

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA-PPI

ELIANE DA COSTA LIMA

Trabalho, Atividade Docente e Processo de Personalização:
um estudo a partir da Psicologia Histórico-Cultural

MARINGÁ
2011

ELIANE DA COSTA LIMA

Trabalho, Atividade Docente e Processo de Personalização:
um estudo a partir da Psicologia Histórico-Cultural

Dissertação apresentada por Eliane da Costa Lima, ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Constituição do Sujeito e Historicidade.

Orientadora:

Prof^a. Dr^a. Marilda Gonçalves Dias Facci

Maringá
2011

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

L732t Lima, Eliane da Costa
Trabalho, atividade docente e processo de
personalização: um estudo a partir da psicologia
histórico cultural / Eliane da Costa Lima. -- Maringá,
2011.
185 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marilda Gonçalves Dias
Facci.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de
Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes,
Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2011.

1. Psicologia do trabalho. 2. Psicologia Histó-
rico Cultural. 3. Processo de personalização. I.
Facci, Marilda Gonçalves, orient. II. Universidade
Estadual de Maringá. III. Título.

CDD 21.ed.158.7

ELIANE DA COSTA LIMA

**Trabalho, Atividade Docente e Processo de Personalização:
um estudo a partir da Psicologia Histórico-Cultural**

Dissertação apresentada por Eliane da Costa Lima, ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Marilda Gonçalves Dias Facci
PPI/Universidade Estadual de Maringá (Presidente)

Prof^a. Dr^a. Lígia Márcia Martins
UNESP/Universidade Estadual Paulista

Prof^a. Dr^a. Silvana Calvo Tuleski
PPI/Universidade Estadual de Maringá

Aprovada em: 27 de Janeiro de 2011.

Local da Defesa: Sala de Vídeo do Departamento de Psicologia, Bloco 118, campus da Universidade Estadual de Maringá.

Dedico este trabalho à minha família:
minha mãe Hermelinda,
minhas filhas Ariely e Nakita,
meu esposo Ronaldo.

AGRADECIMENTOS

“DEVO TUDO A TODOS”.

Quando li esta frase em uma das teses¹ a que recorri para estruturar esta pesquisa, no mesmo instante decidi que seria perfeita para este momento. Mas, tomo a liberdade de fazer uma pequena alteração, **AGRADEÇO TUDO A TODOS**.

Agradeço os colegas do mestrado, os colegas do projeto de pesquisa, professores e funcionários do Programa de Pós-graduação e do Departamento de Psicologia.

Agradeço em especial,

À minha orientadora, professora doutora Marilda Gonçalves Dias Facci, pela contribuição teórica e a presteza profissional e pessoal com que me acompanhou neste percurso, e proveito para expressar minha admiração e respeito.

Às professoras Dr^a. Silvana Calvo Tuleski e Dr^a. Lígia Márcia Martins, componentes da banca examinadora, por contribuírem de forma valiosa com seus conhecimentos para o encaminhamento e consecução de minha pesquisa.

À professora Dr^a. Zaira Fátima Rezende Leal, cuja colaboração profissional e, sobretudo o incentivo e apoio pessoal foram imprescindíveis para esta conquista. Amiga, companheira e confidente de todas as horas, a quem quero neste momento especial reiterar meu profundo carinho e admiração.

¹ Zoia Ribeiro Prestes – tese de doutorado – UNB, Brasília, 2010.

LIMA, Eliane da Costa (2011). Trabalho, atividade docente e processo de personalização: um estudo a partir da Psicologia Histórico-Cultural. 185 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, PR.

RESUMO

Esta dissertação é resultado de uma pesquisa bibliográfica cujo objeto de estudo centra-se na análise do trabalho e suas implicações para formação da personalidade. Considerando que, no âmbito da psicologia, o debate quanto à interface trabalho-educação, com frequência, conduz a discursos e práticas que se pautam em um arsenal explicativo determinista e naturalizado que não vai além da vitimização e/ou culpabilização dos indivíduos por suas condições de vida, constitui-se objetivo deste estudo demonstrar a essencialidade do trabalho e da educação no processo de humanização e conseqüente personalização do homem. Delimitou-se como eixo norteador das análises a atividade ocupacional do professor e como aporte teórico-metodológico a Psicologia Histórico-Cultural e o materialismo histórico-dialético. Orientada por tais pressupostos, a análise se detém, fundamentalmente, em quatro categorias teóricas: trabalho, atividade, personalidade e educação. Nesta direção, busca-se contribuir para a discussão de três questões: 1) Considerando o aporte teórico-metodológico da Psicologia Histórico-Cultural e do materialismo histórico-dialético, qual a relação entre a categoria atividade e a categoria trabalho? 2) Tendo em vista a organização educacional vigente na sociedade capitalista, quais as implicações do trabalho docente para a formação da personalidade do professor? 3) Ante o reconhecimento de que as relações sociais de produção que permeiam a sociedade contemporânea são alienadas e alienantes, qual a relação entre trabalho alienado e atividade docente? Dessa forma, é possível afirmar que o trabalho é a atividade vital humana, consciente e intencional que engendra os processos pelos quais o indivíduo, por intermédio da produção de sua existência material, produz sua existência psicológica. A compreensão da personalidade, portanto, implica a compreensão das formas e condições pelas quais o trabalho encontra-se socialmente organizado, e, assim, remete ao reconhecimento das relações de alienação que imperam na sociedade capitalista. Neste sentido, no processo de transformação do trabalho em mercadoria, considera-se que o esvaziamento do conteúdo escolar se manifesta como elemento estrutural da alienação do trabalho, o qual incide sobre toda classe trabalhadora, inclusive na classe docente, obliterando a possibilidade de pleno desenvolvimento da personalidade.

Palavras-chave: Trabalho. Atividade. Trabalho docente. Processo de personalização. Psicologia Histórico-Cultural.

LIMA, Eliane da Costa (2011). Labor, teacher's activity and personalization process: a study based on Cultural-Historical Psychology perspective. 185 f. Dissertation (Master's degree in Psychology) – State University of Maringa.

ABSTRACT

This dissertation is the result of a bibliographic research whose study object is the analysis of labor and its implications for personality formation. Considering that the debate in psychology field, related to work-education interface, often leads to discourses and practices which are based on an explaining determinist and naturalized set of assumptions which do not goes beyond individuals' victimization and/or responsibility for their living conditions, the present study aims at demonstrating labor and education essenciality in humanization process and the consequent personalization of the human individual. Teacher's occupational activity was defined as guiding the analysis. At the same time, Cultural-Historical Psychology and Historical-dialectic materialism were elected as its theoretical-methodological basis. Then, based on such presumptions, it was accomplished the analysis of four theoretical categories: labor, activity, personality and education. In this sense, this research tried to contribute for the discussion of three questions: 1) Considering Cultural-Historical Psychology and Historical-dialectic materialism, what is the relation between activity and labor categories? 2) Taking into account current educational organization in capitalist society, what are the implications of teacher's work for the teacher's personality formation? 3) Recognizing that the social relations of production which permeate contemporaneous society are alienated and alienating, which is the relation between alienated work and teacher's activity? This way, it is possible to say that labor is the vital human activity, which is also conscious and intentional. It originates the process by which the individual, through the production of his/her material existence, produces his/her psychological existence. Therefore, to understand the personality requires understanding the ways and conditions through which labor is socially organized, leading to the recognition of alienation relations which are in capitalist society. Thus, concerning the transformation process of labor into commodity, the school content emptying is considered as the structural element of labor alienation, which occurs over the laboring class, as well as teacher's work, destroying the possibility of the entire personality development.

Key-words: Labor, Activity, Teacher's work, Personalization process, Historical-Cultural Psychology

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 TRABALHO E ATIVIDADE: ASPECTOS ONTOLÓGICOS E SÓCIO-HISTÓRICOS	16
1.1 TRABALHO: ATIVIDADE VITAL HUMANA	17
1.2 TRABALHO: HUMANIZAÇÃO E ALIENAÇÃO	29
1.2.1 Trabalho e Modo de Produção Capitalista	34
1.3 A ATIVIDADE E AS PSICOLOGIAS	46
1.4 ATIVIDADE E PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: GÊNESE, ESTRUTURA E FUNÇÃO	53
2 PERSONALIDADE: UMA ABORDAGEM SÓCIO-HISTÓRICA	72
2.1 O CARÁTER OBJETIVO-SOCIAL DA SUBJETIVIDADE	73
2.2 A INDIVIDUALIDADE HUMANA: EM-SI E PARA-SI	86
2.3 PERSONALIDADE: SÍNTESE DAS RELAÇÕES SOCIAIS	98
3 CAPITALISMO, EDUCAÇÃO E TRABALHO DOCENTE: A PERSONALIZAÇÃO DO PROFESSOR EM PROCESSO	118
3.1 TRABALHO, EDUCAÇÃO E ESCOLA	118
3.2 CAPITALISMO E ATIVIDADE DOCENTE	140
3.3 ATIVIDADE DOCENTE E PROCESSO DE PERSONALIZAÇÃO DO PROFESSOR: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	158
3.3.1 Atividade Docente, Escola e Humanização	171
CONSIDERAÇÕES FINAIS	175
REFERÊNCIAS	180

INTRODUÇÃO

Nosso objeto de estudo é a análise do trabalho e suas implicações para formação da personalidade. Neste sentido, delinea-se como objetivo precípuo demonstrar a essencialidade do trabalho e da educação no processo de humanização e consequente personalização do homem, tendo como eixo norteador de nossas análises a atividade docente. Tema que nos remete diretamente às categorias teóricas: trabalho, atividade, educação e personalidade, sendo que, para compreendê-las, elegemos como aporte teórico-metodológico a Psicologia Histórico-Cultural, que tem como base o materialismo histórico-dialético.

Cientes da amplitude do tema e da complexidade de tais categorias, já exploradas sob os diferentes pontos de vista e a partir de diversos recortes, não temos, com este estudo, a pretensão de esgotá-las, todavia acreditamos que resta sempre a necessidade de aprofundar e ampliar o conhecimento, buscando contribuir para a mobilização de novas reflexões que possam gerar ações transformadoras.

O trabalho docente, nas últimas décadas, tem motivado diversos estudos, os quais abordam o tema por diferentes aspectos, como, por exemplo: as condições objetivas de trabalho, a estruturação do sistema de ensino, a motivação pessoal, as causas do sucesso e do fracasso da atuação profissional, as práticas pedagógicas, a formação de professores, a identidade profissional, a ênfase na subjetividade e personalidade do professor, a profissionalização e a proletarização do magistério, a interferência da profissão na saúde dos indivíduos, entre tantos outros (André, 2003; Silva, 2007).

De nossa parte, o interesse pelo tema trabalho docente, não é recente e nem se constituiu por um percurso único. O trabalho na rede municipal de ensino no início da década de 1990 nos colocou frente aos impasses e desventuras do cotidiano escolar e do trabalho do professor. Infelizmente, no decorrer desses quase vinte anos não foi preciso muita proximidade com o **fazer pedagógico** para perceber que a única mudança que vem ocorrendo é o aumento e a intensificação dos problemas que incidem no sistema educacional e, conseqüentemente, afligem o professor. Surgem novas tendências pedagógicas, o centro da ação educativa passa a ser a personalidade e as vivências pessoais do professor, tudo isso põe em pauta pressupostos muitas vezes falaciosos que seduzem e envolvem o professor num discurso ilusório que não corresponde à realidade se forem consideradas suas múltiplas determinações. Assim, o que temos assistido, dia

após dia, é a desvalorização da atividade docente e, na mesma medida, o professor cada vez mais apático frente às transformações ocorridas na área educacional.

Atuando na área organizacional, no período de 1996 a 2002, aproximamo-nos, diretamente, dos desmandos ocorridos no interior do mercado de trabalho altamente seletivo, onde se requer dos trabalhadores um perfil de liderança, adaptabilidade e empreendedorismo, indivíduos resilientes para atuarem em um meio que lhes impõe regras, limites (nos termos da área do trabalho: desafios a serem superados), exigindo uma motivação intrínseca para a realização de um trabalho imposto.

Já como docente em cursos de graduação, ministrando disciplinas na área de psicologia aplicada ao trabalho e gestão de recursos humanos, vivenciamos as contradições e imposições do sistema educacional, às quais nos submetemos enquanto educadores. Ao mesmo tempo, nos vimos às voltas com a formação de jovens que, em sua maioria, têm como objetivo primordial aprender de forma pragmática técnicas e estratégias que possibilitem ampliar suas competências e habilidades pessoais, tendo como objetivo apenas garantir sua adaptação ao cenário da empregabilidade flexível.

Nesses diferentes momentos, persistiu e persiste uma inquietação: Trabalho, que atividade é essa que parece tão necessária e desejada e, ao mesmo tempo, aparece como causa de insatisfação, fracasso e até mesmo sofrimento para grande maioria dos indivíduos? A busca por uma resposta nos impôs a necessidade de compreender as implicações do trabalho na constituição e desenvolvimento da humanização do homem, isto é, de compreender o trabalho de um ponto de vista psicológico.

As respostas encontradas, em sua maioria, colocam-nos frente a uma compreensão do trabalho unicamente como o meio que permite ao homem, por sua própria competência e desempenho, garantir sua sobrevivência individual. Em outras palavras, deparamo-nos com um arcabouço de discursos e práticas que se pauta em modelos teóricos que conduzem a um arsenal explicativo determinista e naturalizado, que concebem o homem como um ser fechado em si mesmo e que não vão além da vitimização ou culpabilização dos indivíduos por suas condições de vida.

Ao nos colocarmos na contramão de tais pensamentos e pressupostos, nossa busca por respostas nos conduz ao materialismo histórico-dialético e, no âmbito específico da ciência psicológica, à Psicologia Histórico-Cultural, como possibilidade para o conhecimento científico do trabalho. Com base em tais direcionamentos, o trabalho aparece como elemento essencial na constituição da individualidade humana,

tendo como base fundamental uma concepção de homem que se pauta no indivíduo concreto, o qual se objetiva enquanto síntese de um sistema de relações sociais historicamente determinadas.

Do ponto de vista etimológico, a palavra trabalho origina-se do Latim *tripâliare* (torturar), termo derivado de *tripâlium* (instrumento de tortura composto por três paus). Assim, da ideia inicial de punir e sofrer passou-se para a ideia de esforçar-se, lutar, pugnar e, por fim, trabalhar (Cunha, 1986, p. 779).

