (trabalho) se constitui na condição universal pela qual o homem torna-se humano, pois é ao apropriar-se da natureza (ou daquilo que existe) de forma útil para a vida, tornando “órgãos da própria individualidade” que o homem se objetiva de modo a modificar a natureza e a si mesmo.

Tal situação não configura uma concepção idealista ou materialista, tampouco estruturalista, pois, como afirmam Paulo Netto e Braz (2007, p. 32), essas situações expressam, ao menos, dois componentes:

De uma parte, o fim (a finalidade) é como que antecipado nas representações do sujeito: idealmente (mentalmente, no seu cérebro), antes de efetivar a atividade do trabalho, o sujeito prefigura o resultado da sua ação. [...] é importante ressaltar que o trabalho é uma atividade projetada, teleologicamente direcionada, ou seja: conduzida a partir do proposto pelo sujeito. Entretanto, se essa prefiguração (ou, no dizer de Lukács, essa prévia ideação) é indispensável à efetivação do trabalho, ela em absoluto o realiza: a realização do trabalho só se dá quando essa prefiguração ideal

se objetiva, isto é, quando a matéria natural, pela ação material do sujeito, é transformada.

A objetivação do indivíduo tem, portanto, essa característica de ser uma transformação da natureza que foi operada pelo indivíduo que, subjetivamente tinha tal ação (movimento) de antemão em sua mente. Paulo Netto e Braz apontam, acertadamente, na sequência da argumentação, no que diz respeito a essas questões, que, primeiramente, as escolhas não condizem com as pulsões naturais, com os instintos, pois implicam avaliações entre aquilo que é melhor, útil, bom, ou até indiferente. A “atividade orientada a um fim”, no homem, está determinada, queira ou não, pelo contexto (história ou relações sociais, como visto em Plekhanov). Numa segunda situação, as objetivações não se identificam com o sujeito, enquanto efetividades, pois a existência das mesmas é independente, autônoma. Disso decorre que “no trabalho, surge primeiramente a distinção e a relação entre *sujeito* (aquele que realiza a ação) e *objeto* (a matéria, o instrumento e/ou produto do trabalho)” (PAULO NETTO; BRAZ, 2007, p. 33). Por fim, em terceiro lugar, isso exige para o trabalho que o indivíduo detenha “o *conhecimento* sobre a natureza e a *coordenação múltipla* necessária ao sujeito” (PAULO NETTO; BRAZ, 2007, p. 33).

Nesse ínterim, faz sentido o conceito de *auto-movimento*, ou a indicação de que o indivíduo em alguma instância é sujeito, produtor de sua história, tem certa autonomia, pois *se torna a origem do movimento* interno, psíquico, bem como o movimento de transformação da natureza. Galperin (1979, p. 41) define da seguinte forma:

O auto-movimento, tal como se entende no pensamento dialético materialista significa, em primeiro lugar, o reconhecimento de uma fonte interna de “origem” do movimento e desenvolvimento, e, em segundo lugar, implica uma concepção de desenvolvimento como trânsito das mudanças quantitativas às mudanças qualitativas com a formação de novas e novas formas da natureza e suas propriedades. Neste sentido, o auto-movimento como uma das propriedades fundamentais da matéria nos libera da necessidade de buscar uma união causal para tudo o que existe fora do mundo e que se constrói em uma cadeia única e evolutiva em formas qualitativamente diferentes da matéria. Cada uma dessas formas procede da anterior, mas não pode ser reduzida a ela.

De outra forma, pode-se falar da historicidade do indivíduo, aliás, esta é uma característica inerente, intrínseca ao sujeito. A historicidade é constituinte do sujeito, isto quer dizer, não há um sujeito que não seja histórico, ou outra forma de se entender o indivíduo, enquanto sujeito, que não esteja atrelado a sua historicidade. Contudo, antes de se ter qualquer concepção de sujeito, ele existe como um ser da natureza, movido pelas leis naturais. Na perspectiva de Galperin, a superação do sujeito enquanto um mero ser da natureza acontece na ocasião em que à ação (quando pura, tem-se o que se chama de tentativa e erro) junta-se,

associa-se, o pensamento, ou melhor, quando a ação passa a estar pautada nos componentes de orientação implícitos. Isso será o que vai possibilitar a transposição da estrutura lógica para outras atividades, ou então, a generalização da ação. A mudança referida será perceptível quando surge a consciência, assim que se torne possível a identificação dos conceitos que fundamentam as ações.

As ações materiais, a prática, não podem conter apenas uma vinculação ornamental, arbitrária, mas devem fundar uma relação funcional entre o conceito mental e a realidade a partir do qual foi criado, que é o sítio que lhe confere sentido. O sujeito terá a prática como algo proveitoso somente quando será capaz de organizá-la de acordo com alguns conceitos operacionais. No sentido pedagógico, os discentes devem ter acesso àqueles conceitos capitais que norteiam a análise das circunstâncias das atividades e, inclusive, a tomada de decisão sobre o que fazer, sobre o como agir. Nessa direção, fica explícita, uma vez mais, a posição da teoria histórico-cultural cuja assertiva é o fato de que as mudanças qualitativas não são apenas resultados das ações externas (tese do ambientalismo), mas emanam, igualmente, de ações internas.

2.2 Concepção dialética de mundo e de sujeito

O ser humano (indivíduo humano), então, é o único ser com possibilidades de se tornar sujeito e exatamente porque se faz sujeito na história, no desenvolvimento cultural, isto é, começa a se tornar sujeito quanto inicia sua *diferenciação* (cultural) em relação aos demais seres da natureza. A diferenciação – e não separação, portanto – do ser humano em relação ao restante da natureza (apontaram-se acima algumas outras características) – principia quando ele começa a produzir os meios para a sua existência (MARX; ENGELS, 2002, p. 10).

Nesse ínterim, os exímios pensadores delineiam a concepção dialética de homem e da história. Para tal, três teses são as que possuem maior relevância, isto é: a primeira, que tem o homem como produto e produtor da história; a segunda, que toma o homem como um ser social; a terceira, que expõe o homem como um ser de consciência.

As premissas para se entender o homem, segundo os pensadores, não podem ser puramente abstratas, nem dogmáticas ou arbitrárias, mas, ao contrário, devem ser reais e, nesse caso, são três: “São os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de existência” (MARX; ENGELS, 2002, p. 10). O ponto de partida, inegável, é que o *homem é um ser vivo*, que possui um repertório de espécie que é biológico, entretanto, com uma

diferença, a de não ser, por isso, tratado abstratamente, mas em relação com pessoas e grupos, localizados num determinado tempo e espaço. É um ser que possui relação intrínseca com o legado histórico-cultural, por tal, um ser que se constrói continuamente. Dizem mais, “são os homens que produzem suas representações, suas ideias etc., mas os homens reais, atuantes, tais como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas [...]” (MARX; ENGELS, 2002, p. 19) e, por isso, “a consciência nunca pode ser mais que o ser consciente; e o ser [social/cultural] dos homens é o seu processo de vida real” (MARX; ENGELS, 2002, p. 19). Nesse sentido, os indivíduos, os homens são dependentes da atividade vital que desempenham e das condições materiais de sua produção.

A segunda premissa é a da ação dos homens que se dá em três níveis de relações (GRAMSCI, 1978, p. 38-40): a) a do homem consigo mesmo; b) com os outros homens (sociedade); e c) com a natureza. Esse conceito de ação, ao se percorrer os intérpretes marxistas, incluindo Gramsci, se converterá num conceito central para aquilo que se chama de *práxis*, no sentido de fazer a mediação entre o pensamento e a ação. Sanchez Vazquez desenvolve este conceito e mantém firme a posição de que “o marxismo é, antes de tudo e originariamente, uma filosofia da práxis não só porque brinda à reflexão filosófica um novo objeto, mas especialmente porque ‘quando do que se trata é de transformar o mundo’ faz parte, como teoria, do próprio processo de transformação do real” (VAZQUEZ, 2007, p. 20). Em Hanna Arendt (2007), essa categoria (práxis) é retomada no sentido grego-aristotélico e engloba tanto o sentido da práxis quanto o da poiésis. Severino (1994a; 1994b), por exemplo, fala do homem em sua tríplice prática, isto é, o homem enquanto age sobre a natureza (prática produtiva, trabalho e relações técnicas), relacionando-se com seus semelhantes (prática social ou política, relações de poder) e representando simbolicamente a realidade de forma a intencionalizar sua própria prática (prática simbólica, cultura, relações intencionais)¹³. Isso pode ser resumido na tese de que as circunstâncias, o meio no qual o homem está inserido, o fazem homem humano, tanto quanto este próprio homem faz as circunstâncias, modifica, por sua ação (prática, práxis) o meio em que vive, isto é, modifica e é modificado em sua tríplice relação com o mundo (consigo, com os outros e com a natureza).

A terceira premissa são as condições materiais da vida. Estas estão a representar tanto o meio natural (clima, vegetação etc.) quanto as condições econômicas (meios de produção,

¹³ Não há uma intenção direta de fazer crítica aos prestimosos pensadores citados, ou a outros que se utilizam do conceito de práxis, mas, em muitos casos, os mesmos tomam por orientação esta categoria generalizando para o trabalho educativo no sentido de ser uma “práxis educativa”, e abandonam apressadamente as demais dimensões da concepção dialética do homem apontada por Marx e Engels (indivíduos reais, condições materiais de vida etc.). Ou então, tratam das demais dimensões não por si mesmas, mas a partir de um conceito abstrato de práxis.

instrumentos de trabalho, grau de avanço das forças produtivas, tecnologias etc.). Isto é, “[...] são os homens que, desenvolvendo sua produção material e suas relações materiais, transformam, com a realidade que lhes é própria, seu pensamento e também os produtos do seu pensamento” (MARX; ENGELS, 2002, p. 20). Sendo assim, aqui temos a razão pela qual a humanidade ou o caráter de humano é criado, transformado pelos homens em atividade coletiva, em situação de trabalho. E é fato, não se trata de homens isolados ou abstratos, mas os homens empíricos, em seu processo de atividade vital, em sua vida real. Conforme Gramsci (1978, p. 40), “cada um transforma a si mesmo, se modifica, na medida em que transforma e modifica todo o conjunto de relações do qual ele é o ponto central”.

Em suas análises, Marx e Engels iniciam constatando que o preceito de toda a existência humana e, concomitante ou posteriormente, de toda a história é que esses indivíduos, doravante homens, precisam estar em condições de poder viver. E, a partir disso, caracterizam os aspectos básicos da atividade social do homem. A saber,

O primeiro fato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitem satisfazer essas necessidades [...]. O segundo ponto a examinar é que uma vez satisfeita a primeira necessidade, a ação de satisfazê-la e o instrumento já adquirido com essa satisfação levam a novas necessidades [...]. Os homens, que renovam a cada dia sua própria vida, passam a criar outros homens, a se reproduzir. É a relação entre homem e mulher, pais e filhos, é a família. [A produção da vida, surge agora] como uma dupla relação: por um lado como uma relação natural, por outro como uma relação social [...] (MARX; ENGELS, 2002, p. 22-23).

Um elemento indispensável nessa relação é o aparecimento da *consciência*. A consciência aparece por via do trabalho que produz mediações entre a natureza, as necessidades, e o ato de produção dos meios para a existência que é a produção de instrumentos. Quando o ser humano produz instrumentos e usa esses instrumentos para realizar atividades que permitam a satisfação das necessidades humanas, ele está interpondo mediações entre essas necessidades e a sua satisfação. A produção dessas mediações é o que dá início a sua historicidade. Marx e Engels afirmaram, na *Ideologia Alemã* (2002), que o primeiro ato histórico é a satisfação das necessidades humanas e que, ao produzir os meios necessários para essa satisfação os seres humanos produzem outras necessidades. Portanto, o que configura a historicidade do ser humano é o trabalho, a atividade especificamente humana. Essa atividade está na origem da constituição do humano (homem-sujeito, ou homem cultural) e produz novas necessidades. E é ao satisfazer essas novas necessidades que se verifica a natureza humanizada do homem. Aquele que somente satisfaz as suas necessidades, no sentido do “catador de lixo” ou “mendigo”, sem a utilização dos utensílios, sem sentir o sabor, e outras coisas, não pode ser considerado alguém que possui sentidos

culturais, sociais. Sem isso, se é um indivíduo, não sujeito que participa do gênero humano. Foi por isso que Marx (2004, p. 110) afirma que

O sentido constrangido à carência prática rude também tem apenas um sentido tacanho. Para o homem faminto não existe a forma humana da comida, mas somente a sua existência abstrata como alimento; poderia ela justamente existir muito bem na forma mais rudimentar, e não há como dizer em que esta atividade de se alimentar se distingue da atividade animal de alimentar-se.