O conceito de trabalho remete a definições elaboradas desde o século IV antes de Cristo, na Grécia antiga. Aristóteles define três atividades especificamente humanas por meio das quais o homem se desenvolve e humaniza-se, as quais se diferenciam entre si por sua finalidade teleológica, a saber: a atividade teórica, que visa obter conhecimento da natureza; a práxis, que visa desenvolver o agir ético do sujeito social, e o trabalho, que tem como finalidade inerente a produção de um mundo para os homens (Carone, 2005).

De acordo com Antunes (2005a, p. 11), a compreensão do trabalho historicamente se delinea por uma dupla e contraditória dimensão. Assim, desde a antiguidade o trabalho vem sendo entendido como “(...) expressão de vida e degradação, criação e infelicidade, atividade vital e escravidão (...) De um lado, o mito prometeico do trabalho; de outro, o ócio como libertação (...)”. O surgimento do cristianismo deu prosseguimento a essa controvérsia ao conceber o trabalho como meio para expiação dos pecados terrenos e caminho para a glória eterna. Foi por intermédio do ideário religioso que o trabalho firmou-se em seu caráter moral, passando a ser considerado como ato de honra e digno de respeito. Dessa forma, o trabalho chegou à modernidade como elemento nodal do mundo da mercadoria.

Antunes (2005a, p. 12) corrobora ao destacar que, para Weber, o trabalho é a finalidade da vida, o caminho não só para a salvação celestial, mas também para a salvação terrena. Com sua ética positiva do trabalho, Weber insere o ofício no mundo da mercadoria e do dinheiro, o que prevalece agora é “(...) o negócio (negar o ócio) que veio sepultar o império do repouso, da folga e da preguiça”. Já Hegel, em sua obra *Fenomenologia do Espírito*, demonstra que o senhor só se torna ‘para si’ por meio do outro, ou seja, por meio do trabalho de seu servo. Nesse contexto, Marx, nos *Manuscritos econômico-filosóficos*, ou *Manuscritos de Paris*, sintetiza o ato de trabalhar como “(...) necessidade eterna para manter o metabolismo social (...)”, que,

estando sob o fetiche da mercadoria, transforma-se em atividade imposta, extrínseca e compulsória.

Na acepção marxiana, o trabalho, em seu sentido ontológico, é o ato originário da produção e reprodução humana. É, portanto, pelo trabalho que o homem torna-se sujeito de sua existência. Uma existência que é histórica.

Grosso modo, é possível afirmar que, ao longo da evolução histórica do homem, o trabalho representa a mediação necessária entre o homem, a natureza e os outros homens para a constituição do ser social. É a atividade consciente que engendra os processos pelos quais o indivíduo, por intermédio de sua existência material, produz sua existência psicológica.

É nesse plano que nos deparamos com o psiquismo singular de cada indivíduo, isto é, com a personalidade. A personalidade, segundo Martins (2007, p. 86), “(...) resulta de relações dialéticas entre fatores externos e internos sintetizados na atividade social do indivíduo (...)”. Neste sentido, a personalidade é a síntese da atividade do indivíduo engendrada pelas condições objetivas de sua existência social, que nos remete de volta ao trabalho. A compreensão da personalidade, portanto, implica a compreensão das formas pelas quais o trabalho encontra-se organizado para a produção da existência material do homem.

Para o materialismo histórico-dialético, todo conhecimento é uma construção objetiva que demanda a superação do real empírico em direção à apreensão essencial do fenômeno. Conforme pontua Martins (2008, p. 50) “(...) é exatamente na busca de decodificação da realidade no trânsito metabólico homem-natureza que a lógica dialética desponta no pensamento marxiano² como método, ou, como instrumento gnosiológico para a apreensão do real em sua historicidade (...)”.

A partir dos princípios estabelecidos pelo materialismo dialético, a construção do conhecimento pressupõe a sistematização de todos os aspectos de um fenômeno, da realidade em que este se insere e das relações mútuas existentes entre eles. É um método de compreensão do real pautado na totalidade que se estabelece como síntese da relação sujeito-objeto: o sujeito cognoscitivo é o homem, ser social e histórico; o objeto do conhecimento é a realidade, produto da ação humana; o conhecimento emerge “(...) no

² Segundo Saviani (2004), o termo ‘*marxiano(a)*’ se refere ao pensamento do próprio Marx, diferentemente de ‘*marxista*’ que qualifica seus seguidores e/ou intérpretes. No âmbito deste estudo, aparecem tanto um como outro, denotando a escolha dos autores que foram consultados.

movimento entre esses pólos, na relação entre a realidade e a consciência sobre ela (...)” (Abrantes e Martins, 2007, p. 315).

Tendo em vista esses princípios, nos quais buscamos nortear nossas análises e reflexões, procuramos, nesta pesquisa, compreender as implicações do trabalho para a formação da personalidade, tendo como eixo de análise um sujeito específico e historicamente datado: o trabalhador professor no interior da organização educacional pautada no capitalismo neoliberal.

Para a consecução deste objetivo, optamos pela realização de uma pesquisa bibliográfica. Assim, trata-se da apresentação de um processo de estudos, análises e articulações conceituais, que visa, em última instância, contribuir para a discussão de três questões com as quais temos nos deparado:

1- Considerando o aporte teórico-metodológico da Psicologia Histórico-Cultural e do materialismo histórico-dialético, qual a relação entre a categoria atividade e a categoria trabalho?

2- Tendo em vista a organização educacional vigente na sociedade capitalista, quais as implicações do trabalho docente para a formação da personalidade do professor?

3- Ante o reconhecimento de que as relações sociais de produção que permeiam a sociedade contemporânea são alienadas e alienantes, qual a relação entre trabalho alienado e atividade docente?

Desse modo, organizamos nossa dissertação em três seções. Na primeira, *Trabalho e atividade: aspectos ontológicos e sócio-históricos*, discutimos a categoria trabalho de um ponto de vista ontológico, com base em pressupostos marxianos e na categoria atividade no âmbito interno da psicologia, visando explicitar suas intervencções, bem como suas determinações concretas na materialização do processo de humanização/alienação do homem. Abordamos esses aspectos nos seguintes itens: *Trabalho: atividade vital humana; Trabalho: humanização e alienação; A atividade e as psicologias; Atividade e Psicologia Histórico-Cultural: gênese, estrutura e função*.

Na segunda seção, *Personalidade: uma abordagem sócio-histórica*, temos como objetivo primordial destacar não apenas a pertinência, mas, acima de tudo, a necessidade de uma abordagem sócio-histórica para compreensão do processo de personalização. Assim, organizamos esta discussão em três itens, *O caráter objetivo-social da subjetividade, A individualidade humana: individualidade em si e para si e*

Personalidade: síntese das relações sociais, nos quais procuramos destacar alguns aspectos do que consideramos os principais direcionamentos teóricos pautados nos pressupostos do materialismo histórico-dialético que têm permeado os estudos das categorias subjetividade, individualidade e personalidade. Procedimento que se justifica na medida em que pretendemos pontuar a intrincada relação que perpassa essas categorias.

Na terceira seção, *Capitalismo educação e trabalho docente: a personalização do professor em processo*, abordamos questões que se referem à educação, à organização do processo educativo na forma escolar e à atividade de trabalho do professor na sociedade contemporânea, tendo em vista o caráter sócio-histórico do processo de personalização e o reconhecimento das relações alienadas e alienantes que perpassam a sociedade capitalista neoliberal.

1 TRABALHO E ATIVIDADE: ASPECTOS ONTOLÓGICOS E SÓCIO-HISTÓRICOS

O trabalho dignifica o homem. Não é raro nos depararmos com esta afirmação. Uma afirmação que é correntemente aceita e sem muitas delongas, uma vez que o trabalho é reconhecido como um atributo especificamente humano. Entretanto, na maioria das vezes, este reconhecimento está pautado em uma compreensão de atributos humanos como essência, ‘*a priori*’, abstrata, dada e universal, por se encontrar socialmente cristalizado, pautado em pressupostos filosóficos de caráter metafísico e que desconsideram a existência histórica do homem. Tais pressupostos, por sua vez, colocam-nos frente a um arcabouço de discursos e práticas que se respaldam em modelos teóricos que nos conduzem a um arsenal explicativo idealista e naturalizado, que concebe o homem como um ser fechado em si mesmo.

Com base nas contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, colocamo-nos na contramão de tais pressupostos. Grosso modo, defendemos a concepção de que o homem é um ser social que trabalha para produzir sua existência. Entendendo o trabalho como um processo dialeticamente mediador das relações sociais, já que faz a mediação entre o homem e as relações sociais de produção, permite-nos afirmar que o trabalho humano define a ação do homem sobre o mundo como atividade mediadora de sua humanização: a consciência e a intencionalidade.

Sob esta perspectiva, visamos, nesta seção, demonstrar o papel fundamental da ação prática do homem para a formação do indivíduo e do gênero humano, isto é, para a constituição do ser social. Para tanto, na discussão tecida a seguir, abordamos a categoria trabalho com base na filosofia marxiana e, em seguida, discutimos a categoria atividade com base no aporte teórico da Psicologia Histórico-Cultural. Recurso que nos permite mostrar como podemos compreender o homem a partir de uma perspectiva materialista histórica e dialética, tendo em vista a essencialidade da atividade humana para o pleno desenvolvimento do psiquismo e da consciência.

Iniciamos a apresentação de nossa pesquisa com uma discussão que tem como elementos principais a categoria trabalho e a categoria atividade a partir de seus fundamentos ontológicos e históricos e cumpre uma dupla tarefa. Por um lado, visa o aprofundamento teórico de tais conceitos, que se mostram imprescindíveis para a consecução do objetivo deste estudo: compreender a centralidade do trabalho na constituição da personalidade. Por outro lado, permite reafirmar que a compreensão do

aporte teórico da Psicologia Histórico-Cultural, invariável e necessariamente, implica o reconhecimento de que a epistemologia do materialismo histórico dialético constitui o alicerce filosófico de tais postulados teóricos.

1.1 TRABALHO: ATIVIDADE VITAL HUMANA

Na obra de Marx encontramos uma abordagem contundente não apenas do problema da existência humana, mas, sobretudo, do problema da relação entre homem e sociedade, em outros termos, entre indivíduo e gênero humano.

Com base nos pressupostos marxistas, o trabalho é considerado como ato originário da autoprodução humana. Isto significa dizer que o trabalho é entendido como a atividade que torna a relação do homem com a natureza uma relação mediada ao exigir o desenvolvimento de um novo tipo de interação com os membros de sua espécie, uma vez que sua atividade, ao transformar a natureza, transforma a si mesmo naquilo que ele é em um determinado momento histórico. É pelo trabalho que o homem torna-se sujeito de sua existência. Existência esta que se desenvolve, torna-se complexa e é transmitida de uma geração para outra. É, portanto, uma existência histórica.

O trabalho é a atividade vital do homem, um traço constitutivo, “(...) fenômeno originário, como modelo do ser social” (Lukács, 2004, p. 59). Neste sentido, respaldados em Lukács, podemos afirmar que o trabalho é a essência do ser social. Uma essência que não é a ele inerente e nem lhe é concedida, mas que deve ser por ele produzida e apropriada, em um movimento recíproco e constante.

O ponto de partida das investigações marxistas, segundo Markus (1974a), centra-se na convicção de que o homem é parte integrante da natureza e, como tal, é um ser limitado e finito. Sua subsistência é assegurada por sua própria atividade, a qual garante a reprodução de si mesmo e do gênero humano. Conforme afirma o próprio Marx (2004):

O homem é imediatamente ser natural. Como ser natural, e como ser natural vivo, está, por um lado munido de forças naturais, de forças vitais, é um ser natural ativo, estas forças existem nele como possibilidades e capacidades, como pulsões: por outro lado, enquanto ser natural corpóreo, sensível, objetivo, ele é ainda um ser que sofre,

dependente e limitado, assim como o animal e planta, isto é, os objetos de suas pulsões existem fora dele, como objetos independente dele. Mas esses objetos são objetos de seu carecimento, objetos essenciais, indispensáveis para a atuação e confirmação de suas forças essenciais (p. 127).

Assim como quaisquer seres vivos, os homens necessitam da natureza para se reproduzirem e garantirem a sobrevivência de sua espécie. Entretanto a atividade humana distingue-se essencialmente da atividade natural das outras espécies. Nos animais, as necessidades são todas biologicamente determinadas e as habilidades para a satisfação das mesmas são sempre herdadas e imutáveis de acordo com as características específicas de cada espécie. O animal apenas utiliza a natureza, adaptando-se a ela, o que impossibilita novas conexões que poderiam enriquecer sua conduta. A experiência particular de cada animal não é transmitida para as futuras gerações, ou seja, os animais não fazem história (Markus, 1974b).

Os homens, por sua vez, não se adaptam à natureza, eles agem sobre ela; intervêm, modificam, produzindo as condições materiais para a sua própria existência. O homem extrai da natureza o que necessita para sobreviver, e cria o que precisa para ultrapassar uma existência simplesmente natural por meio do emprego de instrumentos e da organização social. Incorporando ao gênero humano tanto os fenômenos naturais como os objetos humanos, o homem transforma dialeticamente a natureza e a si próprio; e, dessa forma, inaugura um mundo humanizado.

Silva (2007), ao se referir a este processo, inicia a sua abordagem a partir das duas dimensões que constituem o homem ao longo de seu desenvolvimento histórico, a filogênese e a ontogênese. A filogênese diz respeito aos aspectos biológicos comuns a uma espécie e são transmitidos por hereditariedade, os quais caracterizam os modos de vida da espécie em questão, bem como determinam suas modificações evolutivas e, assim, limita a satisfação de suas necessidades ao que a natureza lhe oferece. Neste caso, a existência de uma dimensão social encontra-se subordinada às leis biológicas de cada espécie, ou seja, ao seu caráter filogenético. Fato este que se perpetua para todo reino animal, exceto para o homem.

Em algum momento da história do desenvolvimento humano, nossos ancestrais começaram a romper com os limites naturais. Por exemplo, quando se tornou um animal bípede, liberando as mãos para as mais diversas funções. Ou ainda, quando descobriu o

fogo, que modificou seus hábitos alimentares e a própria necessidade física de alimentar-se: para saciar sua fome, o homem necessita, agora, de alimentos cozidos. À medida que o homem começa a produzir os meios para satisfação de suas necessidades, o caráter filogenético da espécie humana perde a primazia, fazendo emergir como fundamental seu caráter ontológico (Vygotsky & Luria, 1996; Leontiev, 1978).