O homem, enquanto sujeito, é explicável por essa atividade (trabalho) que o caracteriza como humano, mas que também tem como característica o processo de objetivação. Uma definição simples de objetivação é de que ela é a transferência da atividade do sujeito para o objeto; e o objeto passa a ser portador de características da atividade do sujeito. Uma pedra lascada, um instrumento, não é mais um objeto natural, produto apenas da natureza, mas sim produto da atividade humana (atividade social ou atividade cultural). Reitera-se, esse é o processo de objetivação, a transferência de atividade física, mental e biológica para o objeto. E, com a objetivação, o ser humano produz uma realidade que não é mais a natural, isto é, essa realidade é um produto da cultura – o trabalho torna a realidade social, pois o homem a socializa, fazendo com que ela deixe de ser puramente natural para se tornar cultural, tanto no sentido material, quanto imaterial.

A objetivação, contudo, não ocorre sem que as pessoas se apropriem da cultura material e imaterial existente na sociedade em que ela vive. A apropriação dessa cultura, que é o resultado da objetivação de processos humanos anteriores é indispensável para a constituição do sujeito. A dialética entre apropriação e objetivação é a dinâmica que faz do ser humano um ser histórico e, ao mesmo tempo, a dinâmica que constitui o sujeito, sua historicidade. Essa dinâmica, por sua vez, ocorre no interior de determinadas relações sociais, cujas bases são as relações de produção, aquelas que os seres humanos estabelecem para produzir e reproduzir as condições indispensáveis à vida.

Vive-se numa sociedade dividida em classes, ou, de forma sofisticada, numa sociedade capitalista que, por sua vez, é o resultado de um processo histórico movido pela luta de classes. A historicidade humana tem sido marcada, exatamente, por essa dinâmica da luta de classes e pela propriedade privada (subdivisão social do trabalho). Nesse sentido, a dialética entre objetivação e apropriação está marcada pela alienação. Ao mesmo tempo em que no percurso da história acontece a culturalização do homem (humanização, desenvolvimento daquilo que é humano) a produção e transformação daquilo que caracteriza o humano (resultado da ação ou atividade humana), faz com que o ser humano não seja sujeito de seus produtos, da sua própria atividade, tampouco das relações que se estabelecem nessa atividade.

Quando o ser humano produz algo, uma realidade, que resulta da sua atividade e não domina essa mesma realidade como sujeito, então a alienação se faz presente.

O trabalhador torna-se tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria tanto mais barata, quanto maior número de bens produz. Com a valorização do mundo das coisas, aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz apenas mercadoria; produz-se também a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e justamente na mesma proporção com que produz bens (MARX, 2004, p.111).

A alienação não é inerente à constituição do sujeito. De outra forma, a alienação só é inerente ao sujeito – à sua historicidade – no período marcado pela luta de classes, particularmente, sobretudo, na sociedade capitalista em que se vive. As teorias que não compreendem o sujeito enquanto resultado dessa constituição histórica cometem equívocos e, se tomarem o sujeito apenas em determinados períodos, como o atual, podem até afirmar, erroneamente, que a alienação é inerente ao sujeito, pois, afinal, só percebem como condição humana aquilo que é de determinado período histórico. Essa ilusão é causada pelo motivo de que até agora o sujeito foi marcado por processos alienantes, haja vista a forma da constituição social por meio da luta de classes. Esse fenômeno que se observa na atual sociedade capitalista pode ser, sim, tomado como universal, mas apenas nessa sociedade, porque o que domina o ser humano nesta não é sua vontade, tampouco sua consciência (ou quaisquer processos psicológicos). O que domina os seres humanos, em última instância, é o capital.

O capital, contemporaneamente, é aquilo que domina a vida humana, incluindo os processos psíquicos e sua constituição, bem como as relações sociais. A monetarização das relações sociais não é um fenômeno psicológico. É um fenômeno social, objetivo e inevitável na sociedade capitalista, por uma razão simples, segundo Marx, porque na sociedade capitalista a mediação universal é o valor de troca, ou seja, o homem carrega no bolso a sua condição social. O dinheiro é a mediação universal, inclusive a relação social universal. Nessa direção, se o homem-sujeito é constituído pelas relações sociais e estas, por sua vez, são constituídas pelas mediações, cuja mediação principal é a monetarização, o que constitui o sujeito na sociedade capitalista é o dinheiro. E, independentemente das apreciações particulares, essa é uma realidade social objetiva.

Então, na constituição do sujeito por meio do seu processo histórico de culturalização, não há como prescindir da análise da alienação – fenômeno que prevalece e é universal na sociedade capitalista, burguesa. A luta contra a alienação é um processo de luta coletiva. Uma luta pela transformação da sociedade, ou, o que dá no mesmo, uma luta pela superação da

sociedade capitalista. E, sendo assim, explicar o que é o sujeito, bem como ir na direção de um sujeito não alienado, significa entendê-lo como resultado de uma sociedade específica e, ao mesmo tempo, procurar meios para superar essa sociedade, no caso, superar a capitalista. Ademais dessa superação, não há outros meios para o sujeito se desenvolver e se distanciar do processo de alienação.

Segundo o marxismo, a superação dessa sociedade acontece por meio da organização da classe trabalhadora. Quando se pensa na questão da profissionalidade, no caso do professor (pedagogo), a superação do processo de alienação acontece por meio da apropriação da riqueza histórico-cultural produzida pela humanidade. Sem a apropriação dessa riqueza material e intelectual, de modo especial pela classe trabalhadora, não é possível fazer frente ao capital (superação da sociedade burguesa) e aos processos alienantes. A luta, nessa perspectiva, deve ser pela socialização da riqueza material e espiritual (intelectual), no caso específico da educação escolar, a luta pela socialização do conhecimento. E é só com isso que se avança num processo coletivo de transformação da sociedade.

A apropriação do conhecimento não é a aquisição de informações, embora seja imprescindível. Todavia, a apropriação do conhecimento é algo muito diferente, decisivo e fundamental, ou seja, é a apropriação, assimilação das teorias que permitem conhecer a realidade objetivamente. Em última instância, a apropriação das teorias permite alcançar a verdade sobre a natureza, sobre a realidade. Afinal, é somente pela conquista da verdade sobre os fenômenos da natureza e da realidade que consegue sua transformação (da realidade, da sociedade). A apropriação do conhecimento (cultura não material) é o que permitirá a alguém, ao indivíduo, se apropriar da riqueza psicológica objetivamente existente na sociedade. Segundo Newton Duarte (1999), a psicologia (psicologias) tem buscado a subjetividade do indivíduo dentro dos indivíduos ou, ainda, nas relações entre os indivíduos. Mas ao fazer isso a psicologia esquece algo que é fundamental para a explicação da constituição da subjetividade humana, isto é, esquece que a subjetividade humana está objetivada nas obras da cultura. Por tal, buscar a subjetividade humana significa buscá-la nos produtos da cultura humana, nos objetos produzidos pela atividade humana. A subjetividade está expressa nos produtos sociais. Assim, a psicologia deveria estudar, analisar essa dialética entre objetivação e apropriação da cultura humana.

De outra forma, tendo em vista a objetivação da subjetividade humana nos produtos da atividade humana, não há como o sujeito ser constituído em níveis elevados sem se apropriar das obras mais elevadas da cultura humana. Não há, também, a superação da alienação e da sociedade capitalista sem essa apropriação para superar as necessidades determinadas nesse

processo, apropriação que o elevaria a outro “ambiente” de possibilidades para a vida humana. A educação escolar pode ter um papel fundamental, decisivo, contanto que lute contra os processos de constituição da subjetividade humana da vida cotidiana na sociedade burguesa, porque são processos alienados e alienantes. Sem a luta contra as formas de alienação, a constituição do sujeito não alcançará nenhum nível de emancipação, nenhum avanço contra a anulação do indivíduo enquanto sujeito na sociedade capitalista.

Sendo assim, a aquisição do conhecimento não é uma mera aquisição de informações, mas um processo em que o sujeito aprende a buscar informações que tenham utilidade em sua vida cotidiana ou no seu trabalho. Isso pode permitir, em última instância, uma vida mais digna ao ser humano, uma vida com sentido, com significado, com conteúdo. Vigotski, por exemplo, afirma, em *Crise da Psicologia* (Obras Escogidas - 1927/1997a), que não podemos dominar a verdade sobre a nossa personalidade, bem como não podemos dominar nossa personalidade, enquanto a humanidade não dominar a verdade sobre a sociedade e não dominar a própria sociedade. Assim, precisa-se dominar a verdade sobre a sociedade, dominar a sociedade para que se possa dominar a nossa personalidade, a constituição do sujeito.

O homem, enquanto sujeito, não pode existir e se fazer sujeito sem objetos, sem a natureza. De modo geral,

[...] a *sociedade não pode existir sem a natureza* – afinal, é a natureza, transformada pelo homem, que propicia as condições da manutenção da vida dos membros da sociedade. [...] o que varia historicamente é a *modalidade de relação* da sociedade com a natureza (PAULO NETTO; BRAZ, 2007, p. 35).

Está claro, entretanto, duas coisas: a primeira, que se trata das diferentes relações do homem com a natureza; a segunda, que a sociedade não existe sem a natureza, sem os objetos e, contudo, a existência destes, enquanto objetos e enquanto natureza, se dá independentemente da existência da sociedade ou do homem enquanto sujeito. Isto é, o objeto é algo que existe enquanto matéria, enquanto uma totalidade complexa, naturalmente, contudo sem conter de forma intrínseca qualquer significação – significado é algo atribuído pela consciência.

O *homem*, na condição de não sujeito, pode ser definido enquanto um *indivíduo* da espécie humana não mais obrigado a se submeter a sua natureza orgânica e biológica, mas podendo se desenvolver socialmente e se humanizar apenas quando da apropriação cultural. Nesse sentido, é um homem com limitações, pois ele não atua, ainda, em relação à sua vontade, mas está fortemente dirigido pelas circunstâncias que o rodeiam, de modo especial, a

necessidade econômica, monetária, que determina o interesse das classes e, também, dos diversos grupos ou organizações sociais.

De outra forma, ainda se pode dizer que o homem, assim percebido, é um homem privado de sua liberdade¹⁴. É um homem com as condições características do gênero humano, a possibilidade de consciência, de vir a ter uma atividade consciente baseada no conhecimento de algumas leis da natureza e do desenvolvimento social. Porém, apesar dessas peculiaridades, isso ainda é apenas uma possibilidade, pois precisa se apropriar de tal conhecimento ou condição que lhe permita o domínio da natureza (externa e interna). Claro que todos os homens sempre atuam com objetivos determinados, por exemplo, os professores no ato pedagógico de ensinar. Age-se, nesse caso, pensando se ter um agir livre, com autonomia, por meio de princípios universais, servindo ao saber. Mas, muitas vezes, não se dá conta que pode estar servindo a um determinado sistema, a quem o educou primeiro, isto é, alienado da verdadeira consciência de sua atividade. Assim, pode-se apontar, brevemente, que o homem torna-se sujeito quando passa a ter conhecimento e consciência de sua necessidade objetiva e a utiliza de forma prática.

2.3 O conhecimento no sentido do pensamento

O *pensamento*, de modo especial pelo viés psicológico, pode ser definido como um determinado modo de funcionamento e estruturação do reflexo da realidade – realidade esta que medeia a vida dos indivíduos. Cabe, portanto, inicialmente, apontar o pensamento como uma das formas de conhecimento, ou seja, o processo cognoscitivo da realidade envolve diferentes formas e níveis de reflexo da realidade, aparecendo, na matéria altamente organizada e nos humanos, primeiramente, como sensação e percepção. A sensação é uma das formas básicas da sensibilidade humana; de outra forma, é um dos modos mais elementares de reflexo da realidade. Por isso, a sensação pode ser conceituada como processo por meio do qual o homem reflete indícios soltos tanto do meio externo (mundo exterior) quanto do meio interno (organismo).

¹⁴ James Bugental traça um conceito de liberdade no sentido do humanismo existencialista que pode ser incorporado a contento. Diz ele: “a liberdade que sinto ser o nosso direito humano de nascença consiste no potencial de mudança e crescimento, assim como na capacidade da nossa intencionalidade para, em certa medida, guiar a direção e o montante desse crescimento” (apud GREENING, 1975, p. 102).

Apesar disso, os homens vivem em um mundo com imagens íntegras, e, portanto, deve haver algum mecanismo que faz com que essas sensações soltas sejam, em alguma medida, sintetizadas, pois, caso contrário, o mundo seria um mundo extremamente fragmentado – imagine sons independentes, árvores na rua ou os carros na rua como coisas, objetos ou formas independentes, etc. Queira ou não, se está sempre diante de uma imagem global, ou seja, por exemplo, na percepção de um churrasco, de imediato associamos impressões visuais, de gosto, e outras. Entretanto, se faz importante ter em mente que não se está diante de simples “associações”, ou como queria Kant, diante de condições *a priori* que possibilitam a percepção unificada.

A percepção é a etapa e a forma básica do conhecimento, produto da relação ativa entre o homem (biológico) e o objeto (LEONTIEV, 1978b, p. 30). De outra forma, o processo perceptivo requer a unificação de traços essenciais (cor, forma, propriedades táteis, etc.) do meio (externo e interno) e, também, que esses “dados” sejam cotejados com conhecimentos e informações anteriores. Com isso, apenas tem-se o reconhecimento dos objetos e, no caso de objetos conhecidos, esse processo acontece quase que instantaneamente. Para ver esse processo de uma forma mais morosa, basta atentar-se para como se desenvolve o processo de identificação de um objeto novo ou desconhecido. Ao final desta análise, o resultado é uma percepção íntegra do objeto, ou seja, o resultado de uma complexa atividade analítica e sintética num todo que se toma consciência. Cabe destacar que a atividade de percepção, entendida dessa forma, é um processo que está muito afinado com os processos do *pensamento direto*.

O pensamento direto (empírico), enquanto atividade perceptiva, é sempre estruturado como o resultado combinado de vários órgãos dos sentidos, bem como parece que tal processo nunca acontece num nível elementar, pois, na sua estruturação, há sempre indícios de atividade psíquica de nível superior, dentre outras coisas, a linguagem – o homem não se limita a destacar traços dos objetos, ou unificar as sensações isoladas, o homem também dá nomes às coisas, aos objetos percebidos, o que contribui para conhecer melhor os mesmos, bem como para organizar, mais tarde, em categorias.

Para melhor compreender essa assertiva, aponta-se, conforme Luria e Tsvetkova (1981, p. 62-64), algumas peculiaridades que pertencem tanto ao pensamento direto quanto à atividade perceptiva, a saber: a) o caráter *ativo mediatizado*, ou seja, a percepção é, preliminarmente, sempre cotejada com conhecimentos e experiências anteriores; b) o caráter

objetivo e generalizado, quer dizer, ao perceber-se o conjunto de algumas características do objeto, sempre se faz referência, também, a determinadas categorias – livro, celular, etc.; c) o caráter de *permanência e cabalidade*, ou melhor, por meio de nosso conhecimento e experiência sabe-se já que um cavalo é grande, que uma cadeira tem assento e que, por algumas características, ele distingue-se dos demais; d) por fim, o caráter de *mobilidade e maneabilidade* da percepção, ou então, o processo pelo qual a atividade perceptiva é condicionada pela tarefa que está posta para o sujeito; por exemplo, se é pedido para o sujeito destacar, olhando para um cavalo, qual a sua raça, ele vai, de certa forma, menosprezar características como a idade do cavalo e se ater a outras, como a definição muscular, a composição da estrutura óssea e outras. Essas características, por sua vez, ficarão omissas se o pedido for pela definição da idade do referido animal. Enfim, a atividade na qual o homem estiver inserido condiciona e orienta a sua percepção, apesar desta sofrer a influência de outras circunstâncias, de certa forma já assinaladas: a experiência anterior, a extensão e profundidade das representações, a integridade dos movimentos e sentidos que compõem a estrutura perceptiva, dentre outras.

As sensações e as percepções formam, assim, a matéria prima do conhecimento sobre a realidade objetiva e, graças ao desenvolvimento concomitante do trabalho (atividade social com instrumentos) e da linguagem, o homem passa a tomar consciência e conhecer melhor a realidade, ou seja, penetrar com maior profundidade na realidade, identificando suas propriedades, relações, origens (causalidade) etc.

O pensamento é sempre uma forma de conhecer a realidade pelo homem. Esse processo, conforme assinalado, de certa forma, anteriormente, é gerado por um movimento de transformação de princípios da realidade em processos psicológicos que vão orientar, de algum modo, o pensamento. Conforme Petrovsky, “o pensamento surge do conhecimento sensorial sobre a base da atividade prática e o excede amplamente” (PETROVSKY, 1987, p. 292). Torna-se importante compreender, nessa etapa, a *mediação*, ou seja, “o homem, em geral, não se encontra sozinho no mundo que o rodeia. Suas relações com ele se encontram sempre mediatizadas por suas relações com outras pessoas” (LEONTIEV, 1969, p. 67). Quer dizer, nesse sentido específico, o homem não recomeça toda a história da estaca zero a cada geração, mas assimila, se apropria da produção das gerações anteriores. Tudo indica que se um ser humano, com uma estrutura biológica comparável a de um grande cientista moderno, nascesse em meio a uma grande metrópole, com todas as invenções humanas e boa tecnologia, não conseguiria se desenvolver (ou desenvolver suas funções culturais) sem ter

relações com outras pessoas. Isso significa, grosso modo, que o desenvolvimento cultural humano somente é possível a partir da relação com outras pessoas que possibilitam a apropriação, pelo indivíduo, por exemplo, daqueles modos de usar determinados instrumentos. O processo de trabalho (a atividade social) tem um papel determinante nesse aspecto, pois, além da característica de produção de instrumentos, é o único processo pelo qual o homem age sobre a natureza, ligando entre si os demais participantes. Os próprios “instrumentos” animais não têm caráter de processo social, por mais complexas que sejam suas relações.

Com o aprimoramento da humanidade, se desenvolveu, além dos instrumentos e das formas de atividade, um meio especial para transmitir todo esse acervo cultural às gerações seguintes. “Essa via específica é especificamente o ensino. Este constitui um procedimento orientado e especialmente organizado de transmitir a experiência social” (PETROVSKY, 1987, p. 24). A tese (hipótese) principal, nesse sentido, é de que o desenvolvimento, especialmente nos humanos, é precedido pelos processos de aprendizagem pautados na capacidade de imitação. Conforme Vigotski (2000a, p. 136-139), precisa-se considerar, de modo geral, que não é possível imitar qualquer coisa, pois a margem de imitação está associada com a margem das próprias possibilidades de desenvolvimento do animal (ou ser humano). A hipótese é de que a imitação pressupõe uma determinada compreensão da ação do outro, por isso, se a criança não compreende a ação do adulto, tão pouco poderá imitá-lo, por exemplo, a escrever. As funções psicológicas superiores, todavia, se desenvolvem tendo por base a “interação social” num processo de *internalização*. Elas existem, antes, como funções *interpsíquicas* para se tornarem, em seguida, funções *intrapsíquicas* (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2001, p. 114).

O entendimento do processamento da mente humana passa, ainda, pela distinção daquilo que Vigotski entende por *funções psicológicas elementares* e *funções psicológicas superiores*. Nesse sentido, a primeira expressão refere-se às ações reflexas, reações automáticas e associações simples que o homem tem em comum com os animais. O segundo termo, ao contrário, expressa uma realidade tipicamente humana e implica ações conscientes, voluntárias, memorização ativa, pensamento abstrato, comportamento essencialmente intelectual, etc. O funcionamento dessas últimas tem um suporte biológico (atividade cerebral), no entanto, estão fundamentadas socialmente/culturalmente. O cérebro não é um sistema de funções fixas e imutáveis. Ao contrário, é um sistema plástico e aberto que forma um sistema psicológico – para alguns (SPERRY, 1968), o conceito é zona cerebral ou módulo

cerebral –, com *ligações interfuncionais* específicas formadas a partir da apropriação, pelo indivíduo, de funções psíquicas desenvolvidas ao longo da história social dos homens. Essa conversão das funções externas (interpessoais) para as internas (intrapessoais) ocorre por meio de um processo, a pouco mencionado, de internalização, ou seja, “a reconstrução interna de uma operação externa” (VIGOTSKI, 2002, p. 74). Nas palavras de Luria, “é através dessa interiorização dos meios de operação das informações, meios estes historicamente determinados e culturalmente organizados, que a natureza social das pessoas tornou-se igualmente sua natureza psicológica” (VIGOTSKI, LURIA, LEONTIEV, 2001, p. 27). Quer dizer, são esses princípios psicológicos que fazem, então, a mediação do pensamento com a realidade.

Esse processo confere extraordinária *importância ao ensino, ao processo educativo*, que, de certa forma, se antecipa à aprendizagem (ao desenvolvimento), agindo, de maneira especial, na zona de desenvolvimento próximo.

Essa divergência entre a idade mental ou o nível de desenvolvimento atual, que se determina com a ajuda das tarefas resolvidas de forma independente, e o nível que alcança a criança ao resolver as tarefas, não por sua conta, mas sim em colaboração, é o que determina a zona de desenvolvimento próximo (VIGOTSKI, 2001, p. 239).

O objetivo do processo educativo, tendo isso por base, é o do escultor que projeta seres humanos desenvolvidos, habilidosos, criativos, em toda a extensão daquilo que sua complexidade biológica e cultural possibilita; quer dizer, objetiva-se construir ao longo do desenvolvimento ontogenético (existência individual) uma relação com o mundo real que seja pautada em saberes autênticos.

Para melhor refletir sobre o processo de desenvolvimento do pensamento, nessa perspectiva educativa, recorre-se à distinção que Davidov (1982, 1988) faz entre *pensamento empírico e teórico*. Segundo Kopnin (1978, p. 121), uma primeira importante definição geral é que “o pensamento é o reflexo da realidade sob a forma de abstrações. O pensamento é um modo de conhecimento da realidade objetiva pelo homem. Por isto, o que é característico do conhecimento em geral também é próprio do pensamento”. Rubtsov (1996, p. 129) também percebe uma correspondência entre conhecimento e pensamento:

[...] a Psicologia moderna e a Didática distinguem dois tipos de conhecimento: o saber empírico e o saber teórico, que correspondem a dois tipos de pensamento, igualmente empírico e teórico, de maneira que o indivíduo pode abordar a realidade de duas maneiras bem distintas.

Na concepção de Davidov e outros – Kopnin (1978), Prado Júnior (1955), indiretamente –, o *pensamento teórico* é aquele que possibilita penetrar mais a fundo na realidade objetiva, uma aproximação e conscientização das relações que permeiam os objetos, a verdade. Ao se tratar do pensamento empírico, a assertiva é de que esse tipo de pensamento é direto, ou seja, a produção de ideias e da consciência histórica está ligada diretamente à atividade social e prática das pessoas, ou melhor, a atividade utilitária, a representação na mente humana dos atos imediatos do comportamento material (imagens diretas da percepção do meio).