Com base nos estudos sobre a seleção natural das espécies, Engels (2004) demonstra o processo pelo qual se deu a transição de macaco a homem, por meio do trabalho social, da utilização de instrumentos de trabalho e da linguagem. O autor considera que o trabalho começou com a elaboração e fabricação de instrumentos. O primeiro instrumento de trabalho foi a própria mão humana, que adquiriu flexibilidade e destreza mediante as necessidades de sobrevivência. O desenvolvimento da mão, dos órgãos da linguagem e do cérebro, bem como a intervinculação entre eles permitiram aos homens executarem operações das mais simples às mais complexas, com objetivos cada vez mais elaborados.

Primeiro o trabalho, e depois dele e com ele a palavra articulada, foram os dois estímulos principais sob cuja influência o cérebro do macaco foi-se transformando gradualmente em cérebro humano (...) e à medida em que se desenvolvia o cérebro, desenvolviam-se também seus instrumentos mais imediatos: os órgãos dos sentidos (...)

O desenvolvimento do cérebro e dos sentidos a seu serviço, a crescente clareza da consciência, a capacidade de abstração e de discernimento cada vez maiores, reagiram por sua vez sobre o trabalho e a palavra, estimulando mais e mais o seu desenvolvimento (Engels (2004, pp. 16-17).

Engels (2004) explica que o trabalho se diversificou e se aperfeiçoou estendendo-se cada vez mais a novas atividades. À caça e à pesca, veio juntar-se a agricultura e assim sucessivamente, até que, ao lado do comércio e dos ofícios, desenvolveram-se as artes e as ciências e, acompanhando-as, o direito, a política, a religião. Frente a essas criações que se manifestaram, ‘a priori’, foram entendidas como produtos da cabeça. Portanto, o rápido progresso da civilização foi atribuído exclusivamente ao desenvolvimento e atividade do cérebro e as produções fruto do trabalho da mão ficaram relegadas a um segundo plano.

(...) já na família primitiva, a cabeça que planejava o trabalho já era capaz de obrigar mãos alheias a realizar o trabalho projetado por ela (...) 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) (...) essa mesma tendência idealista lhes impede de ver o papel aqui desempenhado pelo trabalho (Engels, 2004, p. 21).

Os instrumentos de trabalho fazem a mediação entre o homem e o mundo. Segundo Markus (1974b), a mediação age tanto sobre o instrumento como sobre o indivíduo que o utiliza, e, dialeticamente, modifica a natureza e o próprio homem. Neste sentido, tanto o trabalho, atividade dirigida ao objeto, como a ferramenta, o meio usado para execução desse trabalho, são instrumentos mediadores, isto é, fazem a mediação entre o mundo e o homem.

Marx e Engels (1987) destacam que, quando os seres humanos começaram a produzir seus próprios meios de subsistência, diferenciaram-se dos animais. Isto é, quando passaram a dominar e a transformar a natureza, colocaram-na a serviço de seus objetivos por meio do trabalho.

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou por tudo que se queira. Mas eles próprios começam a se diferenciar dos animais tão logo começam a *produzir* seus meios de vida, passo esse que é condicionado por sua organização corporal. Produzindo seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material (...). Não se deve considerar tal modo de produção de um único ponto de vista, a saber: a reprodução da existência física dos indivíduos (...). Tal como os indivíduos manifestam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, portanto, com sua produção, tanto com *o que* produzem, como com o modo *como* produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção (Marx & Engels, 1987, pp. 27-28, grifos no original).

Em outras palavras, é pelo trabalho, por meio de sua vida produtiva que o homem constrói sua história.

O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam a satisfação destas necessidades, a produção da própria vida material, e de fato este é um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história (...).

(...) satisfeita esta primeira necessidade, a ação de satisfazê-la e o instrumento de satisfação já adquirido conduzem a novas necessidades (...) (Marx & Engels, 1987, pp. 39 e 40).

O trabalho, conforme esclarece Leontiev (1978), permite ao homem superar um sistema de vida dado por uma natureza determinada no plano biológico, que o limita a uma organização hominizada e o conduz a um sistema de vida criador, produzindo uma natureza social e histórica, ou seja, uma natureza humanizada.

Por intermédio do trabalho, o homem liberta-se da dependência hereditária e sua evolução passa a ser determinada pelas leis sócio-históricas. Todavia isso não quer dizer que, biologicamente, o ser humano imobilizou-se, significa que as mudanças biológicas no homem converteram-se a um valor dependente do desenvolvimento histórico da sociedade humana e estão subordinadas ao mesmo (Vygotsky & Luria, 1996). A esse respeito, Leontiev (1978) se posiciona esclarecendo:

Isso significa que o homem definitivamente formado possui já todas as propriedades biológicas necessárias ao seu desenvolvimento sócio-histórico ilimitado. Por outras palavras, a passagem do homem a uma vida em que a sua cultura é cada vez mais elevada não exige mudanças biológicas hereditárias. O homem e a humanidade libertaram-se (...) do despotismo da hereditariedade e podem prosseguir o seu desenvolvimento num ritmo desconhecido no mundo animal (pp. 263-264).

Ao romper com as barreiras biológicas, o homem "(...) rompe também a fusão (animal) necessidade-objeto; o mundo e ele mesmo se lhe surgem como objetos" (Martins, 2007, p. 45). Com base nesta afirmação, podemos concluir que o homem

torna-se capaz de conhecer não só a realidade concreta, mas também a si mesmo, ou seja, apenas o homem pode fazer de sua atividade objeto de sua própria análise, promovendo a autodeterminação de suas ações.

Com a superação dos limites biológicos, isto é, do limite da representação imediata da realidade, desenvolvem-se no homem novas funções cognitivas, como o pensamento e o raciocínio, que criam condições para o surgimento da pré-ideação, da intencionalidade, ou seja, as condições para o homem tornar-se um ‘ser consciente’. O homem passa a representar, cognitivamente, os fenômenos da realidade, denominando-os por meio das palavras, resultando na formação dos conceitos e dos significados abstratos de modo a estruturar sua consciência.

É a consciência que possibilita a pré-ideação da atividade e orienta tal ideação por sua finalidade. Essa capacidade do homem de idear (planejar) em sua consciência o resultado de sua ação, isto é, a **teleologia**, é uma importante característica da consciência especificamente humana. Pelo fato de buscar a produção e reprodução de sua vida em sociedade por meio do trabalho, o homem cria e renova as condições de sua própria existência. O trabalho é o resultado de um “pôr teleológico” que o homem previamente tem ideado (idealizado, planejado) em sua consciência. Neste sentido, cabe lembrar a conhecida distinção marxiana entre a abelha e o arquiteto, usada para enfatizar a capacidade de prévia ideação do arquiteto, que é teleologicamente concebida, e que lhe possibilita imprimir à sua criação diferentes formas, se assim o desejar, o que não é possível para abelha.

Lukács (2004) também destaca o caráter teleológico do trabalho ao mencionar que

Não só o fim está na consciência antes de ser realizado materialmente; esta estrutura dinâmica do trabalho se estende também a cada movimento individual: o homem que trabalha deve planejar de antemão cada um de seus movimentos, e verificar constantemente, de maneira crítica e consciente, a realização de seu plano, se é que quer alcançar, em seu trabalho, o melhor resultado concreto possível. Este domínio da consciência humana sobre o próprio corpo, que se estende também a uma parte da esfera da consciência, a dos hábitos, instintos, afetos, é um requisito elementar inclusive do trabalho mais primitivo. Deve, pois, também marcar decididamente as representações do

homem acerca de si mesmo, tendo em vista que exige uma relação consigo mesmo qualitativamente distinta da que corresponde à condição animal, totalmente heterogênea diante desta; tendo em vista que estas exigências estão presentes em todo tipo de trabalho (pp. 156-157).

Nesta perspectiva, podemos considerar que a atividade produtiva seria inviável se seu resultado final, seu processo e suas etapas não fossem previamente determinados. Conforme esclarece Antunes (1999), para Lukács, a capacidade (ou posição) teleológica é a categoria ontologicamente central presente no processo de trabalho. Considera que a função teleológica da consciência supera o caráter de epifenômeno³ biológico das formas de consciência animal e, nesse novo ser social, emerge a consciência que se constitui em um elemento ativo e essencial da vida cotidiana, em um fato ontológico objetivo.

Só no trabalho, na posição do fim e de seus meios, consegue a consciência, através de um ato conduzido por ela mesma, mediante a posição teleológica, ir mais além da mera adaptação ao ambiente – em que se incluem também aquelas atividades dos animais que transformam a natureza objetivamente, de maneira involuntária –, e consumir na própria natureza mudanças que para ela seriam impossíveis e inclusive impensáveis. Na medida, pois, em que a realização se converte em um princípio transformador, inovador da natureza, a consciência (que tem o impulso e a orientação para isso) pode ser, no plano ontológico, algo mais que um epifenômeno (Lukács, 2004, pp. 80-81).

Segundo Martins (2007), a dimensão teleológica somente é garantida pela mediação da consciência. De tal forma que toda ação humana pressupõe a consciência de uma finalidade, de um projeto ideal que antecede a ação efetiva, isto é, a transformação concreta da realidade e, portanto, “(...) a atividade vital humana é ação

³ A palavra *epifenômeno* refere-se à condição ou a algo "sobre" ou "acima" do fenômeno, derivando de uma causa primária. Um tema discutido entre filósofos é se a mente é um epifenômeno da fisiologia cerebral. Para alguns positivistas, essa palavra designou a consciência, considerada fenômeno secundário ou acessório que acompanha os fenômenos corpóreos, mas é incapaz de reagir sobre eles.

material consciente e objetiva, ou seja: **é práxis**” (p. 42, grifo nosso). Por outras palavras, a práxis compreende o caráter autocriativo do homem, sintetizando a dimensão objetiva (prática) e a dimensão subjetiva (teórica) da atividade humana; manifesta-se tanto na transformação da realidade quanto na construção da subjetividade do indivíduo. Nesta perspectiva, Martins (2007, p. 53) define:

A práxis (...) é atividade teórico-prática, ou seja, é, ao mesmo tempo, subjetiva e objetiva, dependente e independente da consciência, é ideal e material. Implica a sujeição de seu lado material ao seu lado ideal e a modificação do ideal perante as exigências do próprio real. O sujeito da práxis não prescinde da sua subjetividade, mas a transcende em direção a sua objetivação, integrando o processo social de transformação da realidade (...).

A práxis é, em síntese, a atividade pela qual o sujeito se firma no mundo, realizando tanto sua objetivação quanto a sua liberdade. Segundo Marx (2004),

(...) na elaboração do mundo objetivo [é que] o homem se confirma, em primeiro lugar e efetivamente, como *ser genérico*. Esta produção é a vida genérica operativa. Através dela a natureza aparece como *sua* obra a sua efetividade (*Wirklichkeit*). O objeto do trabalho é, portanto, a *objetivação da vida genérica do homem*: quando o homem se duplica não apenas na consciência, intelectual[mente], mas operativa, efetiva[mente], contemplando-se, por isso, a si mesmo num mundo criado por ele (...) (Marx, 2004, p. 85).

Duarte (1993)⁴ caracteriza esse processo pela relação objetivação-apropriação. O processo de objetivação resulta da atividade vital humana sobre as forças essenciais da natureza, entretanto sua consolidação efetiva só é possível pela mediação de seu oposto, o processo de apropriação. Uma vez que, para que o indivíduo se objetive, é preciso que se insira na história social, e isto se dá apenas mediante a apropriação da

⁴ Cabe pontuar que Duarte analisa a relação objetivação-apropriação com base nos conceitos preconizados por Leontiev (1983; 1978), que será possível apreender mais claramente no decorrer de nossa exposição.

produção material e intelectual da humanidade. A relação apropriação-objetivação pressupõe a mediação de outros indivíduos e, necessariamente, depende da qualidade dessas relações.

A formação do homem como indivíduo se dá neste processo, assim como a sua formação como ser genérico. O gênero humano apresenta-se como produto das relações entre apropriações e objetivações, isto é, a formação do indivíduo integra o processo histórico de objetivação do gênero humano. Neste sentido, Marx (2004, p. 83) afirma que:

O homem é um ser genérico (*Gattungswesen*), não somente quando prática e teoricamente faz do gênero, tanto do seu próprio quanto do restante das coisas, o seu objeto, mas também – e isto é somente uma outra expressão da mesma coisa – quando se relaciona consigo mesmo como [com] o gênero vivo, presente, quando se relaciona consigo mesmo como [com] ser universal, [e] por isso livre.

Para Marx, conforme pontua Duarte (1993), a apropriação da natureza pela atividade objetivadora humana é o ponto de partida para a construção do gênero humano. O gênero humano é construído de forma objetiva e os indivíduos, agindo mediados por tais objetivações, constroem sua genericidade, ou seja, tornam-se seres genéricos. Isso significa que, na construção da genericidade humana, a vida individual e a vida genérica encontram-se imbricadas uma na outra, concretizando-se não como soma de ações instintivas, e sim ‘na’ e ‘pela’ atividade vital humana: o processo de trabalho.

Como já foi mencionado, o trabalho humano caracteriza-se por dois aspectos básicos: a fabricação-utilização de instrumentos e sua articulação essencialmente coletiva. Dessa forma, é por meio do processo de trabalho que o homem se relaciona com a realidade, mediado pelos instrumentos e, ao mesmo tempo, estabelece relações com outros homens, mediatizadas ‘na’ e ‘pela’ sociedade.

Sob esta perspectiva, a sociabilidade do homem não se refere simplesmente ao fato de viver em conjunto ou mesmo agir coletivamente, implica o reconhecimento de que a atividade humana e o próprio indivíduo somente se tornam pertencentes ao gênero humano por sua inserção na história, o que decorre da apropriação das objetivações já existentes. Esta é a única via pela qual o homem se torna capaz de objetivar-se como ser

genérico, um ser social, um ser humanizado. Neste sentido, o homem não é objeto passivo das determinações sociais, é, sim, o sujeito de sua criação e, ao mesmo tempo, produto desta sociedade que se configura como o meio pelo qual e no qual o homem cria a si próprio e sua genericidade.

Lukács (2004), ao discutir acerca da humanização do homem pelo trabalho, aponta o desenvolvimento do controle do comportamento como aspecto inerente a esse processo. Ele afirma que a atividade de trabalho enquanto práxis caracteriza-se por ser orientada de modo consciente para que o homem alcance o objetivo por ele ideado previamente. Considera que comportamentos instintivos e emocionais, neste processo, não devem prevalecer, precisam ser colocados em segundo plano.

(...) indubitavelmente que tem lugar uma vitória do comportamento consciente sobre a mera espontaneidade do biologicamente instintivo quando entre necessidade e satisfação imediata se insere, como mediação, o trabalho.

Ainda mais claramente se mostra esta situação quando a mediação se realiza, no trabalho, através de uma cadeia de alternativas. O trabalhador deve buscar necessariamente um êxito em sua atividade. Mas só pode alcançá-lo quando, tanto na posição do fim como na escolha dos meios, se orienta continuamente em direção a obter, de acordo com seu ser objetivo em si, tudo que se vincula com o trabalho, e relaciona-se com ele (...). Nele, não só se encontra contida a intenção para o reflexo objetivo, mas também o empenho em descartar tudo o meramente instintivo, emotivo, etc., que poderia perturbar a compreensão objetiva. Com isso se produz, precisamente, a propriedade do consciente sobre o instintivo, do cognitivo sobre o meramente emocional (...) (Lukács, 2004, p. 98).

Vygotsky e Luria (1996, p. 89), ao discutirem o processo de trabalho com base nos pressupostos de Engels, enfatizam a fabricação e utilização de instrumentos como meios de transformação da natureza, bem como do homem. Também afirmam que o controle voluntário do comportamento é uma exigência do processo produtivo. Neste sentido, esclarecem que “(...) o processo de trabalho exige que o homem tenha certo grau de controle sobre seu comportamento. Este controle sobre si mesmo baseia-se,

essencialmente, no mesmo princípio em que se baseia nosso controle sobre a natureza (...). Assim, o domínio que o homem exerce sobre suas características afetivas e instintivas se repete a cada nova ação executada pelo indivíduo, exigência esta que eleva a conduta do homem.

Na concepção marxiana, como já mencionado, o homem é, antes de tudo, parte da natureza. Como tal, é um ser vivo que depende do meio natural em que está inserido para sobreviver e, na mesma medida, depende de seu “corpo inorgânico” para humanizar-se. Partindo deste pressuposto, Marx (2004, p. 84) afirma:

(...) fisicamente o homem vive somente destes produtos da natureza, possam eles aparecer na forma de alimento, aquecimento, vestuário, habitação, etc. praticamente a universalidade do homem aparece precisamente na universalidade que faz da natureza inteira o seu corpo *inorgânico*, tanto na medida em que ela é um meio de vida imediato, quanto na medida em que ela é o objeto/matéria e o instrumento de sua atividade vital.

Assim, o corpo orgânico do homem lhe é dado e garantido por pertencer a uma espécie que resulta da filogênese, a qual também é historicamente condicionada; já o corpo inorgânico deve ser construído por sua ação objetiva. Pela construção de seu corpo inorgânico, o homem cria as condições de sua existência, cria a sua genericidade. É um processo de autocriação pelo qual se torna cada vez mais universal e livre.

Considerando tais afirmações e respaldados na abordagem feita por Martins (2007), podemos asseverar que o caráter universal da humanidade emerge como possibilidade a partir da ação do homem sobre a natureza para produzir a satisfação de suas necessidades vitais. Desse fato decorre que a atividade vital humana, por ser uma atividade social, consciente e objetivadora, realiza o processo histórico de constituição do ser genérico do homem e promove a universalização humana. De tal forma, cada vez mais a produção social cria novas necessidades que, por sua vez, criam novas produções, as quais enriquecem e tornam complexo o mundo das objetivações.

Em síntese, podemos afirmar que a universalidade do homem apresenta-se como resultado da consolidação de sua práxis social. Assim, quanto mais o homem se apropria da natureza, mais supera os limites de seu “corpo orgânico” e mais desenvolve seu “corpo inorgânico”, revelando-se cada vez mais livre.

A noção de liberdade em Marx, segundo Márkus (1974a), difere essencialmente da concepção idealista e abstrata preconizada pelos filósofos do liberalismo e neoliberalismo burguês⁵, vigente na sociedade desde os primórdios da modernidade. Cabe lembrar que, no liberalismo, a liberdade se configura como uma propriedade inerente ao indivíduo, que permite ao homem naturalmente desvincular-se das circunstâncias sócio-históricas, apresentando-se como uma forma de enaltecer os ganhos estritamente pessoais para motivar e orientar a ação dos indivíduos. Enquanto para Marx e Engels (1986),

A transformação, pela divisão do trabalho, de forças (relações) pessoais em forças objetivas (...) não é possível sem a coletividade**⁶. Apenas na coletividade [de uns e outros] é que cada indivíduo encontra os meios de desenvolver suas capacidades em todos os sentidos; **somente na coletividade, portanto, torna-se possível a liberdade pessoal** (Marx e Engels 1987, pp. 116-117, grifos nosso).

Martins (2007), ao analisar a questão da liberdade em Marx, pauta-se nas abordagens de Márkus e Lukács. Nesta perspectiva, a autora esclarece que o conceito de liberdade aparece na obra de Marx em duas dimensões. Uma que pressupõe a capacidade para liberta-se de condições limitativas (dimensão “abstrata-negativa”), que revela a potencialidade humana por meio da atividade consciente. E a outra que se manifesta pela objetivação das forças produtivas necessárias para o conhecimento e o domínio da natureza tanto externa como interna (dimensão “concreta-positiva”), os quais orientam teleologicamente a atividade, propiciando as condições para a práxis transformadora (Márkus, citado por Martins 2007).

A liberdade, nestes termos, representa a possibilidade de conhecer, dominar e transformar a natureza, permitindo ao homem a realização das finalidades humanas. Portanto, a liberdade aparece em Marx como categoria integrante do trabalho, já que é

⁵ Conforme podemos constatar nas ideias de (Locke, 1978, p. 35): “(...) devemos considerar em que estado todos os homens se acham naturalmente, sendo este um estado de perfeita liberdade para ordenar-lhes as ações e regular-lhes as posses e as pessoas conforme acharem conveniente, dentro dos limites da lei da natureza, sem permissão ou depender da vontade de qualquer outro homem”. Corroboradas por Hayek quando afirma que “(...) |cada indivíduo deve| seguir seus próprios valores e preferências em vez dos de outrem (...) o sistema de objetivos do indivíduo deve ser soberano, não estando sujeito aos ditames alheios” (Hayek, citado por Mancebo, 2002, p. 108).

^{6**} Nota de rodapé contida na fonte: “[Suprimido no manuscrito:] é impossível sem o completo e livre desenvolvimento do indivíduo que ela implica” (p. 116).

somente por meio do trabalho que se torna possível a superação dos limites naturais, a qual conduz o indivíduo em direção à sua genericidade.

Mediante o que foi abordado, podemos evidenciar que o homem é parte da natureza, mas é também, e acima de tudo, um ser que se produz social e historicamente em um processo que emerge 'no' e 'pelo' trabalho social, o qual se materializa na transformação da realidade e do próprio homem. Vale ressaltar que a importância conferida ao trabalho na acepção marxiana encontra-se no fato de compreendê-lo como uma atividade social, consciente e intencionalmente dirigida para um resultado específico.

Por outro lado, Marx também postula que o trabalho assume forma e sentido negativos, ao que chama de trabalho alienado. É com vista à compreensão do processo de alienação do trabalho que prosseguimos.

1.2 TRABALHO: HUMANIZAÇÃO E ALIENAÇÃO

O tema da alienação há muito vem sendo discutido. Antes de Marx, foi abordado por Hegel de forma intensa e por Feuerbach, entre outros. Para Marx, a alienação representa um dos problemas mais fundamentais da sociedade. Embora reconheça que a alienação se manifesta na vida social de múltiplas formas, Marx (2004) demonstra que sua origem encontra-se nas condições econômicas, ou seja, a alienação tem sua base nas relações sociais de produção, mas incide em todas as esferas da vida humana. É neste sentido que se firma a relevância de tratarmos da categoria alienação no âmbito desta pesquisa, que se fundamenta no objetivo de demonstrar as implicações do trabalho na (des) humanização do homem.

O termo alienação, de acordo com Saviani (2004), aparece na língua portuguesa no decorrer do século XVI, mas já era usado na Idade Média, por volta do XII, com um significado religioso: a elevação da mente a Deus. Integra, também, o vocabulário do Direito: alienação de bens; da psicologia e da psiquiatria: alienação mental. Na filosofia, o termo alienação foi empregado por Rousseau ao tratar do pacto social, todavia, em Marx, as reflexões sobre alienação são derivadas das críticas feitas por ele a Hegel e Feuerbach, por meio das quais elabora seu próprio conceito de alienação.

Prosseguindo, Saviani (2004, p. 29) se reporta ao significado etimológico da palavra alienação, dando ênfase ao sentido abrangente do termo:

(...) **alienação** deriva do adjetivo latino *alius, alia, aliud*. *Alius* significa, simplesmente, **outro**. Deste adjetivo deriva **alienar, alienação, alienado**. E são essas expressões que tanto podem significar **tornar outro, tornando outro**, isto é, **objetivar, objetivação, objetivado**, como **passar para outro, passado para outro** ou **apropriado por outro** (grifos no original).

Nesta perspectiva, Saviani destaca o fato de que, em alemão, são utilizados três termos distintos para designar os diferentes sentidos de alienação: *EntäuBerung*, traduzido para o português como “exteriorização”, “externação” ou “exaurimento”; *Enfremdung*, traduzido como “estranhamento” ou “alheamento”; e *VeräuBerung*, “alienação de bens”, “bem alienado”, etc. (Oliveira⁷, citado por Saviani, 2004). Tendo em vista tais esclarecimentos, o autor afirma que:

(...) *EntäuBerung* corresponde ao sentido positivo de “tornar outro”, isto é, objetivar. Designa, pois, o processo de produção por meio do qual o homem cria um mundo objetivo, isto é, pelo trabalho põe em ação suas forças subjetivas que se exteriorizam e se objetivam nos produtos de sua atividade. *Enfremdung*, por sua vez, corresponde ao sentido negativo de “passar para outro”, “apropriado por outro”, designando o processo pelo qual os produtos do trabalho se tornam estranhos ao trabalhador e sendo apropriados por outro, o não-trabalhador, voltam-se contra o seu criador (...) (Saviani, 2004, p. 31).

Para Hegel, prevalece o significado positivo de alienação, enquanto para Feuerbach e para Marx prevalece seu significado negativo, entretanto, apesar da semelhança nesse aspecto, há uma fundamental diferença entre eles. Em Feuerbach, a alienação se refere ao homem concebido a partir de sua natureza sensível, limitada e mortal, que se manifesta como uma necessidade antropológica. Já em Marx, a alienação é vista como decorrente de razões históricas e sociais, realizada na relação prática com a

⁷ Trata-se de um texto, conforme esclarece Saviani (2004, p. 30), que até aquele momento não havia sido publicado, o qual foi a ele cedido pela própria autora, Betty Oliveira.

natureza, isto é, no trabalho, o qual determina as relações entre os homens e, neste sentido, não é algo que decorre de uma essência universal e abstrata.

Vale esclarecer que, ao longo de sua obra, Marx abordou o fenômeno da alienação em diferentes momentos e com diferente relevância, fato este que é motivo de controvérsias entre os próprios marxistas. Há marxistas que consideram que, nas obras de sua juventude, mais especificamente nos Manuscritos Econômico-Filosóficos, Marx fez uma detida análise da alienação, a qual teria sido por ele completamente abandonada na produção de sua maturidade, com a mais expressiva delas a obra *O Capital*, publicada em 1867. Enquanto outros consideram que não houve abandono e nem ruptura quanto à concepção de alienação no conjunto da obra marxiana. Defendem que a descrição feita da categoria alienação foi aprofundada na medida em que Marx desvendou os mecanismos de desenvolvimento do capitalismo, realizando uma acurada análise sobre como se manifesta a alienação, especificamente, no interior deste modo de produção (Saviani, 2004; Silva, 2007).

Neste sentido, a alienação nos Manuscritos Econômico-Filosóficos é entendida como o processo pelo qual o indivíduo é destituído não só dos produtos de seu trabalho, mas de sua força de trabalho, ou seja, é destituído de si mesmo. Marx, nesse momento, já demonstra que a propriedade privada e a exploração do trabalhador são pontos centrais para explicar o processo de alienação, todavia não analisa como esse fenômeno se desenvolve e se manifesta em diferentes modos de produção. Apenas posteriormente, e de forma mais específica em *O Capital*, aborda a alienação decorrente do modo de produção capitalista, tomando por base o tipo de exploração do trabalhador, que é específica do capitalismo: a extração da mais-valia. Assim, enquanto nos Manuscritos o ponto de partida da análise de Marx é o trabalho alienado, n' *O Capital*, o ponto de análise é a mercadoria.

Pelo que apresentamos até o momento, buscamos demonstrar que o homem é, antes de mais nada, parte da natureza e portador de características biológicas específicas, mas, que é também, e acima de tudo, um ser que se produz social e historicamente. Processo este que, na acepção de Marx, emerge 'no' e 'pelo' trabalho humano, na práxis social, como processo de transformação da realidade e do próprio homem.

O trabalho alienado, entretanto, não coincide com o trabalho enquanto atividade vital humana, conforme o sentido preconizado pela filosofia marxiana. Assim, podemos afirmar que a efetivação da atividade vital, social e consciente, objetivada de forma

universal e livre, descaracteriza-se mediante as relações alienadas de trabalho, afastando o homem da condição de sujeito da própria história. Por outras palavras:

(...) a alienação nada mais é do que uma ruptura na qual a evolução da humanidade se destaca da evolução do indivíduo, na qual o efeito – que modifica e desenvolve o homem – da atividade humana apresenta-se apenas como relação social global, mas não como elemento capaz de provocar a formação do indivíduo, o desenvolvimento da personalidade e de sua atividade. Logo, a alienação é – no sentido marxista dessas noções – a ruptura, a contradição entre a essência e a existência do homem (Márkus, 1974a, p. 99).