À atividade social produtiva (trabalho) está ligada, portanto, a atividade cognoscitiva que, por sua vez, encontra forma de expressão nos diferentes sistemas semióticos (verbais e materiais); ou seja, esse processo proporcionou designar (generalizar) e diferenciar (classificar) diferentes classes de objetos:

Sobre a base das designações verbais dadas às representações gerais e aos resultados das observações diretas, o homem pode estruturar juízos [...] Uma série de juízos particulares sobre qualquer objeto pode ser substituído por uma nova palavra, uma denominação cujo conteúdo pode ser uma representação reduzida ou geral de todo um grupo de objetos. Com a ajuda dessas representações gerais e dos juízos expressos a partir delas, o homem está em condições de realizar raciocínios bastante complexos. [...] a formação das representações gerais, diretamente entrelaçadas com a atividade prática, cria as condições indispensáveis para realizar a complexa atividade espiritual que se chama pensamento (DAVIDOV, 1988, p. 122-123).

Em definição simples, o *pensamento empírico* é a expressão da universalidade repetida, transformada e verbal da percepção da realidade, isto é, um derivado direto da atividade objeto-sensorial dos indivíduos, embora expressa em termos verbais. O pensamento empírico é, assim, o conhecimento direto e, também, imediato da realidade – dos aspectos que se expressam pelas categorias de existência, quantidade, qualidade, propriedade e medida.

A existência do objeto no tempo e no espaço, na unidade da existência presente, significa a manifestação de sua imediatez ou caráter externo. “O conhecimento empírico é o movimento na esfera da exterioridade, a assimilação do aspecto da realidade descrito pela categoria da existência” (DAVIDOV, 1988, p. 123).

Muitos aspectos dos objetos estão acessíveis ao conhecimento empírico; do movimento que se inicia com a sensibilidade surge, na sequência, os conceitos de qualidade e quantidade e, posteriormente, com o auxílio do estudo e da reflexão, a cognição da identidade e causalidade. Contudo, nessa etapa, o pensamento está no plano das imagens concretas e tem por base os princípios da lógica formal. De outra forma,

[...] suas possibilidades cognitivas são muito amplas. Assegura às pessoas um amplo campo de discriminação e designação das propriedades dos objetos e suas relações, inclusive aquelas que num determinado momento não são observáveis, senão que se deduzem indiretamente por meio de raciocínios (DAVIDOV, 1988, p. 124).

Mas, apesar dessa amplitude do pensamento empírico, com certeza ele não dá conta de aprender a realidade em suas múltiplas relações e, tampouco, ao nível de perceber a “relação das relações” (VIGOSTKI, 2000), ou seja, não dá conta daquilo que entendemos por *consciência de classe*. Pode-se conceituar a consciência de classe como a consciência que se tem do “lugar” que se ocupa no conjunto das relações sociais, como a relação do indivíduo com o meio; a consciência do pertencimento a uma determinada classe, tendo em vista a totalidade da sociedade e de suas regras, embora seja mais do que isso: o conhecimento das forças, dos determinantes sociais que mantêm o indivíduo em uma determinada posição no conjunto das relações sociais, bem como o conhecimento das contradições e leis que permeiam estas relações. Não se deve esquecer, entretanto, que

[...] os mesmos homens que estabeleceram as relações sociais de acordo com a sua produtividade material produzem, também, os princípios, as ideias, as categorias de acordo com as suas relações sociais. Assim, estas ideias, estas categorias, são tão pouco eternas quanto as relações que exprimem. Elas são produtos históricos e transitórios (MARX, 1985, p. 106).

Para tal, precisa-se considerar o pensamento teórico que, apesar de partir da análise e diferenciação da realidade, não se limita a isso.

O pensamento teórico atua por meio de conceitos, uma forma idealizada dos objetos e suas relações, portanto, por meio de unidades que refletem a essência do movimento do objeto material. “O conteúdo do pensamento teórico é a existência mediatizada, refletida, essencial. O pensamento teórico é o processo de idealização de um dos aspectos da atividade objetiva-prática, a reprodução, nela, das formas universais das coisas” (DAVIDOV, 1988, p. 125).

Os *conceitos* com os quais opera o pensamento teórico são criações psico-históricas que existem objetivamente. Nas palavras de Davidov (1988, p. 126),

[...] o conceito atua, simultaneamente, como forma de reflexo do objeto material e como meio de reprodução mental, de sua estruturação, ou seja, como ação mental especial. Ter um conceito sobre outro objeto significa saber reproduzir mentalmente seu conteúdo, construí-lo. A ação de construção e transformação do objeto mental constitui o ato de sua compreensão e explicação, o descobrimento de sua essência.

O conceito, enquanto forma de expressão universal daquilo que há nos objetos, é sempre uma forma da atividade humana, a qual, por natureza, confere certa antecipação temporal ao conceito em relação à coisa real, particular. Isso provoca o efeito de que, “as

peças isoladas (sobretudo as crianças) os captam e os assimilam antes de aprender a atuar com as suas manifestações empíricas particulares. [...] o indivíduo não os cria, mas os capta, se apropria” (DAVIDOV, 1988, p. 128). Nesse sentido, o conceito aparece, então, somente como um produto secundário da atividade social produtiva, ou da atividade em conjunto com toda a humanidade socializada. Quer dizer, diferentemente do pensamento empírico, os fenômenos aparecem inter-relacionados num sistema que se torna imprescindível para o entendimento dos objetos em seu eterno desenvolvimento e movimento – a importância do todo para se compreender componentes isolados.

O pensamento teórico define uma ligação que resulta da relação geral entre as características de objetos específicos. Nesse tipo de pensamento, ou conhecimento, uma palavra, “termo”, representa e fixa o resultado de diferentes processos intelectuais e terá, como resultado, um sistema semiótico. O indivíduo chega a esse estado por meio de uma atividade concreta, prática, empírica, contudo, superando-a em suas representações sensoriais; isto é, no pensamento é possível reproduzir os objetos superando as representações sensoriais. Isso se atinge unicamente quando há a transformação do objeto por meio de ações que favoreçam, por exemplo, a criação de modelos, a transformação desses modelos, controle das ações que conduzem o processo de criação e, por fim, a avaliação geral do procedimento. Em outras palavras, quando há a conscientização. Mas esta, por sua vez, é o resultado cognitivo de uma reflexão coletiva (interação coletiva), na qual o indivíduo modifica sua atitude formal, além de adquirir um modo de análise coletiva do objeto ou criação de objetivos comuns.

Dentro desse sistema conceitual inter-relacionado (“sistema semiótico”) é que se pode “observar” as imbricações entre os objetos, suas conversões de um em outro, ou seja, uma conexão tal que somente aparece com o pensamento teórico. O objeto não está mais dado como uma realidade autônoma.

[...] o presente e o observável deve ser correlacionado mentalmente com o passado e com as possibilidades do futuro; nesses trânsitos está a essência da mediatização, da formação do sistema, do todo a partir das coisas interagentes. O pensamento teórico ou o conceito deve reunir as coisas dessemelhantes, diferentes, multifacetadas, não coincidentes e assinalar seu peso específico no todo (DAVIDOV, 1988, p. 131).

O mais importante, nesse processo, tenhamos em mente, é a *transição*, pois é isto que diferencia um conceito teórico de uma representação generalizada, e isto somente é possível no processo de trabalho produtivo – o que propicia, de outra perspectiva, o pensamento estar internamente ligado com a realidade.

Na atual conjuntura educacional e de necessidades sociais, refletir sobre o desenvolvimento do psiquismo tendo como suporte a ideia de educação do pensamento, parece ser o melhor modo de possibilitar aos indivíduos que se apropriem das capacidades humanas já alcançadas no processo de desenvolvimento histórico-cultural humano. A função da educação é transmitir ativamente, para as novas gerações, as conquistas históricas e os avanços culturais conquistados pelas gerações precedentes. De outra forma,

[...] os progressos do desenvolvimento histórico das capacidades humanas não se dão simplesmente ao homem pelos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual, senão que se encontram apenas nestes fenômenos. Para possuir estes avanços, para convertê-los em capacidades próprias, em “órgãos de sua individualidade”, a criança, o homem, deve entrar em relação com o mundo circundante por meio de outras pessoas, quer dizer, em relação com elas. Neste processo, a criança, o homem, aprende a atuar adequadamente. Deste modo, esse processo é por sua função um processo de educação (LEONTIEV, 1969, p. 28).

Isso serve de base para o movimento histórico, uma vez que, caso as gerações futuras não se apropriem das conquistas precedentes, corre-se o risco de uma estagnação da história, ou mesmo, a necessidade das gerações seguintes terem de refazer novamente a história, o que seria, no mínimo, inútil.

A base da cultura é a habilidade de acumular conhecimentos, recebendo-os das gerações anteriores e passando-os para a próxima, de modo que cada nova geração não tenha que reinventar a escova de dentes, a roda e o cálculo integral (CAVALLI-SFORZA; CAVALLI-SFORZA, 2001, p. 275).

Ao contrário, a apropriação ativa da cultura transforma-se num aspecto fundamental do desenvolvimento. Para Leontiev, a concepção do desenvolvimento não pode se limitar ao papel relativo dos fatores endógenos e exógenos e, tampouco, a um simples processo de adaptação ao mundo. Por isso, usa o conceito de apropriação para caracterizar a forma especificamente humana de desenvolvimento.

O processo de apropriação é muito diferente. É um processo que tem como consequência a reprodução no indivíduo de qualidades, capacidades e características humanas de comportamento. Em outras palavras, é um processo por meio do qual se produz na criança o que nos animais se consegue mediante a ação da hereditariedade; a transmissão para o indivíduo das conquistas do desenvolvimento da espécie (LURIA, LEONTIEV, VIGOTSKI et al., 2003, p. 65).

Cabe destacar que “as práticas educativas, formais e informais são meios sociais para organizar uma situação de vida que promova o desenvolvimento mental da criança” (DAVIDOV; ZINCHENKO, 2005, p. 160), ou seja, a educação tem a importante função de promover, se corretamente organizada, o desenvolvimento intelectual da criança, o desenvolvimento das características históricas (sociais) que não podem desenvolver-se

naturalmente, a formação dos comportamentos tipicamente culturais. Nesse sentido, o professor tem um papel central no desenvolvimento do educando: “é onipotente em sua influência indireta, através do meio social” (VIGOTSKI, 2003a, p. 76).

O professor, sujeito, deve sempre vislumbrar, com base no materialismo dialético, o desenvolvimento do pensamento teórico, ou seja, a constante superação do pensamento empírico. Essa superação, contudo, não acontece por meio de um ensino esvaziado de conteúdos (oposição forma e conteúdo), tampouco quando ao aluno se apresentam situações complexas, abstratas que são esvaziadas de material concreto; ou seja, somente é possível desenvolver a capacidade de pensamento teórico quando o indivíduo estiver em uma atividade produtiva social, seja ela teórica ou prática.

Essas teses sobre o pensamento e o conhecimento estão, de alguma forma, relacionadas, ainda, com o conhecimento tácito e o saber escolar. Ora, o conhecimento tácito é aquele saber que prescinde da linguagem. Portanto, como vimos, o pensamento empírico e, muito mais, o pensamento teórico possuem como quesito indispensável a linguagem, ou seja, somente é possível educar, pelo viés da problemática do pensamento, na medida em que se supera o viés das pedagogias que partem dos pressupostos representados pelas expressões “conhecer-na-ação” e “reflexão-na-ação”, pois tanto uma quanto outra revelam uma forma de conhecimento tácito e espontâneo – representantes dessa corrente são: Schön; Tardif; Perenoud; Zeichner; Nóvoa e outros. Quer dizer, não é possível pensar em processo educativo, negando o ato de ensinar como meio de transmissão de conhecimento, tampouco negando isso como tarefa do professor ou dos formadores de professores.

De outra forma, o saber escolar está fundamentado e, ao mesmo tempo, é o saber acadêmico, científico e teórico. A educação visa, conforme as teses da Escola de Vigotski, superar as limitações do conhecimento cotidiano e empírico. O conhecimento e o saber escolar, nesse caso, podem ser adquiridos de maneira discursiva lógica-verbal.