Marx (2004) analisa o trabalho alienado tendo como fundamento a propriedade privada dos meios de produção, e considera que a alienação decorre desta organização social em que predomina a exploração do homem pelo homem, ou seja, a apropriação do resultado do trabalho da maioria dos homens por alguns. Para exemplificar esse posicionamento optamos por destacar a seguinte passagem:

O trabalhador torna-se tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadoria cria. Com a **valorização** do mundo das coisas (*Sachenwelt*) aumenta em proporção direta a **desvalorização** do mundo dos homens (*Menschenwelt*). 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, mercadoria em geral (Marx, 2004, p. 80, grifos na fonte).

Submetidos a relações sociais de dominação, os trabalhadores, a “classe-que-vive-do-trabalho”⁸, aqueles que produzem a realidade humanizada, que produzem os objetos humanos, não podem se apropriar dos objetos por eles produzidos. Isso significa afirmar que a alienação se manifesta no resultado da produção, expropriando o homem

⁸ Expressão usada por Antunes (1999), “(...) com objetivo de conferir validade contemporânea ao conceito marxiano de classe trabalhadora (...)” (p. 101).

do conteúdo de seu esforço produtivo, descaracterizando sua ação produtiva, que se torna para ele esvaziada de sentido.

Soma-se a isto o fato de que a alienação não se manifesta apenas no resultado da produção, mas, no próprio processo de produção. Embora o processo de produção exista “fora dos homens”, como exteriorização ou objetivação da capacidade produtiva dos indivíduos em condições de dominação, a exteriorização passa a ser um alheamento. A sua própria atividade de trabalho deixa de lhe pertencer e converte-se de satisfação de sua necessidade em uma imposição totalmente externa, em sofrimento (Martins, 2007).

Dessa forma, segundo Marx (2004), na medida em que a alienação se faz presente tanto no resultado da produção quanto no seu processo, interpõe-se também na relação do indivíduo com o gênero humano, isto é, distancia-o de sua vida genérica.

Na medida em que o trabalho estranhado 1) estranha do homem a natureza, 2) [e o homem] de si mesmo, de sua própria função ativa, de sua atividade vital; ela estranha do homem o **gênero** [humano]. Faz-lhe da **vida genérica** apenas um meio da vida individual. Segundo, faz da última em sua abstração um fim da primeira, igualmente em sua forma abstrata e estranhada (p. 84, grifos no original).

Marx explica que a objetivação da atividade humana, o trabalho, em certas condições sócio-históricas, leva ao fenômeno da alienação. Em tais condições, comenta Martins (2007), o homem deixa de ser o sujeito da história e converte-se em seu objeto, uma vez que, ao perder o domínio sobre a realidade que ele próprio constrói, fica submetido ao controle dessa realidade.

Duarte (1993), ao analisar a relação objetivação-apropriação, afirma que o homem se aliena perante suas forças essenciais reais e objetivas: as forças resultantes da relação entre apropriação e objetivação; ou seja, o homem se aliena perante a própria realidade criada pela ação humana. Isto não significa que a alienação tenha origem na consciência, já que a alienação do homem não resulta da objetivação de sua consciência nos produtos históricos por meio de sua atividade vital. Todavia as forças essenciais objetivadas podem se tornar alienadas e alienadoras em determinadas condições históricas. Este fato leva o indivíduo a tornar-se alienado diante das objetivações do gênero humano. Neste sentido, Duarte (1993, pp. 72 e 73) especifica que:

(...) A objetivação não é a essência saindo de si mesma e se alienando no objeto, para depois retornar a si mesma, superando a objetividade, que nesse sentido seria concebida como sinônimo de alienação. É verdade que a alienação tem origem objetiva, mas não decorre da objetividade das forças essenciais humanas, e sim do fato de que a objetivação e apropriação dessas forças ocorram sob as relações sociais de dominação (...)

(...) A objetividade dessas forças não gera, por si mesma, a alienação, mas é o que a torna possível (...) (grifos nosso).

Pelo que foi evidenciado, podemos afirmar que o trabalho enquanto realização da atividade vital, social e consciente, objetivado de forma universal e livre, que promove a humanização dos indivíduos, desconfigura-se mediante o domínio de alguns homens sobre os outros, a exemplo do que ocorre na sociedade de classes pautada na propriedade privada dos meios de produção, passando a caracterizar-se como trabalho alienado.

Dessa forma, como veremos a seguir, na sociedade capitalista, que se consolida pelo aprofundamento da dominação do homem pelo homem, mediante a expropriação do trabalho alheio, cada vez mais os indivíduos se encontram submetidos a processos alienantes e alienados.

1.2.1 Trabalho e Modo de Produção Capitalista

O homem produz sua humanização por meio de sua atividade vital, o trabalho. Todavia esta produção não é um ato solitário. Individualmente, o homem não é capaz de produzir os meios para sua subsistência, mas os produz de forma interdependente, em relação com outros homens, em sociedade. Como bem lembra Silva (2007), o trabalho é uma atividade que existe e pode ser compreendido apenas como realização da coletividade humana. É o trabalho que transforma a natureza e o próprio homem tanto em sua dimensão objetiva como na subjetiva. “(...) Esta é a função social do trabalho: possibilitar a reprodução material da sociedade por meio da transformação da natureza” (p. 94).

As transformações nas formas de organização política e econômica que sustentam uma sociedade emergem em função das mudanças nos modos de produção.

Podemos asseverar que o elemento central para caracterizar uma sociedade encontra-se no tipo de produção e nas relações dela decorrentes, e não das ideias que os homens formulam sobre ela. Neste sentido, Marx e Engels distinguem forças produtivas de relações de produção, conforme nos mostra Martins (2007):

As **forças produtivas** indicam os instrumentos (objetivos e subjetivos) por meio dos quais os homens produzem os bens materiais que lhes são necessários, **as relações de produção** mostram na posse ou a serviço de quem se encontram os meios de produção (p. 47, grifos nossos).

Este binômio, forças produtivas/relações de produção, na acepção marxiana, é base de todo conjunto dos processos da sociedade. Seja qual for uma sociedade, a sua história se revela no desenvolvimento de suas forças produtivas ordenadas por determinadas relações sociais. As suas relações sociais se constituem a base de seu sistema de produção, e não somente os processos econômicos. Por outro lado, a contradição entre forças produtivas e relações de produção leva necessariamente ao colapso de um modo de produção, e possibilita a sua substituição por outro, atuando como motor da história. Neste sentido, o conceito de forças produtivas, para Marx, engendra os meios de produção e a organização da força de trabalho, e o seu desenvolvimento, portanto, se manifesta nos fenômenos históricos que, grosso modo, abrangem desde a transição dos utensílios de pedra aos utensílios de metal, até a automação do trabalho pelas conquistas tecnológicas (Martins, 2007; Bottomore, 2001)

Parece-nos pertinente não perder de vista que, das transformações das forças produtivas precedentes, culminou o surgimento do modo de produção capitalista: processo histórico de separação entre produtor e meio de produção. Processo este que Marx denomina de Acumulação Primitiva. Passaremos, então, mesmo que caiba fazê-lo apenas de forma ampla, a apresentar alguns desses aspectos⁹.

Nas comunidades primitivas, a forma de organização social era pautada no consumo de subsistência. Os homens eram nômades e os instrumentos utilizados rudimentares; tudo que era retirado da natureza ou produzido pelo homem era dividido entre os membros da comunidade, visando primordialmente à sobrevivência. A divisão

⁹ Para maior aprofundamento, podem ser consultados os seguinte autores: Marx (1985): *O capital*, vol. 1, livro 1º, tomo 2 ; Netto e Braz (2006); Lessa e Tonet (2008).

social do trabalho existia determinada pelas diferenças sexuais. Todavia o aperfeiçoamento dos instrumentos, a domesticação de animais e o desenvolvimento da agricultura conduziram o homem ao sedentarismo. Tal fato lhe possibilitou maior conhecimento e controle da natureza, promovendo o aumento da produção que passou a exceder a sua necessidade imediata. Netto e Braz (2006) pontuam essas mudanças geradas pelo desenvolvimento do trabalho e indicam as transformações delas decorrentes:

De um lado, junto com uma maior divisão na distribuição do trabalho (o artesanato avança e se torna relativamente mais especializado), produzem-se bens que, não sendo utilizados no autoconsumo da comunidade, destinam-se à troca com outras comunidades – está nascendo a **mercadoria** e, com ela, as primeiras formas de troca (comércio). De outro, a possibilidade da acumulação abre a alternativa de **explorar** o trabalho humano; posta a exploração, a comunidade divide-se, antagonicamente, entre aqueles que produzem o conjunto dos bens (os **produtores diretos**) e aqueles que se apropriam dos bens excedentes (os **apropriadores** do fruto do trabalho dos produtores diretos).

Quando essa possibilidade (de acumulação) e alternativa (de exploração) se tornam efetivas, a comunidade primitiva – com a propriedade e a apropriação coletivas que lhes eram inerentes – entra em dissolução, sendo substituída pelo **escravismo** (Netto & Braz, 2006, p. 57, grifos no original).

A compreensão desse processo possibilita afirmar que a propriedade privada se estabeleceu, inicialmente, como a apropriação de certos bens materiais e, posteriormente, estendeu-se à força de trabalho alheia. A propriedade privada da força de trabalho de outrem, bem como a divisão dos homens em classes sociais são as características mais fundamentais de um novo modo de produção: o escravismo.

O desenvolvimento das forças produtivas no escravismo teve como consequência a possibilidade de melhor desenvolvimento humano e material para uma pequena parcela da população e para a grande maioria a degradação. No escravismo, “(...) o trabalho era realizado sob a coerção aberta e o excedente produzido pelo

produtor direto (o escravo) lhe era subtraído mediante a violência, real e potencial” (Netto & Braz, 2006, pp. 65-66). Situação que levou ao surgimento de outra forma de produção e organização social, o feudalismo.

No feudalismo, os servos (produtores diretos) ‘cediam’ parte do que produziam para os senhores feudais e para a nobreza (apropriadores do fruto dos produtores diretos), que lhes ‘concediam’ os meios para a produção da sobrevivência de si mesmos, mas também para o desfrute da nobreza e dos senhores feudais. Conforme Netto e Braz (2006, p. 69):

(...) no regime feudal, o excedente produzido pelos servos era expropriado mediante o monopólio da violência (real e potencial) exercido pelos senhores que, ademais, administravam a justiça no limite dos seus feudos. Todos os testemunhos históricos documentam a vida miserável que então cabia aos servos, bem como o ódio que devotavam a seus senhores (...).

Por outro lado, a organização das forças produtivas no regime feudal se dava também pelas corporações de ofício, que trocavam seus produtos nos burgos (feiras), firmando um sistema de trocas, que, ao longo desse período, desenvolveu-se e se ampliou de forma significativa.

O incremento das forças produtivas, a divisão técnica e social do trabalho, o esgotamento dos recursos minerais e o desgaste das terras pela agricultura estabeleceram as condições para o surgimento do capitalismo: o eixo do processo produtivo é deslocado do campo e da agricultura para a cidade e a indústria. Além disso, a geração sistemática de excedentes para troca intensificou o comércio, que passou a determinar o consumo.

No capitalismo, os proprietários dos meios de produção se apropriam da força de trabalho alheia por um equivalente até então desconhecido, o salário. Os trabalhadores trocam sua força de trabalho por um equivalente monetário, ou seja, os salários – forma monetária pela qual os trabalhadores são pagos pela venda de sua força de trabalho.

De acordo com Martins (2008), o capitalismo se institui e consolida-se pela superação da unidade imediata entre os homens e suas condições de existência, o que caracterizava as formas de organização das relações produtivas anteriores. No

capitalismo, a propriedade privada dos meios de produção torna-se mais sofisticada e efetiva-se como a base das relações de produção. Ocorre o acirramento da separação entre aqueles que detêm a posse dos meios de produção e aqueles que delas são desprovidos, restando a estes apenas a venda de sua força de trabalho. Temos, por consequência, a luta de classes e a alienação como características inerentes ao modo de produção capitalista.

Para Marx, no sistema capitalista “(...) a produção aparece como objetivo do homem e a riqueza, como objetivo da produção (...)” (citado por Martins, 2008, p. 48). Se, antes, o objetivo econômico era a produção de ‘valores de uso’, enquanto as relações sociais de existência eram estabelecidas em conformidade com suas condições naturais e contingenciais, no capitalismo, as condições de existência dos homens são condicionadas pelas relações sociais nas quais estão inseridos, e a produção de ‘valores de troca’ se sobrepõe à produção de valores de uso. Assim, absolutiza-se o valor de troca, conferindo-se primazia total à produção de mercadorias.

A mercadoria, de acordo com os esclarecimentos de Bottomore (2001, p. 265), pode ser entendida como a forma pela qual os produtos se apresentam quando a produção humana é organizada por meio da troca. Por ser um produto sujeito a troca, a mercadoria aparece como unidade de dois aspectos: sua utilidade para o usuário, que lhe permite ser um objeto de troca; e o seu caráter de permutabilidade, ou seja, o fato de possibilitar a obtenção de outros objetos nessa troca. Os economistas clássicos, dentre os quais se destaca Adam Smith, denominaram o primeiro aspecto de **valor de uso** e o segundo de **valor de troca**.

Marx (1985), porém, embora considere o valor de uso como uma condição necessária para que um produto seja trocado, isto é, para que tenha um valor de troca, ressalta que o valor de uso da mercadoria não tem uma relação quantitativa sistemática com o seu valor de troca. Para o autor, o valor de troca é, acima de tudo, um reflexo das condições de produção dessa mercadoria, o que não expressa, em igual medida, a sua utilidade. O valor de troca, portanto, pressupõe que os produtos possam ser trocados independentemente do fato de que cada um deles tenha valor de uso diferente uns dos outros. Para que isto aconteça, é preciso que os produtos sejam quantitativamente equiparados. Ao fazer-se essa equivalência, os produtos são reduzidos a um terceiro elemento, a mercadoria encarnada apenas em seu valor de troca.

Esse algo em comum não pode ser uma propriedade geométrica, física, química ou qualquer outra propriedade natural das mercadorias. Suas propriedades corpóreas só entram em consideração à medida que elas lhe conferem utilidade, isto é, tornam-se valor de uso. Por outro lado, porém, é a abstração de seus valores de uso que caracteriza evidentemente a relação de troca das mercadorias. Dentro da mesma, um valor de uso vale exatamente tanto como outro qualquer desde que esteja disponível em proporção adequada (...)

Como valores de uso, as mercadorias são, antes de mais nada, de diferente quantidade, como valores de troca só podem ser de quantidade diferente, não contendo, portanto, nenhum átomo de valor de uso (Marx, 1985, pp. 46-47).

Por exemplo, quando um marceneiro produz um móvel para seu uso próprio e/ou de sua família, este móvel não se caracteriza como mercadoria. Entretanto, quando o produz para venda, ou quando uma indústria produz móveis similares, em ambos os casos trata-se da produção de mercadorias. A produção de mercadorias, portanto, pressupõe a existência de relações sociais pautadas e estruturadas pelas relações de mercado.

Assim como a mercadoria contém, ao mesmo tempo, um valor de uso e um valor de troca, também o trabalho que a produz passa a caracterizar-se por um duplo caráter: trabalho concreto e trabalho abstrato¹⁰. A esse respeito Marx posiciona-se dizendo:

Todo trabalho é, por um lado, um dispêndio de força de trabalho do homem no sentido fisiológico, e é nessa quantidade de **trabalho humano igual ou trabalho humano abstrato** gera o valor das mercadorias. Todo trabalho é, por outro lado, dispêndio de força de trabalho do homem sob forma especificamente adequada a um fim, e nessa qualidade de

¹⁰ Para maiores esclarecimentos, podem ser consultadas as obras: *O capital*, vol. 1, livro 1º, tomo 2 de Marx (1985); Netto e Braz (2006); Bottomore (2001); Lessa e Tonet (2008). Cabe apenas enfatizar que *trabalho concreto e trabalho abstrato não são duas formas diferentes de atividade*, mas sim duas dimensões constitutivas do trabalho social, no qual a dimensão abstrata emerge após o aparecimento da mercadoria e se consolida pela organização das relações de produção no sistema capitalista.

trabalho concreto útil produz valores de uso (Marx, 1985, p. 53, grifo nosso)

Como já apresentado, a troca de mercadorias não surge com o capitalismo, porém, nos sistemas pré-capitalistas o processo de transformação de mercadorias incide apenas sobre o produto do trabalho. É no bojo do modo de produção capitalista que essa transformação passa a incidir sobre o próprio processo de trabalho. Neste sentido, o trabalho em sua dimensão abstrata se firma pelo rompimento do vínculo direto entre o operário (aquele que produz) e o processo no qual se concretiza a produção.

As relações de trabalho entre o operário e o capitalista ocorrem de uma forma, até então, inédita. O operário (por não possuir os meios para produzir) vende ao capitalista (proprietário dos meios de produção) a sua força de trabalho e não o produto de seu trabalho. O que esse operário recebe em troca não são os bens que poderiam satisfazer suas necessidades, recebe um salário, e é este que lhe permitirá a obtenção dos bens materiais de que necessita, mediante sucessivos processos de troca. Relações estas que transforma o próprio trabalho em mercadoria.

Em síntese, no capitalismo, do mesmo modo que há abstração do valor de uso de uma mercadoria estabelecendo o valor de troca, há uma abstração das propriedades constitutivas do trabalho concreto, que são reduzidas a um “quantum”, o salário. Assim,

(...) trabalho abstrato não é o contrário de trabalho concreto. **Trabalho abstrato é o trabalho explorado pelo capital, alienado pelo fetichismo da mercadoria.** O contrário de trabalho abstrato é o trabalho emancipado, é a livre ação dos produtores associados no comunismo (Lessa, 2005, p. 25, grifo nosso)

Nesta perspectiva, o trabalho no capitalismo firma-se pela dimensão abstrata, uma vez que, neste modo de produção, as relações produtivas estão organizadas de forma que as condições objetivas de trabalho sejam abstraídas das condições subjetivas, já que as primeiras (meios de produção) são de propriedade do capitalista e as segundas (força de trabalho) se referem à capacidade do operário em produzir. Por decorrência, a função social do trabalho concreto (atividade útil, ontológica) fragmenta-se, descaracteriza-se como mediação entre o homem e a natureza, o qual é reduzido a um meio para a produção dos bens materiais necessários à reprodução social da relação

capital-trabalho. Como enfatiza Marx, no capitalismo, o que interessa no produto do trabalho não está em sua dimensão concreta, mas em sua dimensão abstrata:

O produto – a propriedade do capitalista – é um valor de uso, fio, botas, etc. Mas, embora as botas, por exemplo, constituam de certo modo a base do progresso social e nosso capitalista seja um decidido progressista, não fabrica as botas por causa delas mesmas. O valor de uso não é, de modo algum, a coisa *qu'on aime pour lui-même* [que se ama por si mesma]. Produzem-se aqui valores de uso somente porque e na medida em que seja substrato material, portadores de valor de troca (...) ele quer produzir uma mercadoria cujo valor seja mais alto que a soma dos valores das mercadorias exigidas para produzi-la, os meios de produção e a força de trabalho, para as quais adiantou seu bom dinheiro no mercado. Quer produzir não só um valor de uso, mas uma mercadoria, não só valor de uso, mas valor e não só valor, mas também **mais-valia** (Marx, 2004, p. 41, grifo no original).

Sob a égide do modo de produção capitalista, a exploração do homem pelo homem assume uma forma específica: resulta da exploração da força de trabalho do operário, cujo excedente toma a forma de lucro. É com base nesse ponto de vista que Marx analisa a mais-valia.

Bottomore (2001, p. 227) pontua que Marx, ao analisar a mais-valia, diverge dos economistas clássicos, que viam esse processo como “(...) resultado da troca injusta do trabalho pelo salário (...) [e] o excedente surgiria na troca (...)”, ou seja, a mais valia resultaria do baixo valor pago pelo trabalho dos operários e de um valor maior cobrado ao vender a mercadoria. Marx, por sua vez, pautando sua análise na distinção que faz entre trabalho e força de trabalho, deixa claro que a força de trabalho pode ser vendida sem que haja uma troca injusta e, mesmo assim, a mais-valia surge na produção e não no processo de troca.

Marx demonstrou que a exploração no capitalismo, assim como em todos os modos de produção que o precederam, tem lugar no processo de produção; que o estabelecimento de razões de troca justas não representa o fim da exploração; e que as posições de explorador e

explorado são posições de classe, definidas pelo acesso aos meios de produção (e não por rendas individuais que resultam de negociações individuais de contratos de troca, como a economia neoclássica iria afirmar posteriormente) (Bottomore 2001, p. 228).

No processo de produção capitalista, a força de trabalho (capital variável), assim como a matéria-prima, o maquinário e os insumos (capital constante), compõem os elementos constitutivos da mercadoria, que, para o capitalista, equivalem ao custo da produção. Todavia, à medida que os meios de produção são utilizados, ocorre a perda de seus valores originais, uma vez que seu valor de troca é esgotado, consumido no processo de produção, enquanto seu valor de uso reaparece no produto sob uma nova forma. O valor dos meios de produção é simplesmente transferido para os bens produzidos. O mesmo não ocorre com a força de trabalho. Embora o homem despenda sua energia física e mental no processo de produção, isto é, embora a força de trabalho também seja consumida, esse consumo é o próprio trabalho, que, como tal, se apresenta em suas duas dimensões, concreta e abstrata. O homem, ao agregar o seu trabalho aos meios de produção, não apenas gera um novo valor de uso (trabalho concreto), mas cria um valor excedente (trabalho abstrato). Isso significa que a força de trabalho é a única mercadoria que possui como propriedade a capacidade de criar valor, o que permite a exploração da mais-valia (Marx, 2004; Bottomore 2001; Netto & Braz, 2006).

A mais-valia, sob esta concepção, pode ser entendida como a diferença entre o valor pago pela força de trabalho e o valor produzido por esta força de trabalho em ação. Valor este que é produzido pelo operário e apropriado pelo capitalista sem que um equivalente seja pago ao operário, conforme sintetiza Bottomore (2001).

Marx pronuncia-se a esse respeito, de forma prática e esclarecedora, nos informes por ele realizados nas sessões do Conselho Geral da Associação Internacional dos Trabalhadores em junho de 1865:

(...) A força de trabalho de um homem é consumida ou usada, fazendo-o trabalhar (...). Portanto, ao comprar o valor diário, ou semanal, da força de trabalho do operário, o capitalista adquire o direito de servir-se dela ou de fazê-la funcionar durante todo o dia ou toda semana (...) como vendeu sua força de trabalho ao capitalista, todo valor ou todo produto por ele [operário] criado pertence ao

capitalista, que é dono, por um tempo determinado, de sua força de trabalho. Portanto, desembolsando três xelins, o capitalista realizará o valor de seis xelins, pois pelo pagamento do valor de seis horas de trabalho recebeu em troca um valor relativo a doze horas de trabalho. Ao se repetir, diariamente, tal operação, o capitalista adiantará três xelins por dia e embolsará seis xelins; desse montante a metade tornará a investir no pagamento de novos salários, enquanto a outra metade formará a **mais-valia**, pela qual o capitalista não pagou equivalente algum (...) (Marx, 2004, pp. 72-73-74, grifo no original).

Sob este ponto de vista, o capitalista apropria-se de $2Y$, mas paga apenas por Y , a outra metade produzida em função da exploração da força de trabalho não é paga. O que é pago para o operário, como afirmam Netto e Braz (2006), é o “(...) equivalente ao valor de troca da sua força de trabalho e não o valor criado por ela na sua utilização (uso) – e este último é maior que o primeiro (...)”. O excedente é extraído mediante o pagamento de um salário que corresponde a X horas de trabalho para produzir Y mercadorias, enquanto este produz $2Y$.

Especificamente no que se refere à questão da produtividade, Marx diferencia trabalho produtivo de trabalho improdutivo¹¹. Nas palavras do autor, temos:

(...) só é produtivo aquele trabalho (...) que diretamente produza mais-valia; portanto, só o trabalho que seja consumido diretamente no processo de produção com vistas à valorização do capital. Do simples ponto de vista do processo de trabalho em geral, apresentava-se-nos como produtivo, o trabalho que se realiza em produto, mais concretamente em mercadoria. Do ponto de vista do processo capitalista de produção, apresenta-se a determinação mais precisa: de que é produtivo o trabalho que valoriza diretamente o capital, o que produz mais-valia, ou seja, que se realiza – sem equivalente para o operário, para seu executante – em mais-valia, representada por um subproduto, ou seja, um incremento excedente de mercadoria para o

¹¹ A discussão aqui apresentada quanto ao *trabalho produtivo e improdutivo* não é plenamente esclarecedora, tendo em vista que não trataremos, no âmbito deste estudo, da polêmica existente quanto a esta questão entre os próprios marxistas. É necessário apenas enfatizar que nos posicionamos em consonância com as interpretações e análises de Netto e Braz (2006), Lessa (2005) e Bottomore (2001).

monopolizador dos meios de trabalho, o capitalista (Marx, 2004, pp. 155-156).

Segundo Bottomore (2001, p. 386), a distinção feita por Marx deixa claro que o trabalho produtivo não diz respeito à natureza do processo de produção, tampouco à natureza do produto, refere-se apenas à forma de organização das relações de produção. Por exemplo, Cantores de ópera, professores e pintores de parede, tanto quanto mecânicos de automóveis ou mineiros, podem ser empregados pelos capitalistas tendo em vista o lucro. É isso que determina se são trabalhadores produtivos ou improdutivos”.

Dessa forma, se o trabalho for consumido apenas por seu valor de uso, sem criar valor excedente e sem incorporar valor ao capital existente, caracteriza-se como trabalho improdutivo. Por outro lado, todas as classes sociais são sustentadas pela riqueza material produzida pelo proletariado¹², e essa produção circula por toda sociedade, seja de forma direta, com a apropriação da mais valia pelo capitalista, no lucro do comércio, nos salários dos operários; seja de forma indireta, no pagamento de impostos ou nos salários dos trabalhadores que não são operários, os quais com sua atividade profissional não criam, mas valorizam a mais-valia extraída do proletariado. Nestes casos, como bem esclarece Lessa (2004a, p. 17),

(...) o capitalista valorizou seu capital **sem que o capital social total se ampliasse sequer um átomo**. Houve uma concentração de riqueza nas mãos do capitalista sem que fosse gerado qualquer meio de produção ou de subsistência que agregasse, ao total da riqueza já existente na sociedade, um novo montante. Não houve, portanto, nenhuma “produção” de “capital”, mas apenas a sua “valorização” (grifos no original).

A extração de **mais-valia** pode ocorrer de duas formas, de modo absoluto ou de modo relativo, respectivamente, denominada mais-valia absoluta e mais-valia relativa. Grosso modo, podemos distingui-las com poucas palavras: a **mais-valia absoluta** se caracteriza pelo aumento da produção, obtido diretamente pelo aumento do

¹² Esclarece Lessa (2005) que, para Marx, proletariado é apenas os trabalhadores que realizam o intercâmbio orgânico com a natureza.

tempo de trabalho e manutenção do salário no valor da jornada anterior; enquanto a **mais-valia relativa** se refere a um aumento ainda mais acentuado da produção, obtido pela utilização de máquinas e/ou outras modificações nos meios de produção, que permitem a intensificação do ritmo de trabalho dos operários, sem que haja aumento salarial, uma vez que não houve alteração na jornada de trabalho.

Embora a extração de mais-valia absoluta seja característica dos períodos iniciais do desenvolvimento capitalista, ambas caminham conjuntamente com a mudança técnica, sendo que a extração de mais-valia relativa assenta as bases para um impulso renovado para extração de mais-valia absoluta (Bottomore, 2001, p. 229).

A exploração de mais-valia, portanto, se relaciona com o desenvolvimento científico e tecnológico que são utilizados pelos capitalistas para intensificar a produção e garantir a subsunção do trabalho ao capital, além do que permite ao capitalista o controle cada vez mais rígido da ação do operário na consecução do processo produtivo.

Como menciona Silva (2007), no modo de produção capitalista, a divisão social do trabalho deixa de se referir apenas à divisão de ofícios, e passa a ocorrer dentro do próprio processo produtivo, ou seja, há um ‘parcelamento das operações’ no processo de manufatura ou de confecção de um produto: “(...) Enquanto a divisão social do trabalho subdivide a sociedade, a divisão parcelada do trabalho subdivide o homem (...)” (Braverman, citado por Silva, 2007, p. 101). Em tais condições o homem deixa de ser o sujeito da história e converte-se em seu objeto e, perdendo o domínio sobre a realidade que ele próprio constrói, torna-se um ser alienado isto é, perde o domínio sobre si mesmo.