2.4 O conhecimento no sentido da consciência

É imprescindível, no sentido da formação do sujeito que, dentre outras coisas, vai atuar como professor, docente, pensar na formação da consciência do mesmo, ou então, conforme Vigotski, a formação da consciência de classe deve ser a meta, muito para além da

formação da própria consciência individual. O pressuposto básico da consciência é a sua historicidade, ou seja,

O sistema de análise psicológica adequado para desenvolver uma teoria deve partir da teoria histórica das funções psíquicas superiores, que por sua vez se apoia em uma teoria que responde à organização sistemática e ao significado da consciência do homem. Essa doutrina atribui um significado primordial a: a) variabilidade das conexões e relações interfuncionais; b) a formação de sistemas dinâmicos complexos, integrantes de toda uma série de funções elementares; e c) reflexão generalizada da realidade na consciência. Esses três aspectos constituem, na perspectiva teórica que defendemos, o conjunto de características essenciais e fundamentais da consciência humana. (VIGOTSKI, 1999b, p. 193).

São vários os estudos que demonstram a diferenciação entre a atividade que leva à formação do psiquismo dos animais em relação aos humanos. Acima, de alguma forma, isso foi posto, portanto não cabe retomar em demasia essa diferenciação, uma vez que os próprios autores da Escola de Vigotski, em suas exposições, já desenvolveram o assunto. Resta apenas frisar, de imediato, que tal consciência, caracterizada por Vigotski, tem sua origem nas relações sociais. Ela resume, de alguma forma, o modo de agir, pensar e ser de um povo. Portanto, se a organização social for capitalista, por exemplo, uma sociedade dividida em classes, aparecerá, como consequência, uma consciência de classe dominante, ideológica.

A consciência tem por base a complexidade das relações da vida material do indivíduo e a variabilidade de suas conexões ou relações interfuncionais reflete a própria atividade vital. E é nesse sentido que os marxistas afirmam que não é a consciência que determina o ser social, mas, ao contrário, é o ser social que determina a consciência. De outra forma, a atividade vital que se caracterizou como o trabalho é a atividade de sustentação da organização humana, em tal grau que os humanos possuem uma característica predominante de interdependência e integração em suas atividades, que passa a ser considerada uma necessidade. Não se é humano isolado do grupo, da coletividade e sem agir na direção da mesma. A própria intenção das ações individuais passa a ser balizada pela relação com os demais membros, de tal modo que as modificações na organização de qualquer atividade geram um efeito – explícito ou implícito, mediato ou imediato – para todos os demais seres vivos. Isso lembra a metáfora do filme *Efeito Borboleta* (EFEITO..., 2004), no qual se afirma que “o bater de asas de uma simples borboleta poderia influenciar o curso natural das coisas e, assim, talvez provocar um tufão do outro lado do mundo”¹⁵. Apesar de ficção, dá uma noção

¹⁵ Essa metáfora tem por base a teoria do caos de Edward Lorenz, 1963, na qual os movimentos ou fenômenos aleatórios, quando analisados, adquirem certa padronização, isto é, passa-se do aleatório, algo caótico, para algo sistematizado que, nesse caso, o diagrama da trajetória, ao qual chega E. Lorenz, é semelhante ao formato de uma borboleta.

básica de como os processos complexos da vida humana estão entrelaçados no enredo cotidiano, afetando, inclusive, a consciência que se possui do real.

Outra fonte da consciência é a linguagem. Esta é um sistema simbólico que permite duplicar o real, bem como abstrair, isolar, generalizar ou, simplesmente, analisar, perceber a existência do mundo externo, distinguir partes etc. A linguagem representa a objetivação das relações sociais ou identificam-se objetivações na mesma. A linguagem, que era um meio de comunicação, aos poucos, torna-se um instrumento psicológico, torna-se a base de operação do psiquismo, e carrega consigo todas as significações que o próprio homem, no desenvolvimento histórico, foi atribuindo aos objetos do mundo real. “É na linguagem que se encontra precisamente a fonte do comportamento social e da consciência” (VIGOTSKI, 1999b, p. 81). É por isso que, em tenra idade, o apropriar-se da linguagem significa apropriar-se, também, de uma determinada forma de ver, agir, pensar e compreender os fenômenos do mundo.

A fonte da consciência, está posta, é a atividade material do sujeito e, concomitante a ela, a linguagem. Por tal, se a consciência tem origem na atividade material, a consciência alienada tem a mesma origem, ou seja, não é uma produção do indivíduo. A atividade criou o ser social. Ao transformar e modificar a atividade primitiva, os indivíduos, sujeitos, se objetivaram, bem como se objetivaram na linguagem que foi/é uma necessidade para a organização social. Contudo, essa nova forma de organização, a sociedade capitalista, não representou um desenvolvimento da humanidade; ao contrário, certo fracasso está imerso numa atividade alienante, que termina por conferir ao homem uma consciência alienante. Diz Vigotski (2010),

Cada novo patamar de desenvolvimento das forças produtivas materiais da sociedade, alcançado à frente, não só fracassou em elevar a humanidade como um todo – e cada personalidade humana individual – para um nível mais alto, como a reconduziu a uma degradação mais profunda da personalidade humana e de seu potencial crescimento omnilateral.

Os indivíduos, assim concebidos são alienados não pelo motivo de sua consciência provocar a alienação, mas por apropriarem-se ou estarem inseridos em atividades alienantes. Isso significa uma degradação da humanidade da qual não se está isento. A consciência, para Marx, se objetiva nos produtos culturais, sociais, históricos produzidos pelo homem e não ao contrário. Em vista disso, é possível a alienação. Os animais não podem ser considerados alienados, pois não possuem atividade objetivadora, não estão em atividade de trabalho. “A atividade produtiva é então a fonte da consciência, e a ‘consciência alienada’ é o reflexo da

atividade alienada ou da alienação da atividade, isto é, da auto-alienação do trabalho.” (MÉSZÁROS, 2006, p. 80).

A alienação, por sua vez, faz com que a existência humana fique camuflada de sua origem, isto é, a existência humana não se manifesta como resultado da produção humana, mas da consciência. Tal alienação, associada à divisão do trabalho material e intelectual e à luta de classes, dominação de uma classe sobre a outra, faz com que apareça a ideologia. Esta será a ideologia da classe dominante que concretiza em verdades, como se fossem verdades, a visão que é parcial, visão que é apenas da classe dominante.

A ideologia tem muitas acepções traçadas desde sua origem com Destutt de Tracy. No princípio foi concebida como ciência das ideias, na Revolução Francesa. Como Destutt de Tracy aderiu à revolução, não tardou a ser acusado, ele e seus seguidores, por Napoleão Bonaparte, de ideólogos, logo depois da queda de Bastilha, os incriminando, o filósofo e seus seguidores, por fazerem oposição ao seu governo. A partir de tal fato, o termo ideologia passa a ter um sentido pejorativo. Alguns nomes são destaques quando se fala desse conceito que, apesar de não ter aprofundamento aqui, vale lembrar: Marx e Engels, V. Lênin, M. Lowy, M. Chauí, M. Iasi, R. Luxemburgo, A. Gramsci, Trotski, dentre outros.

Em Chauí, encontra-se o modo pelo qual acontece o processo ideológico, ou seja, pela

[...] criação de universais abstratos, isto é, a transformação das ideias particulares da classe dominante em ideias universais de todos e para todos os membros da sociedade. Essa universalidade das ideias é abstrata porque não corresponde a nada real e concreto, visto que no real existem concretamente classes particulares e não a universalidade humana. As ideias da ideologia são, pois, universais abstratos. (CHAUÍ, 1984, p. 95).

A classe dominante – pode-se chamar de burguesia – e todo o seu pensamento refletem a forma das relações sociais burguesas, assim como o pensamento científico da burguesia não supera aquilo que é a sua vida real, cotidiana; ou melhor, o pensamento científico da burguesia não supera os limites com os quais o burguês se defronta no seu cotidiano, na sua vida real (LOWY, 1987). A ideologia dominante, cabe lembrar, não é a única forma de pensar, agir ou ser no mundo, mas é a forma que prevalece. Ou mais do que isso, a alienação, enquanto partícipe da ideologia, faz com que se tome uma visão parcial e distorcida da realidade como universal. São assim as visões não históricas das relações sociais, dos processos psíquicos, das concepções de ciência burguesa em geral que terminam por naturalizar ou, por vezes, biologizar os fenômenos que são históricos e culturais. São assim as justificativas que apelam ao destino, “ao sempre foi assim”, “ao sempre existiu isso –

pobreza”, “aqui e agora é o que importa”, “não dá nada”, para legitimar os fenômenos sociais, produzidos culturalmente.

Lowy (1987) procura resgatar em Marx e Engels uma definição de ideologia que é digna de atenção e esclarecedora. Sua interpretação sugere que os pensadores revolucionários estavam garimpando a realidade, em seus aspectos históricos, culturais e sociais, não somente para entender, mas também para intervir no movimento desta realidade. Por isso, trata-se de uma teoria “contra-ideológica”, de onde se concebe que ideologia é “uma forma de pensamento orientada para a reprodução da ordem estabelecida” (LOWY, 1987, p. 11). Marx ainda falaria de uma “falsa consciência” sobre a realidade ou os fenômenos da natureza.

Os limites impostos por uma falsa consciência, bem como pela alienação, conduziram o homem a um terceiro processo, ainda, que é torná-lo “coisa”, “objeto”. A esse processo dá-se o nome de *reificação*. Marx (1999) fala ironicamente que o homem, nessa conjuntura, possui algumas características particulares, a saber, tornou-se livre (mas para vender sua força de trabalho como mercadoria), igual aos demais (em termos de oportunidade, mas não em condições de fato), proprietário (os burgueses dos meios de produção, os proletários da força de trabalho) e individual (pois pensa o condicionante para o sucesso ou fracasso como sendo a própria vontade ou esforço individual). É assim que o indivíduo perde a consciência real de que está intrinsecamente ligado aos demais membros da coletividade. Por isso a crítica à produção das mercadorias no sistema capitalista, no qual “o trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma *mercadoria*, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral.” (MARX, 2004, p. 80).

Um dado digno de consideração é o fato de que a produção capitalista mercadológica, ao mesmo tempo em que limita o indivíduo, pode trazer para a consciência deste as contradições do real. Isto é, do próprio processo de alienação pode surgir a consciência de que se está submetido à alienação. “A atividade alienada não produz só a ‘consciência alienada’; mas também a ‘consciência de ser alienado’” (MÉSZÁROS, 2006, p. 166). Para Marx, houve um período em que não se estava alienado, na comunidade primitiva. Em seguida, passou-se a estar alienado, em toda a história da humanidade, de modo especial, no capitalismo. E, por fim, um momento em que será o fim da alienação, que é o comunismo. A consciência de ser alienado, estar alienado, é algo necessário para a superação desta condição, mas por si só é um fator isolado. Um fator isolado porque simplesmente não é a consciência que determina a vida

real, ou então, porque a consciência é um fator ideal, e o que move as transformações é a atividade vital, a vida material.

Sendo assim, a consciência possui uma característica importante que é a possibilidade de conduzir o indivíduo, sujeito, para que se inclua num movimento coletivo, numa ação coletiva intencional cujo objetivo seja a superação da sociedade de classes, ou simplesmente superação do capitalismo. Para Marx, essa intencionalidade é a extinção da propriedade privada dos meios de produção e da divisão classista nos processos de intercâmbio capitalista. O agente, nesse caso, pode ser o filósofo anticapitalista ou o proletariado. Em última instância, é o proletariado quem possui as características que permitem resgatar a essência perdida do homem – a essência do homem é ser um “homem social” e a alienação não permite realizar essa essência. Aponta Marx (2004, p. 109):

A supra-sunção da propriedade privada é, por conseguinte, a *emancipação* completa de todas as qualidades e sentidos humanos; mas ela é esta emancipação justamente pelo fato desses sentidos e propriedades terem se tornado *humanos*, tanto subjetiva quanto objetivamente.