Em síntese, podemos afirmar que Marx coloca o trabalho no centro da humanização (ou desumanização) do homem, e demonstra que esta possibilidade se encontra condicionada à superação (ou não) da propriedade privada dos meios de produção. Como vimos, na concepção marxiana, o homem, em sua essência, é a totalidade das condições sociais. Um ser que trabalha, que é consciente, universal e livre, mas que ‘se empobrece’ e ‘esvazia-se’ em função da qualidade dos vínculos que estabelece com a sociedade em que está inserido.

1.3 A ATIVIDADE E AS PSICOLOGIAS

A discussão que, agora, iniciamos visa demonstrar que a Psicologia Histórico-Cultural, desde suas bases, busca uma compreensão do psiquismo humano que vai além dos pressupostos da psicologia burguesa, esteio político-ideológico do capitalismo liberal. Nesta direção, cabe pontuar que os psicólogos fundadores da Psicologia Histórico-Cultural¹³ evidenciaram, em seus estudos, um compromisso com a elaboração de uma psicologia científica que viesse contribuir para construção de uma sociedade de bases socialista.

A luta teórica travada para superação dos pressupostos vigentes nesse período deve ser entendida como parte de um projeto maior, a superação das relações sociais burguesas que dão sustentação material à "velha psicologia"¹⁴ (Tuleski, 2002). Esses psicólogos, seguindo a mesma direção teórico-filosófica dos pressupostos marxistas, em diferentes momentos de suas obras, enfatizam as diferenças entre o homem e o animal para demonstrarem a evolução histórica do psiquismo humano desde os símios até o homem cultural, buscando firmar sua oposição à psicologia burguesa.

Psicologia burguesa ou “velha psicologia” é o modo como se referem os autores da Escola de Vigotski¹⁵ à psicologia idealista (Psicanálise e Gestalt) e à psicologia materialista mecanicista (Behaviorismo). Eles consideram que ambas refletem e referendam o ideário burguês, estando, cada uma delas a seu modo, fundadas em uma concepção naturalizada de ser humano. Neste sentido, a psicologia burguesa, ora define as funções psicológicas como a manifestação de um princípio espiritual, ora se limita à explicação dos processos psíquicos elementares como derivados da condição biológica.

Tendo em vista a discussão que tecemos a seguir, faz-se necessário explicitar que não nos aprofundaremos nas críticas à psicologia idealista, nem à psicologia

¹³ Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934), Aleksei Nikolaievitch Leontiev (1903-1979) e Aleksandr Romanovitch Luria (1902-1977) são psicólogos russos, também conhecidos como “Troika”, que elaboraram os pressupostos iniciais da Psicologia Histórico-Cultural.

¹⁴ Não cabe aqui especificar o contexto político-ideológico deste período, mas vale lembrar que a produção teórica desses autores ocorreu inicialmente na Rússia logo após a Revolução de 1917. Para melhor compreensão desses aspectos, consultar Tuleski (2002).

¹⁵ A denominação ‘Escola de Vigotski’ refere-se a já mencionada “Troika” e a seus colaboradores e intérpretes. Cabe esclarecer que, tendo em vista as diversas formas encontradas para a grafia do nome deste autor, optamos em nosso texto pela forma “Vigotski”, exceto quando se refere a uma obra específica ou em citações literais, casos em que reproduzimos a grafia de acordo com a referência consultada.

mecanicista¹⁶. Detemo-nos aqui, em pontuar alguns aspectos que fundamentaram a discussão no âmbito da psicologia a partir dos pressupostos defendidos pelos precursores da Escola de Vigotski, visando evidenciar os limites decorrentes da linearidade do formalismo lógico no qual se pautam os métodos idealistas e mecanicistas de conhecimento da realidade. Formalismo este que invariavelmente conduz à naturalização do homem e da sociedade.

A concepção idealista¹⁷ tem suas raízes nas ideias de Descartes, o qual afirma que o homem possui um caráter espiritual caracterizado pelo pensamento abstrato e pela conduta consciente. Para ele, as mais ricas ideias do homem estão presentes no indivíduo desde o seu nascimento ou mesmo antes dele, visto que a origem do comportamento humano não estaria nos fenômenos materiais, e sim no mundo espiritual, nas propriedades da alma (Luria, 1986; Vygotsky e Luria, 1996).

Os psicólogos idealistas (como Dilthey, Spranger e outros) consideravam que o nível superior de comportamento abstrato é realmente característico no homem, mas, para além disso, concluíram que esse nível de consciência abstrata é a manifestação de faculdades espirituais especiais, originalmente existentes no psiquismo humano (Luria, 1986, p. 14).

O autor evidencia que a psicologia idealista busca, pela análise dos dados provenientes diretamente da consciência, a compreensão da essência humana e, estabelecendo-se como uma ciência metafísica, assume um caráter não dialético. Dessa forma, como o desenvolvimento humano é entendido como mera consequência do amadurecimento orgânico, cada indivíduo é visto como portador de uma essência espiritual, dada e inata. Para Vigotski (1996), esta perspectiva prioriza a noção de autodesenvolvimento, um processo independente, autossuficiente e regido por forças internas existentes por si mesmas, em detrimento do desenvolvimento cultural e histórico.

A esse respeito, Marx e Engels (1987, p. 13) afirmam que "(...) a essência humana não é uma abstração inerente ao indivíduo singular (...) é o conjunto das relações sociais" e, por isso, contrapõe-se aos pressupostos idealistas hegelianos e neo-

¹⁶ Cabe esclarecer ainda que tal procedimento justifica-se pela amplitude e complexidade de tal debate, cujo aprofundamento, no nosso entendimento, ultrapassa os limites do objetivo deste estudo.

¹⁷ Também chamada de Psicologia do Espírito ou Psicologia Descritiva.

hegelianos de esquerda. De acordo com esta concepção, as ideias seriam o motor da história.

Totalmente ao contrário do que ocorre na filosofia alemã, que desce do céu à terra, aqui se ascende da terra ao céu (...) não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para daí chegar aos homens de carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida (...) (Marx & Engels 1986, p. 37).

Sob este ponto de vista, para Lefevre (1979, p. 49), todo conhecimento começa pela experiência. Todo conceito, representação ou imagem que existe na consciência humana é produto da atividade prática: “(...) eu ajo sobre as coisas, exploro-as, experimento-as; elas resistem ou cedem à minha ação, revelam-se; eu as conheço e aprendo a conhecê-las”.

A psicologia mecanicista¹⁸, por sua vez, tem como base a filosofia empirista, cujo principal representante é o filósofo John Locke, o qual preconizava o conhecimento como resultado das sensações e experiências, das quais surgiriam as ideias.

Apoiados nos fundamentos da filosofia empirista os psicólogos, dentre os quais se destacaram Pavlov e Watson, defendiam o estudo do comportamento humano como reações a estímulos e defendiam que a educação é um processo de condicionamento, considerando que a conduta se esgota na simples formação de hábitos. Para a psicologia mecanicista era suficiente ter em conta os processos elementares ignorando os processos psicológicos complexos e superiores propriamente humanos e desconsiderando a possibilidade de se explicar cientificamente as formas mais complexas e especificamente humanas da atividade consciente, produto do desenvolvimento social do homem (Eidt, 2006).

Nesta perspectiva, o comportamento do homem e do animal é igualado, ambos entendidos como reações fisiológicas e estudados com base na análise de reflexos condicionados. Dessa forma, as investigações sobre o desenvolvimento humano

¹⁸ Também chamada de Psicologia Explicativa ou Ciência Natural.

priorizavam os fatores objetivos (externos), enquanto os fatores subjetivos (internos) eram secundarizados e até mesmo desconsiderados.

Os behavioristas, desde o início, negaram-se a estudar o pensamento abstrato, que aparentemente deveria ser o objeto da psicologia. Para eles, ao contrário, o objeto da psicologia era o comportamento, compreendido como reações ante os estímulos, como resultado das repetições e dos reforçamentos, isto é, como um processo que se constitui pelo esquema elementar do reflexo condicionado. Os behavioristas nunca tentaram abordar a análise dos mecanismos fisiológicos da conduta e nisto consiste sua diferença radical com a teoria da atividade nervosa superior. Limitaram-se à análise da fenomenologia externa do comportamento, descrita muito simplificada, e procuraram abordar todo comportamento do homem da mesma forma em que analisavam o comportamento animal, considerando que a conduta se esgota na simples formação de hábitos (Luria, 1986, p. 19).

Como o objeto de estudo da psicologia mecanicista é o comportamento objetivo, mensurável e observável, o comportamento interno não é considerado como objeto de análise científica. Todavia a atividade externa também é negligenciada, tendo-se em vista que o homem é concebido como um sujeito passivo e submisso às influências do meio externo. Essa análise reducionista nega o desenvolvimento cultural e restringe a possibilidade de explicar as formas especificamente humanas da atividade consciente, que diferencia o homem dos animais, conforme demonstram Vigotski e Luria (1996, p. 58).

Apaga-se radicalmente toda a diferença entre o comportamento do animal e o do homem. A biologia traga a sociologia e a fisiologia o faz com a psicologia. O estudo do comportamento do homem é abordado do mesmo modo que o estudo de qualquer mamífero. E assim fazendo, esquece-se o que acrescentam de novo a consciência e a psique ao comportamento humano.

De acordo com Luria (1986), se, por um lado, a psicologia idealista reconhece a existência dos processos psicológicos superiores do homem, por outro lado, nega a possibilidade de sua explicação, entendendo-os como habilidades comuns a todos os homens, que, dadas desde o nascimento, não sofrem alterações qualitativas e, assim, limita-se a descrevê-las. Em contrapartida, a psicologia mecanicista, embora reconheça a necessidade da construção de uma psicologia de bases científica, restringe-se à análise dos processos psicológicos elementares, negando-se a considerar a discussão das formas exclusivamente humanas da vida psíquica, uma vez que estas incluem aspectos não mensuráveis.

Conforme analisa Eidt (2006, p. 26), tanto a psicologia idealista como a mecanicista “(...) são, em última instância, idealistas, já que não fazem referência ao sujeito material, corpóreo, capaz de alterar, por meio de sua atividade (interna e externa), a realidade concreta e, dialeticamente, a si mesmo”.

Para Vigotski (1999b), a divisão das concepções teóricas, no campo da psicologia, entre o idealismo e mecanicismo expressa a fragmentação que perpassa as relações entre os homens na sociedade burguesa, refletindo a oposição entre as classes sociais e a cisão entre o pensar e o fazer, inerentes ao processo de divisão social do trabalho.

Conforme esclarece Leontiev (1978, pp. 117-118), a ‘velha psicologia’ naturaliza a cisão entre atividade humana interna e externa por meio de concepções fragmentadas, que têm como base material as relações sociais burguesas.

Só a divisão social do trabalho poderia criar condições tais que viessem a permitir ao homem que este representasse, como qualquer coisa de absolutamente diferente dos processos de atividade exterior, os processos de atividade interior, existindo entre esses dois processos uma contradição original e eterna.

Os filósofos marxistas já haviam se ocupado deste tema quando preconizaram que a superação da dicotomia no campo das ideias está subordinada à transformação da realidade objetiva, ou seja, à eliminação da propriedade privada dos meios de produção.

(...) com a divisão social do trabalho, fica dada a possibilidade, mais ainda, a realidade, de que a atividade espiritual e material – a fruição e

o trabalho, a produção e o consumo – caibam a indivíduos diferentes; e a possibilidade de não entrarem esses elementos em contradição reside unicamente no fato de que a divisão social do trabalho seja novamente superada (Marx e Engels, 1986, pp. 45-46).

Contrapondo-se tanto à psicologia idealista como à psicologia mecanicista e em consonância com a perspectiva marxista, Vigotski (1999d) considera que a crise da psicologia deve ser enfrentada por meio do recurso ao marxismo, porém criando seus próprios conceitos e analisando os fenômenos psicológicos com a utilização de categorias próprias, que tenham como referência as análises políticas, econômicas, sociológicas e filosóficas.

A despeito das controvérsias quanto à possibilidade de viabilização de uma psicologia com bases marxista, Leontiev (1978) posiciona-se de forma assertiva:

Nem o materialismo mecanicista nem o idealismo estão em estado de orientar a pesquisa psicológica de maneira a criar uma ciência única da vida psíquica do homem. Este problema só pode ser resolvido sobre a base de uma concepção do mundo filosófica que estenda a explicação científica e materialista tanto aos fenômenos naturais como aos fenômenos sociais. Existe uma única concepção do mundo que responde a esse objetivo: a filosofia do materialismo histórico e dialético (p. 151).

Ainda neste sentido, conforme se depreende da abordagem feita por Martins (2007), Marx, em sua obra, delineia um novo caminho, indica um novo método para compreensão de realidade humana:

Apreendido o pensamento marxiano em sua dimensão histórica, vemos nele uma evolução, um movimento, que supera tanto a filosofia do idealismo objetivo de Hegel, como também o materialismo intuitivo de Feuerbach (o “velho materialismo”), centrando atenção no materialismo que considera a atividade humana objetiva – o trabalho – como categoria central, propondo o materialismo da práxis (...) (p. 38, grifos no original).

Em uma perspectiva materialista histórica e dialética, nem o homem, nem o desenvolvimento humano são reduzidos ao resultado de um acúmulo de determinações orgânicas e sociais. O homem é o sujeito das relações sociais; é, ao mesmo tempo, o produto e o produtor da sociedade que os próprios homens reproduzem. Os elementos do meio externo constituem sua individualidade apenas na medida em que são apropriados pelo sujeito social por intermédio de sua atividade. De tal forma que sujeito e objeto – elementos opostos de uma mesma totalidade – agem e reagem contínua e concomitantemente um sobre o outro (Markus, 1974a; Lefebvre, 1979; Shuare, 1990).

A Psicologia Histórico-Cultural propõe um novo encaminhamento epistemológico, respaldada no método proposto por Marx, defendendo a primazia dos determinantes históricos e sociais na constituição do psiquismo. Adota a historicidade e a dialética como um pressuposto fundamental, e reafirma a tese marxiana de que o homem possui um psiquismo preparado no mundo natural, mas que se torna fundamentalmente distinto dos outros animais em virtude do trabalho, atividade que se caracteriza pelo desenvolvimento da consciência.