Tanto para Marx (2004) quanto para Meszáros (2006, p. 253), o pressuposto da desalienação é retomar a humanidade que há em nós, retorno ao homem social, verdadeiramente humano. O indivíduo, no capitalismo, está antagonizando ou tem como obstáculo principal as relações sociais e, por isso, se vê limitado, inclusive, não livre. A realização da liberdade é a realização da humanidade, isto é, “a liberdade humana não é a transcendência das limitações (caráter específico) da natureza humana, mas uma coincidência com elas.” (MÉSZÁROS, 2006, p. 149). O desalienado coincide, portanto, com o sujeito que não está na condição de animal, mas, sim, um ser que reconheça sua natureza social – um ser que não tenha sua natureza fora de si, que não postergue a outrem (mercadoria, monetarização, deuses etc.) as rédeas da condução de sua vida real.

Ao retomar Pliekhànov, Vigotski mostra como ocorre a constituição da consciência individual (a partir da consciência social, coletiva).

A natureza do homem faz com que ele possa ter gostos e conceitos estéticos. As condições que o cercam determinam a transformação dessa possibilidade em realidade, por elas se explica que determinado homem social (isto é, dada sociedade, dado povo, dada classe) tenha justamente esses e não outros gostos e conceitos estéticos... (PLIEKHÀNOV apud VIGOTSKI, 1999b, p. 10).

Isso significa que a consciência individual, a personalidade, tem por característica as funções psicológicas que são internalizadas em cada época, bem como o fato de que elas são

originárias das relações interpessoais, sociais. Essa é a origem, também, daquilo que na Escola de Vigotski se chama de funções psicológicas superiores.

Apropriar-se das relações externas, transladá-las para o psiquismo interno, não as isenta das contradições próprias da vida real, material, concreta. Portanto, a vida psíquica pode ser um drama (VIGOTSKI, 2000a), um misto entre comédia e tragédia, um choque entre as divergentes posições que o sujeito ocupa nas relações sociais, um conflito nas diferentes funções (ações) que o sujeito desempenha no rol das relações sociais com valores e sentimentos ou caracteres emocionais estabelecidos.

Alguns desses comportamentos que são internalizados, no decorrer do processo, podem vir a se automatizar, isto é, naturalizam-se, tornam-se mecânicos, de tal forma que aparecem no cérebro como explicações ou representações incausadas. Vigotski (1994) se refere a esse tipo de comportamento como sendo fossilizado. Esta situação pode, inclusive, remeter a um problema, que é o fato de que aquilo que aparece, no sentido externo, não revela a real função, ou o processo interno. A diferença, nesse caso, é que o comportamento fossilizado possui uma qualidade diferente do comportamento originário, pois já houve o processo de culturalização, inserção de significado por meio dos signos utilizados. De outra forma, o exemplo do próprio autor, sobre a atenção, é que a atenção voluntária pode aparecer, no sentido externo, da mesma forma como aparece a atenção involuntária. No entanto, há uma diferença qualitativa entre as duas. A voluntária é, nesse caso, “superior”, representa algo relacionado ao autodomínio, conduta intencional.

Em vista disso, as relações entre os sujeitos podem aparecer mecanizadas, naturalizadas, pois a configuração exterior não revela a verdadeira origem, aquilo que lhe deu origem, que é o trabalho humano. A consciência, agora instituída, individual, pode reproduzir esse sistema de significações como se fossem naturais, dados desde sempre ou sem origem. E há apenas um detalhe, não menos relevante, que pode fazer com que tal situação tenha outro encaminhamento. É o fato de que, conjuntamente com as significações cristalizadas, circulam outros conceitos, valores, ideias ou significados que contradizem, criam a contradição entre aquilo que é a vida real e aquilo que se pensa, se tem como consciência sobre a mesma.

Para Klein, no sentido da educação, a superação desse estado é possível por meio da compreensão dessa natureza histórica da consciência, bem como pelo “desvendamento do conteúdo ideológico da linguagem, a partir da própria compreensão da realidade contraditória do processo de produção classista.” (KLEIN, 2003, p. 40). Vigotski (2001a), embora tratando

sobre os processos do pensamento e da linguagem, sugere que, ao se utilizar da imaginação, o indivíduo pode estabelecer novas relações, novas conexões, isto é, em termos concretos, tomar consciência e apontar as novidades, utopias, criar “um lugar” que ainda não existe, um não lugar, que, por via da resistência daquilo que existe, será um processo de “revolução”, quiçá, com o uso da força.

Para Lukács, a consciência revolucionária deriva da classe trabalhadora, do proletariado.

Não é, portanto, nem a soma, nem a média do que cada um dos indivíduos que formam a classe pensam, sentem etc. E, no entanto, a ação historicamente decisiva da classe como totalidade é determinada, em última análise por essa consciência e não pelo pensamento do indivíduo; essa ação só pode ser conhecida a partir dessa consciência (LUKÁCS, 2003, p. 142).

Iasi (2002, 2006, 2007) também aponta nessa direção, no sentido de que a classe trabalhadora pode ser a classe revolucionária, pois, nos diferentes momentos históricos, embora tenha oscilado entre se portar contra os interesses do capitalismo (da burguesia) e ajustar-se ao interesse do capital, é a classe que, no percurso da história, apresentou as ações – às vezes mais, às vezes menos organizadas no sentido coletivo – para resistir, enfrentar ou, até mesmo, superar a ordem do capital. Com isso, chega-se à conclusão de que a consciência de classe revolucionária, em simples definição, não é a consciência de um indivíduo ou de um grupo coletivo, mas o movimento que acontece do sujeito para com o coletivo. Nesse sentido, calha a assertiva de Marx e Engels, na *Ideologia Alemã* (2002, p. 53), de que

No desenvolvimento das forças produtivas advém uma fase em que surgem forças produtivas e meios de intercâmbio que, no marco das relações existentes, causam somente malefícios e não são mais forças de produção, mas forças de destruição (maquinaria e dinheiro) – e, ligado a isso, surge uma classe que tem que suportar todos os fardos da sociedade sem desfrutar de suas vantagens e que, expulsa da sociedade, é forçada à mais decidida oposição a todas as outras classes; uma classe que configura a maioria dos membros da sociedade e da qual emana a consciência da necessidade de uma revolução radical, a consciência comunista.

E o obstáculo posto pelo desenvolvimento do capitalismo – que causa miserabilidade, fome, poluição, desastres naturais pela desorganização climática e todas as mazelas sociais – faz com que esta classe proletária, subjugada, encontre forças e acirre-se ainda mais na luta por uma sociedade diferente ou, então, pela superação da ordem estabelecida. Parece ser a consciência de superar uma determinada organização para a sobrevivência de cada um, bem como da humanidade como um todo.

Retomando Heller e, em seguida, Rossler, percebe-se que o sujeito se desenvolve quando em relação com a genericidade para-si, ou seja, o resultado de todas aquelas conquistas da humanidade apropriadas pelo indivíduo. Isso supera a cotidianidade¹⁶ e a alienação e torna possível a vida social.

O homem que não se apropriou das esferas não-cotidianas da vida social humana não pode conduzir sua vida quando assim se fizer necessário, guiado pela razão, pelo espírito crítico da lógica e da reflexão filosófica, pelos conhecimentos filosóficos e científicos produzidos e acumulados ao longo da história, pelas leis da ética e pela sensibilidade estética inerente a todas as formas de arte (como a literatura, por exemplo) (ROSSLER, 2006, p. 43-44).

A partir dos estudos da Escola de Vigotski, pode-se dizer que o psiquismo do sujeito e/ou sua personalidade corresponde, é correlata, à assimilação subjetiva que faz da ideologia social, das esferas, camadas, estruturas da vida social humana. Portanto se a estrutura é cotidiana, o modo de pensar, agir, sentir também o é. Se, contudo, a estrutura, a atividade na qual o indivíduo se insere for modificada, aí se modifica, igualmente, o seu psiquismo e sua personalidade.

A primeira forma de consciência é, em uma sociedade capitalista, uma consciência alienada. E aqui se concorda com Iasi (2007, p. 13-20), que aponta para a primeira forma de consciência de classe como esta consciência alienada, bem como que família – acrescenta-se, a escola e outros aparelhos ideológicos, muito bem apontados por Althusser (1985) – possuem um papel primordial na formação dessa consciência e na sua reprodução. Se se considerar a teoria da atividade de Leontiev (1978a, 1978b) e outros autores da Escola de Vigotski (VIGOTSKI, LURIA, LEONTIEV, 2001) ver-se-á que a criança toma o seu mundo imediato, isto é, a parte como o todo. “Uma criança reconhece sua dependência das pessoas que a cercam diretamente. [...] Não apenas seus êxitos e seus malogros dependem dessas relações, como suas alegrias e tristezas também estão envolvidas com tais relações e tem a força de motivação” (VIGOTSKI, LURIA, LEONTIEV, 2001, p. 60). De outra forma, conforme se altera o lugar que a criança ocupa no seio das relações sociais é que vai acontecendo o desenvolvimento do seu psiquismo. Assim, para o autor (Leontiev), num primeiro momento é o grupo familiar, pessoas próximas que medeiam as relações que este ser vai ter com os demais. Em momentos posteriores, a criança muda seu lugar social, ocupa outro lugar na atividade, bem como desempenha a atividade escolar que dará não somente um sentido, mas também reorganiza, a partir da escola ou outras instâncias das quais participará, todas as suas

¹⁶ A cotidianidade não é necessariamente alienada.

relações. Isso afeta a personalidade e aquilo que até então era sua consciência, concepção de mundo.

Parece estar claro que, nessa primeira forma de consciência, o sujeito poderia tomar as relações das quais participa, a sua família, a sua escola, a sua comunidade ou organização social como a única possível, bem como “a melhor possível”. Mas, por outro lado, uma vez que muda de estrutura de atividade, se insere num outro rol de relações, pode perceber que alternativas são possíveis. Com as situações limítrofes expandidas, alternadas, é possível perceber a mudança, ou então, ao menos, a possibilidade de mudança. Em meio ao movimento, a consciência pode captar pontos fixos, estáveis, a fim de filtrar e tornar a vida cotidiana possível. Mas assim que esses pontos são modificados, sugestionados em suas alternativas, apontam-se novos limiares, é possível perceber que essa consciência também se modifica e transforma o modo de agir (estável até então).

Feitos, até não muito representativos, como iniciar na escola, mudar de escola, mudar de ambiente rural para urbano (campo para cidade), mudar de cidade, começar a trabalhar, mudar de trabalho, participar em movimentos sociais organizados, participar em greves etc., significará a inserção do sujeito em novos contextos de atividade, novos contextos materiais. Isso permitirá, conforme Vigotski e sua Escola, novas internalizações, a apropriação de outra estrutura de atividade, o que modificará sua percepção, sua concepção de mundo, em última instância, a modificação de sua consciência.

Com isto, aparecem na consciência as contradições do movimento do real com aquilo que se havia internalizado, com o mundo fragmentado que se internalizou. Ao vir à tona, na consciência, essas contradições podem gerar a revolta, o drama e a necessidade de superação desse conflito estabelecido. A superação desse conflito, revolta, segundo Iasi (2006, 2007), é possível pelo reconhecimento do outro, pela superação da resolução de forma subjetiva, algo individual, na direção do coletivo, do grupo. “A ação coletiva coloca as relações vividas num novo patamar. Vislumbra-se a possibilidade de não apenas se revoltar contra as relações predeterminadas, mas de alterá-las. Questiona-se o caráter natural dessas relações e, portanto, de sua inevitabilidade” (IASI, 2007, p. 29). Evidente, como prossegue Iasi, que no grupo não necessariamente se resolvem esses conflitos, pois o indivíduo encontra-se em relações sociais desde o nascimento. Entretanto, sem estar em grupo essa superação nunca seria possível.

Deveras, é imprescindível que o sujeito forme uma consciência reflexiva, que note as incoerências e contradições no movimento da realidade, que produza uma concepção de

mundo baseada num sistema geral de conceitos científicos – conforme Vigotski – em certa hierarquia. Pois é aí que está dada a possibilidade do engajamento num projeto coletivo, capaz de promover a consciência para si.

Este é o nível da ação autoconsciente, planejada, da atividade que é realizada com clareza de objetivos e dos motivos que a conduzem. É um movimento que, em última instância busca não somente a superação da sociedade capitalista, mas de todo tipo de sociedade classista, pois quer abolir as classes. Conforme Iasi (2007, p. 32),

A verdadeira consciência de classe é fruto dessa dupla negação: num primeiro momento, o proletariado nega o capitalismo assumindo sua posição de classe, para depois negar-se a si próprio enquanto classe, assumindo a luta de toda a sociedade por sua emancipação contra o capital.

Portanto, a consciência tem sua procedência na relação sujeito-objeto, da qual o conhecimento é parte integrante e imprescindível. Origina-se na ação de uma determinada classe (nesse caso, o proletariado), não somente com o fim de guiar sua ação, mas transformá-la qualitativamente a fim de interferir na própria realidade ou organização social com uma qualidade diferente. Eis o papel fundamental do conhecimento e a ocasião na qual se pode falar de consciência no sentido do conhecimento profundo das relações sociais às quais os indivíduos estão entranhados.

Faz sentido, aqui a passagem de Duarte (1993, p. 69), ao definir que

A concepção histórico-social não se limita a responder o que o gênero humano *é*, mas, na resposta ao que ele *é*, procura os elementos para responder o que ele *pode vir-a-ser* e dentre as alternativas possíveis, a concepção histórico-social elege aquelas que considera como constitutivas do que o gênero humano *deve vir-a-ser*.

A consciência de classe, reflexiva, permite que o sujeito crie um não lugar, se distancie da realidade (externa e interna), de forma que seja mais bem avaliada. Isso é possível, porque o sujeito desenvolve, por meio da apropriação da produção da humanidade, um controle, conforme Vigotski, sobre o desenvolvimento e atividade de suas funções psicológicas¹⁷, que nada mais é do que o comportamento deliberado, controle sobre a própria conduta.

¹⁷ Isso significa, também, como pano de fundo, apreender e compreender, entender a realidade para além de suas aparências, para além do imediatismo, isto é, sem as ilusões de uma falsa consciência. De forma positiva, compreende o real no âmago de suas relações, conexões e contradições.

2.5 O sujeito na Atividade Pedagógica

A análise final do sujeito visa, conforme o objetivo deste estudo, incluí-lo na atividade pedagógica. A consciência, por si só, em seu movimento, não produz a emancipação ou, então, não produz a modificação das relações sociais. Em Vigotski está claro que o indivíduo se torna sujeito, forma sua consciência mediado pelas atividades humanas nas quais está inserido. De outra forma, o indivíduo emerge como sujeito quando domina o próprio comportamento por meio das funções psicológicas superiores, isto é, quando possui o autodomínio da conduta. Ora, isso é possível somente quando este mesmo indivíduo, transmutado em sujeito, portanto, intencionalmente, autocria, insere signos capazes de controlar seus processos psíquicos – portanto, quando domina os meios específicos que condicionam a conduta. O ato volitivo não é uma função explícita do psiquismo, mas trata-se de um conjunto de ações intencionais, concretas, comandadas pelo sujeito, que termina por tornar aquelas ações que eram condicionadas em atos livres.

Para Vigotski, o ato volitivo, no sentido da consciência, é a possibilidade de eleger alguns motivos. Os motivos devem ser eleitos considerando as condições materiais, concretas, postas, e tendo como ponto de partida o próprio sujeito cômico das possibilidades de agir. Isto é, a escolha não pode ser a partir do outro, determinada pelo outro, ou por algo exterior (deuses, dinheiro etc.). Ao que o próprio Vigotski (2000b, p. 289) diz: “o livre arbítrio não consiste em estar livre dos motivos, mas no fato de que a criança tome consciência da situação, tome consciência da necessidade de eleger, que o motivo é imposto e a liberdade, no caso dado, como diz a definição filosófica, é uma necessidade gnosiológica”. No sentido da educação, precisa-se estar em condições de criar a instrução e, não somente, submeter-se, adequadamente, a uma instrução alheia.

Outra condição é a necessidade do conhecimento. Se o sujeito estiver alienado, sem posse do conhecimento produzido pela humanidade, por certo, ele não faz escolhas, não é livre, e tampouco pode intervir na realidade (externa ou interna). Sem ter se apropriado do conhecimento científico – seja de natureza filosófica, política, estética etc. – não fará uma livre escolha, mas uma falsa escolha – por exemplo, ser explorado pelo capitalista ou morrer de fome. A livre escolha supõe ter não somente possibilidades para eleger motivos, mas conhecimento de causa, conhecimento dos condicionantes, das consequências, das reais

necessidades, dos interesses (camuflados no capitalismo) e de todas as implicações de tal ato. Vigotski cita Engels,

A liberdade não consiste em uma independência imaginária em relação às leis da natureza, mas no conhecimento dessas leis e na possibilidade, baseada em tal conhecimento, e obrigar sistematicamente a que essas leis da natureza atuem para determinados fins. Isto se refere tanto às leis da natureza exterior como as leis que regem a natureza física e espiritual do próprio homem. São duas classes de leis que somente mentalmente podemos dissociar, porém não na realidade. O livre arbítrio, portanto, não significa mais que a capacidade de tomar decisões com conhecimento do assunto (ENGELS apud VYGOTSKI, 2000b, p. 300).

Górz (2005) analisa o saber e o conhecimento sob outro ponto de vista, isto é, a partir do valor e do capital, contudo, importante para a compreensão de como se situa o conhecimento escolar em meio à capitalização das riquezas imateriais. Não se aprofundará de que maneira Górz percebe que conhecimento e saberes funcionam como capital imaterial, mas sim e apenas a distinção entre ambos. Nesse sentido, numa definição geral,

[...] os saberes são parte integrante do patrimônio cultural, são competências comuns da vida cotidiana. [...] Quanto aos conhecimentos, eles são o produto do “comércio universal entre os homens”, ou seja, das interações e das comunicações não comerciais. Thomas Jefferson já dizia que eles “não se prestam à apropriação privada”, nem à troca comercial, pois é impossível reduzi-los a uma substância social comum mensurável que permita determinar as relações de equivalência entre eles (GÓRZ, 2005, p. 31).

Como já foi assinalado, por saber se entende aquilo que está ligado à vivência cotidiana, ao aprender fazendo, pela prática, a tal ponto que a pessoa esquece que teve que aprender. De outra forma, saber é “uma capacidade prática, uma competência que não implica necessariamente conhecimentos formalizáveis, codificáveis” (GÓRZ, 2005, p. 32). O exemplo da língua que falamos ou outras que, porventura, se aprende, é esclarecedor dessa diferença. A criança, por exemplo, sabe e usa a língua, muito antes de saber quais são as regras gramaticais, isto é, as regras gramaticais são simplesmente praticadas pela criança, ela não tem conhecimento de quais são as regras, quer dizer, as regras não estão formalizadas para a criança. Depois que se sabe falar, fica mais fácil perguntar por quais são as regras que regem o funcionamento da língua. O inverso, por vezes, é mais difícil, ou seja, mesmo conhecendo todas as regras gramaticais de determinada língua, você não conseguirá falar, é preciso treinar, vivenciar e isso parece ser o campo do saber.

Sendo assim, “uma cultura é tão mais rica quanto mais os saberes comuns de que ela é tecida lhe permitam integrar, transformar conhecimentos novos em saberes” (GÓRZ, 2005, p. 32). O procedimento inverso empobrece a cultura, uma vez que os saberes não podem passar para a esfera do conhecimento em sua totalidade, não é possível transformar os saberes, em

sua totalidade, em ciência. Alguma coisa sempre escapa ao processo de formalização, isto é, não é um processo total. Por isso, já é possível concluir: os saberes que, contudo, podem ser ativados pelo trabalho imaterial, “não existem senão em sua prática viva, e por ela” (GÓRZ, 2005, p. 33).

O sujeito, por seu turno, para ter domínio sobre sua conduta, necessita empenhar-se em garimpar, ativamente, uma unidade coerente de significados que expliquem a realidade. Uma unidade entre o cotidiano e o não cotidiano, entre o saber e o conhecimento, entre a alienação a qual está submetido, devido às relações capitalistas, e a possibilidade de criar, com o auxílio da imaginação, um não lugar (processo não alienado, sociedade não classista). Essa operação, em termos psíquicos, representa a superação do conflito, das contradições assimiladas, em prol de uma consciência de classe, isto é, a possibilidade de realizar a transformação social, uma vez de posse da consciência reflexiva.

O resultado final é a reorganização dos sistemas psicológicos que conduzem a uma, também, reorganização da conduta, da atividade que o sujeito desempenha. O fundamento para isso Vigotski (1999b, p. 134) buscou em Spinoza, a saber,

[...] o homem pode com certeza reduzir a um sistema não apenas funções isoladas, mas também criar um centro único para todo o sistema. Spinoza mostrou esse sistema no plano filosófico; existem pessoas, cuja vida é um modelo de subordinação a um fim, que mostraram na prática que isso é possível.

Esse centro único, subordinação a um determinado fim, pode-se entender como a formação da consciência reflexiva no sentido da formação de determinada concepção de mundo. E a educação tem responsabilidade nisso, como fica mais ou menos explícito na seguinte passagem:

Sobre as diferentes formas de propriedade, sobre as condições sociais, maneiras de pensar e concepções de vida distintas e peculiarmente constituídas. A classe inteira os cria e os forma sobre a base de suas condições materiais e das relações sociais correspondentes. O indivíduo isolado, que as adquire através da tradição e da educação, poderá imaginar que constituem os motivos reais e o ponto de partida de sua conduta (MARX, 2001, p. 51-52).

Portanto, nesse aspecto, o sujeito é o resultado da interferência do coletivo, ou da atividade deste num grupo coletivo. Não se terá, num sentido negativo, uma consciência reflexiva de forma isolada. Será apenas uma forma de tomar o ilusório pelo real.

2.6 A atividade pedagógica: teoria e prática

A atividade pedagógica ou de formação do sujeito, em sentido lato, não será dada apenas na escola, ou pela escola, mas está a depender da vida tempestuosa que o indivíduo leva, fora da mesma. Uma parte é a escola, o ensino forma, mas a outra, não menos importante, é a vida política, a organização social da qual o sujeito participa. “Não acreditaríamos no ensino, na educação e formação se estes estivessem encerrados apenas na escola e separados da vida tempestuosa” (LENINE, 2004, v. 3, p. 394).

Oportunamente, põe-se o problema, sempre presente, do distanciamento entre as atividades escolares, de forma ampla, entre o trabalho educativo na escola e a vida futura, “fora” da escola, dos educandos. Discorrendo sobre a educação escolar e o conceito de vida cotidiana, Duarte (2001a, p. 37) também aponta esta proposição, apesar de estar num contexto diferente. Diz ele:

A atividade escolar é vista como algo que não faz parte da vida cotidiana do indivíduo, como algo estranho e até hostil a essa vida. O objetivo passa a ser, então, o de diminuir essa distância, aproximar a escola do cotidiano, fazer da educação escolar um processo de formação que prepare melhor o indivíduo para enfrentar os problemas do cotidiano.

Desde há muito tempo, os professores, excetuando-se poucos casos – principalmente, os do ensino superior –, têm se preocupado com questões práticas, afastando-se da teoria. É o fenômeno que Pistrak (2005, p. 21) percebe em suas participações em seminários, congressos, cursos, etc., ou seja, o fato de que

[...] o professor primário procurava avidamente respostas detalhadas a uma porção de questões práticas, metodológicas, didáticas e outras: “Como agir neste caso?”, “Como aplicar esta ou aquela parte do programa?”, “Como organizar na escola este ou aquele trabalho?”, etc. [...] percebe-se facilmente que a massa dos professores se apaixona principalmente por questões práticas; mas a teoria deixa os professores indiferentes, frios, para não falar de estados de espírito ainda menos receptivos.

Não é difícil perceber, também, que há muitas frases altissonantes como: “A prática vale mais que a teoria”, “Na teoria é uma coisa, na prática é outra”, dentre outras. Inclusive alguns dos movimentos sociais, filiados ao marxismo, parecem cantar em uníssono que cada passo que o movimento efetiva é melhor que uns quantos programas (frase descontextualizada da crítica que Marx e Engels fazem ao Programa de Gotha). Ou ainda expõem a opinião de Marx nas famosas “teses” sobre o materialismo de Feuerbach, a saber: “Os filósofos só *interpretaram* o mundo de diferentes maneiras; do que se trata é de *transformá-lo*” (MARX,

ENGELS, 2002, p. 103). Essa tese, no entanto, é tomada de forma abstrata à ideia da dialética. Isso, na verdade, nada mais é do que o engessamento do pensamento teórico concomitantemente com o desinteresse e a impotência no desenvolvimento do mesmo. Lênin trata desse problema, dentre outros lugares, quando faz uma crítica aos sociais-democratas russos. Nessa instância condena a liberdade de prescindir de toda a teoria coerente e refletida, pois isso significaria ecletismo e falta de princípios. Na referência que faz à Marx, diz que este

[...] *condena categoricamente* o ecletismo na formulação dos princípios: já que é necessário unir-se – escrevia Marx aos dirigentes do partido –, fazei acordos para atingir objetivos práticos do movimento, mas não vos permitais o tráfico com os princípios, nem façais “concessões” teóricas. Este era o pensamento de Marx, e eis que há entre nós pessoas que, em seu nome, procuram diminuir a importância da teoria! (LENINE, 2004, v. 1, p. 96).

Em muitos outros momentos, ainda, é possível ver a importância que Lênin dá para a teoria ou para o fato de que não é admissível rebaixar as tarefas políticas e de organização ao nível dos interesses imediatos (LENINE, 2004, v. 1, p. 154). O legado do capitalismo, sem dúvida, é a separação completa entre o teórico e o prático, de outra forma, entre o livro e a vida prática. É um tanto óbvio que o capitalismo esconde toda a sua bancarrota com esplêndidas explicações “científicas” em que tudo é pintado com o melhor aspecto, porém sucumbem a uma simples revisão dos fatos, por vezes ocultos. Por isso, não é possível uma simples assimilação, o melhor seria apropriação, daquilo que está nos livros. Estudar algo teoricamente não é assimilar um determinado rol de conhecimentos, pois isso, tampouco, tornaria os indivíduos capazes de combinar todos os conhecimentos e agir em determinada perspectiva. É necessária uma relação de retroalimentação entre o estudo teórico (soma dos conhecimentos humanos) com o trabalho, idealmente, com o engajamento político.

A prática sem a teoria é cega e, ao contrário, a teoria sem o referendo da prática é capenga. Apesar de tudo aquilo que passa na escola, é necessário salientar que “apenas a teoria nos dá o critério indispensável para optar, avaliar e justificar tudo o que fazemos na escola” (PISTRAK, 2005, p. 25). A teoria funciona como óculos que propicia enxergar mais nitidamente as relações que estão postas no mundo objetual. Associando a teoria com a linguagem, na análise da estrutura da consciência, ver-se-á que a capacidade de refletir o mundo em suas relações complexas e abstratas, bem como um reflexo mais abstrato e generalizado do mundo do que é possível pela percepção sensível, não ocorre sem a estreita participação da mesma (LURIA; YUDOVICH, 1987, p. 27). De outra forma, faz-se

necessário ter em mente que a teoria está no plano ideal¹⁸ e é tendenciosamente expressivo que cumpra essa sua função na idealidade, pois, objetivamente, no plano intelectual, o que nos distingue dos animais é essa capacidade de planejamento e antecipação aos fatos.

Há que se considerar ainda, a despeito da teoria, que não é possível refazer toda a história da humanidade. No desenvolvimento ontogenético do indivíduo seria ruim se ele tivesse que reinventar todas as coisas produzidas pela humanidade, refazer todo o conhecimento acumulado. Dessa forma, qualquer passo que se queira dar no sentido de modificar algo no futuro ou, simplesmente, para tornar-se um comunista, um socialista ou um profissional qualquer é necessário, em primeira mão, apropriar-se de toda a cultura criada no desenvolvimento da humanidade. Sem isso se comete grande erro. Nesse sentido, não é preciso, nem aconselhável, uma aprendizagem de cor, mas sim que a memória se desenvolva e se aperfeiçoe, em cada estudante, com o conhecimento de fatos fundamentais – sem os quais qualquer palavra se torna vazia – a fim de reelaborar na consciência todos os conhecimentos adquiridos, portanto, assimilar de modo crítico para não entulhar a inteligência com trastes inúteis (LENINE, 2004, v. 3, p. 389).

Fazer a defesa da teoria, destacar sua importância, às vezes, pode parecer um contrasenso quando a classe dominante, o pensamento hegemônico dominante, tem sob seu domínio, justamente, o trabalho intelectual. Queira ou não, é possível perceber, na sociedade de modo geral, certo “desprezo” pela prática, ou seja, os trabalhos manuais, do “chão da fábrica”, do gari e outros tantos nessa linha, são os menos valorizados. Esse trabalho tornou-se uma mercadoria com pouco ou nenhum valor, na maioria das instâncias sociais, embora sejam atividades fundamentais para manter o funcionamento social equacionado. Ainda se faz necessário considerar que a teoria, apesar de toda sua relevância, pode conduzir por caminhos não idôneos. Para evitar isso tudo, alguns princípios parecem evidentes, diante da posição que se assume aqui, a saber: a) não colocar os problemas, escolares ou não, desconectando e/ou abstraindo as questões da política em geral; b) nem, simplesmente aceitar uma série de “axiomas” que temos como herança cultural ou que tenham pretensão de veracidade e esforçar-se por torná-los práticos, adaptá-los às necessidades; c) por fim, tampouco um ecletismo em que se somam métodos tradicionais e novos. Nesse sentido, há a necessidade constante de se preconizar a vinculação entre a educação e a sociedade, na qual “o ponto de partida seria a *prática social* (primeiro passo), que é comum a professor e alunos” (SAVIANI, 2001, p. 70).

¹⁸ Ideal é concebido aqui como tudo aquilo que é transposto para a mente humana.

Em relação a essa prática comum, precisa-se considerar que o professor e os alunos são agentes sociais diferenciados e, portanto, “encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social” (SAVIANI, 2001, p. 70). Por isso, faz-se necessário uma tentativa de resolução desse impasse, pois se cria uma impossibilidade, para os alunos, de articular a experiência pedagógica do professor com a prática social na qual eles estão inseridos. Um segundo passo é imprescindível, a *problematização*. “Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar” (SAVIANI, 2001, p. 70). Um terceiro passo segue a esse: a *instrumentalização*, ou seja, a apropriação dos instrumentos (teóricos e práticos) produzidos historicamente e que permitem, de uma ou outra forma, orientar a solução dos problemas da prática social. No passo seguinte, já é possível se entender a prática social de uma nova forma, o momento de *catarse*, entendido por Saviani conforme a acepção de Gramsci: “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (GRAMSCI, 1978, p. 53). Isso conduzirá a um quinto passo que “não será a *aplicação* (pedagogia tradicional) nem a *experimentação* (pedagogia nova). O ponto de chegada é a própria *prática social*, compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos” (SAVIANI, 2001, p. 72). Esse é o momento em que ocorre uma mudança qualitativa na compreensão da prática social:¹⁹ os alunos chegam ao nível do professor (isso é o resultado da relação pedagógica).

A apresentação desses passos da mediação da ação pedagógica é de suma importância, uma vez que esse processo não provoca transformações diretas e imediatas, mas indiretas e mediatas, como diz Vázquez (2007, p. 206-207):

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

Considerando essa série de mediações que se requer para que a teoria se materialize, aponta-se a linguagem como um mecanismo, quiçá o mais indispensável, para a realização desse processo. Para tal, deve-se ter em mente que a essência do processo de trabalho, tese de Marx, está ligada ao fato de que um objeto da natureza transforma-se, para a atividade do

¹⁹ Fala-se em mudança na compreensão da prática social, pois “a alteração objetiva da prática só pode se dar a partir da nossa condição de agentes sociais ativos, reais” (SAVIANI, 2001, p. 73).

homem, em um órgão que ele anexa aos seus demais órgãos, ampliando, conseqüentemente, suas dimensões naturais. Em outras palavras, a partir do momento de sua transição para o trabalho como forma básica de adaptação, o homem “faz de uma coisa da natureza órgão de sua própria atividade, um órgão que acrescenta a seus próprios órgãos corporais, aumentando seu próprio corpo natural, apesar da Bíblia” (MARX, 1999, p. 213). Consoante a essa tese, Vigotski propõe que, na esfera do desenvolvimento psicológico, o aperfeiçoamento e o controle do homem sobre seus processos de comportamento é conseguido com a aquisição e o uso de signos.²⁰ Nesse sentido, o surgimento das funções psicológicas superiores é um fenômeno relevante para a história da humanidade pelo fato de que

[...] uma pessoa capaz de pensamento abstrato reflete o mundo externo mais profunda e completamente e chega a conclusões e inferências a respeito do fenômeno percebido, tomando por base não só a sua experiência pessoal, mas também os esquemas de pensamento lógico que objetivamente se formam em um estágio avançado do desenvolvimento da atividade cognitiva (LURIA, 1990, p. 135).

A palavra, por sua vez, é, por assim dizer, o signo que designa objetos e sua origem está no processo de trabalho e comunicação, conforme assinalou Engels. Num primeiro momento, a palavra tinha um caráter *simpráxico*, ou seja, ela estava estreitamente ligada com a prática. Quem se comunicava, ao mesmo tempo, também agia. A imagem que se pode formar para isso é a da criança que está falando sobre aquilo que faz, enquanto age. Somente com o transcorrer da história, desenvolvimento cultural, que a palavra foi “adquirindo” (incluiu-se) os meios indispensáveis para a sua emancipação, isto é, os seres humanos desenvolvidos puderam apenas se comunicar, fazer referência aos objetos ou aos fenômenos do mundo, sem agir concomitantemente. A única ação, nesse caso, passou a ser a ação linguística. Conforme Luria, houve a passagem para um sistema sinsemântico, ou seja, um “sistema de signos que estão enlaçados uns aos outros por seus significados e que formam um sistema de códigos que podem ser compreendidos, inclusive, quando não se conhece a situação” (LURIA; YUDOVICH, 1987, p. 29). Isso está evidente na linguagem escrita, porém é preciso considerar ainda que a palavra é mais que um “rótulo” que designa um objeto, ela está envolta num campo semântico vasto que requer uma investigação de toda a estrutura da significação (significação categorial, denotação, conotação) e também uma

²⁰ Mithen, em sua tese da fluidez cognitiva, também delega um papel importante para a linguagem e “o uso de signos”: “se a informação não-social começa a invadir a inteligência social por meio da linguagem, o mundo não-social passa a ser explorado pela consciência reflexiva” (MITHEN, 2002, p. 312). Informação “não-social”, para o autor, são perguntas como aquelas sobre o comportamento ou informações como aquelas do método de fabricação de instrumentos.

diferenciação com aquilo que a linguística – dentre outras áreas – passou a entender como sentido, já explanados em momento anterior.

Porém, um cuidado é imprescindível, e não se crê ser pessimista, mas real, isto é o fato de que

[...] ser donos da verdade sobre a pessoa e da própria pessoa é impossível enquanto a humanidade não for dona da verdade sobre a sociedade e da própria sociedade. Ao contrário, na nova sociedade nossa ciência se encontrará no centro da vida. “O salto do reino da necessidade ao reino da liberdade” colocará inevitavelmente a questão do domínio de nosso próprio ser, de subordiná-lo a nós mesmos (VIGOTSKI, 1999b, p. 417).

Ademais, isso confirma a tese da Escola de Vigotski de que o desenvolvimento psíquico do sujeito acontece do social para o individual.