Vigotski (1999a), a exemplo de Marx e Engels (1987), considera que as formas superiores de psiquismo explicam as inferiores, ou menos desenvolvidas, e não o contrário. Com esta orientação teórica, os psicólogos da Escola de Vigotski buscam demonstrar que o objeto da psicologia deve ser a consciência humana, ou seja, as formas superiores do psiquismo, respaldadas no “*método inverso*” proposto por Marx e Engels:

A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco. O que nas espécies animais inferiores indica uma forma superior não pode, ao contrário ser compreendido senão quando se conhece a forma superior. A economia burguesa oferece a chave da economia da antiguidade, etc. (Marx & Engels 1987, p. 20).

Em consonância com tais pressupostos, Leontiev (1978, 1983) traduz ao nível psicológico a concepção marxista de história. Neste sentido, indica a atividade como núcleo central de análise e investigação para compreensão do desenvolvimento psíquico do homem, ou seja, como objeto de estudo da ciência psicológica. Leontiev, portanto,

aborda a atividade externa e prática como elemento inicial e fundante da psique humana.

Na discussão que tecemos a seguir, apresentamos alguns pressupostos e conceitos preconizados por Leontiev, visando demonstrar a essencialidade da atividade na formação da psique e da consciência humana.

1.4 ATIVIDADE E PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: GÊNESE, ESTRUTURA E FUNÇÃO

A estrutura da atividade humana esclarece Leontiev (1978), é qualitativamente diferente da estrutura da atividade animal. Embora os animais também ajam sobre o meio externo, e também façam da atividade um meio para satisfazer suas necessidades, o limite de sua atividade é dado *a priori*, por sua ação ser biologicamente determinada. O objeto de sua ação está sempre diretamente relacionado à necessidade, ou seja, a satisfação de suas necessidades é sempre imediata. Diferentemente, o homem não usa apenas os meios naturais, mas produz meios próprios para satisfazer suas necessidades, tanto as fisiológicas (inatas) como as sociais (criadas). Ou seja, os homens produzem sua existência, material e psíquica, por meio de uma mediação: a atividade.

Podemos considerar a atividade, grosso modo, como uma mediação entre o indivíduo e o mundo exterior. Neste sentido, atividade pode ser definida como:

(...) uma unidade não aditiva de vida material, corpórea, do sujeito material. No sentido estrito, isto é, no plano psicológico, é uma unidade de vida, mediatizada pela reflexão mental, por uma imagem cuja função real é orientar o sujeito no mundo objetivo (Leontiev¹⁹, citado por Eidt 2006, p. 31)

Leontiev (1978; 1983) distingue atividade dos processos que designa pelo termo ação. Neste sentido, cabe enfatizar que **a atividade é composta por ações, porém nem toda ação se caracteriza como uma atividade.**

¹⁹ Faz-se necessário esclarecer que, por se tratar de uma citação indireta, esta obra não consta na relação das referências por nós consultadas, porém consideramos importante especificá-la. A obra é a seguinte: Leontiev, A. N. (1980). Atividade e consciência. In MAGALHÃES-VILHENA (Org.). *Práxis: a categoria materialista de prática social* (vol. II pp. 49-77). Lisboa: Livros Horizonte.

Os processos de memorização, como exemplifica Leontiev (1978, p. 296), não devem ser considerados uma atividade, uma vez que não têm qualquer relação autônoma com o mundo concreto, nem respondem a nenhuma exigência específica. Portanto, o termo atividade deve ser empregado apenas para designar “(...) os processos que, realizando tal ou tal relação do homem com o mundo, respondem a uma necessidade particular que lhes é própria (...)”. Leontiev (1978) considera a ação como um processo que corresponde à noção de resultado, ou seja, o processo que obedece a um fim consciente. Dessa forma, a atividade está relacionada ao motivo e a ação relaciona-se com a finalidade. Já os meios necessários para que a ação aconteça são denominados de operações, as quais dependem das condições em que a ação é realizada. Define Leontiev (1978):

Por operação, entendemos o modo de execução de uma ação. A operação é o conteúdo indispensável de toda a ação, mas não se identifica com a ação. Uma só e mesma ação pode realizar-se por meio de operações diferentes, e inversamente, ações diferentes podem ser realizadas pelas mesmas operações (...) suponhamos que tenho por fim memorizar um poema (...) Posso, por exemplo, se estou em casa, recopiá-lo; noutras condições, ser-me-á muito mais fácil repeti-lo interiormente. Nos dois casos, a ação será a memorização, mas os seus modos de execução, isto é, as operações de memorização serão diferentes (pp. 303-304).

Desse modo, as operações formam-se, inicialmente, como ações parciais, isto é, “(...) a fusão de diferentes ações parciais numa ação única constitui a sua transformação em operações (...)” (Leontiev, 1978, p. 103). Para Leontiev, isto significa que o fim consciente de ações parciais, na estrutura da ação complexa (ou seja, da atividade), torna-se a condição de realização da ação, ou melhor dizendo, torna-se operação.

As operações, portanto, são determinadas pela existência de um problema a ser resolvido (uma necessidade), que exige um meio (uma ação) para solucioná-lo, e caracterizam-se como processos que visam determinados fins, podendo adquirir a forma de práticas automatizadas, e, conseqüentemente, assumirem um caráter mecânico de habilidade ou hábito. Neste sentido, Leontiev (1978, p. 304) especifica que,

Para transformar a ação de uma criança em operação, devemos dar-lhe um fim novo no qual a ação considerada se torne o meio de execução de uma outra ação (...) o que era o fim da primeira ação deve transformar-se numa das condições da ação requerida pelo novo fim.

Quando um indivíduo que tem domínio da língua escrita escreve um texto, ele não precisa pensar para desenhar as letras que compõem as palavras ou frases, pensa apenas no conteúdo e escreve. Esta habilidade que se tornou mecânica, e agora se caracteriza como uma operação, nem sempre foi uma operação. Para melhor compreendermos façamos um ‘recorte’ no início de seu processo de alfabetização: o indivíduo teve que realizar a ação de segurar corretamente o lápis, o que exigiu dele outras ações como prender o lápis de forma adequada entre os dedos e controlar a força da mão para, posteriormente, aprender a forma das letras. Há, então, várias ações, cada uma delas contendo um fim independente em si, as quais estão inseridas em uma atividade, cujo motivo foi aprender a desenhar as letras. Com base neste exemplo, podemos perceber que **a atividade se compõe de ações e operações**, estruturando-se como um processo dinâmico e integral (Silva, 2007).

Ação e atividade somente coincidem (isto é, não são distintas entre si) quando a atividade é composta por uma única ação. Por exemplo, quando um indivíduo sente frio e acende o fogo para se aquecer. Neste caso, o motivo da atividade (aquilo que o leva a agir – o frio) coincide com o objeto da atividade (aquilo para o que se dirige a ação – o fogo). Entretanto, se o indivíduo acende o fogo para cozinhar o alimento, porque está com fome, o objeto desta ação (fogo) não coincide com o motivo (necessidade de alimentar-se), já que acender o fogo não sacia a fome. Todavia o motivo da ação é dado pela atividade da qual esta ação faz parte: cozinhar o alimento que será trazido pelo grupo que foi caçar. A ação, portanto, apenas faz sentido ao considerarmos as relações objetivas entre o indivíduo e a coletividade em que está inserido, ou seja, a ação só tem sentido como parte de uma atividade coletiva, que se viabiliza mediante a capacidade dos indivíduos de anteciparem o resultado de suas ações, bem como o resultado da atividade como um todo (Duarte, 2004a).

Nas palavras de Leontiev: “(...) uma **ação** é um processo cujo motivo não coincide com o seu objeto (isto é com aquilo que visa), pois **pertence à atividade** em que entra a ação considerada (...)” (1978, pp. 297-298, grifos nossos). Assim, o que

conecta a ação ao seu motivo é o conjunto das atividades no qual a ação está inserida, isto é, **o que dá sentido à ação são as relações sociais estabelecidas entre os homens.**

Toda atividade é, inicialmente, prática e externa, para, posteriormente, tornar-se interna ao indivíduo, ou seja, psicológica. A atividade externa é a responsável pela modificação da realidade e, nesse processo, o psiquismo e o comportamento do homem, conseqüentemente, também se modificam pela apreensão de novos aspectos da realidade. Como bem pontuou Vigotski (2000, p. 150):

Podemos formular a lei genética geral do desenvolvimento cultural do seguinte modo: toda função no desenvolvimento cultural aparece duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, no princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica.

A atividade externa, presente na realização de qualquer tarefa prática, sempre tem um objeto, o qual orienta a ação do sujeito (atividade primária). Por intermédio desta ação, o sujeito apropria-se do objeto (da realidade), o que resulta na formação da imagem mental da realidade (atividade secundária). Ou seja, a atividade interna é secundária, por formar-se no processo de interiorização da atividade objetiva primária. Conforme afirma Leontiev (1983, p. 79),

(...) o processo de interiorização consiste não no fato de que a atividade externa seja introduzida no **plano da consciência** que a precede, a interiorização é um processo no qual precisamente se forma esse plano interno (grifo no original).

Além da atividade humana se constituir ‘nas’ e ‘pelas’ relações sociais, ela sempre pressupõe a existência de uma necessidade e sempre é orientada por um objeto. A necessidade, por sua vez, pode ser material ou ideal, consciente ou inconsciente, natural ou cultural, pessoal ou social, engendrando diferentes formas de atividades.

Leontiev (1978) afirma que **a necessidade é a primeira condição para deflagrar uma atividade**, porém a necessidade só encontra sua determinação concreta no objeto (água, alimento, agasalho), o qual dirige a atividade, **tornando-se o seu**

motivo. Entretanto, segundo Martins (2007), o estado de necessidade do sujeito não está registrado no objeto capaz de satisfazê-lo. Esse objeto precisa ser descoberto. É como resultado de tal descoberta que a necessidade adquire sua objetividade, e o objeto adquire a função estimuladora e orientadora da atividade, isto é, converte-se em motivo.

É o motivo (a necessidade objetivada) que orienta e determina a especificidade de uma atividade: **o objeto da ação coincide com o motivo da atividade;** ou seja, “(...) o motivo da atividade, deslocando-se, pode tornar-se objeto (fim) do ato. Resulta daqui que a ação se transforma em atividade (...)” (Leontiev, 1978, p. 298). De tal forma que

Designamos pelo termo de atividade os processos que são psicologicamente caracterizados pelo fato de aquilo para que tendem no seu conjunto (o seu objeto) coincidir sempre com o elemento objetivo que incita o paciente a uma dada atividade, isto é, com o motivo (Leontiev, 1978, p. 296).

De acordo com Silva (2007), a satisfação de uma necessidade é sempre objetiva, uma vez que está vinculada com um motivo, o qual é sempre uma necessidade objetivada e tem como função orientar a atividade. A autora esclarece que, no idioma russo, há duas palavras distintas para designar o termo objeto, a saber, *predmet* e *obiekt*. Tendo em vista especificar as diferenças semânticas de seus significados, acrescenta:

A primeira palavra se refere a ‘toda manifestação concreta de um material, que são aceitas pelos órgãos dos sentidos e pelo pensamento’, ou ainda ao foco de estudo de uma pesquisa, disciplina escolar, etc. (...) enquanto a segunda palavra está relacionada à finalidade, à meta. Desse modo, toda atividade tem um objeto (**predmet**) que será apreendido pelo homem como imagem mental numa atividade, que sempre é orientada por objeto (**obiekt**) (pp. 38-39, grifos nossos).

A imagem mental (imagem psíquica da realidade, reflexo²⁰ psíquico ou reflexão mental) pode ser entendida como o resultado da reprodução ideal da realidade pelo indivíduo, o que equivale dizer que a imagem psíquica surge como produto da

²⁰ Cabe explicitar que o termo *reflexo*, sob este ponto de vista, não se refere ao *reflexo condicionado* da teoria pavloviana.

atividade prática. Entretanto faz-se necessário enfatizar que a constituição da imagem psíquica da realidade não é uma simples transposição do plano externo para o plano interno, mero reflexo especular mecânico, trata-se da “(...) tese materialista da existência dos fenômenos fora e independentemente da consciência humana, pressupondo a apreensão criativa da realidade objetiva que é então refletida, isto é, (re) constituída no plano da subjetividade (...)”. Neste sentido, há uma ligação recíproca pela qual realidade e reflexo se opõem e, ao mesmo tempo, coincidem (Martins 2007, p. 63).

Petrovski (1985) afirma que a atividade psíquica (interna) é o resultado do processo de internalização da atividade objetivada (externa), a qual, por sua vez, consiste na externalização da atividade psíquica. Na atividade prática, portanto, descobrem-se as propriedades do objeto, e também se conhece a pessoa que se valeu (ou não) dele. A esse respeito, o autor exemplifica:

Para descobrir o peso de uma pedra, foi necessário levantá-la, para estabelecer o poder da bomba atômica, foi necessário explodi-la. Ao levantar a pedra ou lançá-la em um pára-quedas, o indivíduo descobre as verdadeiras propriedades da pedra. Pôde substituir estas ações reais por simbólicas, dizendo ‘a pedra é pesada’ (...) a prática determina e ao mesmo tempo descobre o conteúdo do psiquismo e seus mecanismos (Petrovski, 1985, p. 143).

De acordo com Vigotski (2000), o reflexo psíquico é a internalização da atividade externa por meio das experiências significadas e sentidas pelo indivíduo que, ao formar o plano interno, constituirá a consciência. Vigotski define a internalização como a reconstrução interna de uma operação externa e afirma que, desse processo, depende o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Processo este que não é mecânico, linear, nem imediato, mas dialeticamente mediado pela própria atividade. Nesta concepção, a atividade mediadora pode ocorrer de duas formas: uma por meio de ferramentas e outra por meio de signos. Acrescenta Vigotski (2000):

(...), portanto, a partir de um ponto de vista psicológico, podem ambos ser incluídos em uma mesma categoria (...) [e] a partir de um ponto de vista lógico, tanto um como outro podem ser considerados como

conceitos subordinados a um conceito mais geral: a atividade mediadora (p. 93).

(...) a diferença essencial entre o signo e a ferramenta é sua orientação distinta. Por meio da ferramenta o homem interfere no objeto de sua atividade, a ferramenta está dirigida para fora: deve provocar uma ou outra mudança no objeto. É um meio de atividade exterior do homem, orientado a modificar a natureza. O signo não modifica nada no objeto da operação psicológica: é o meio de que se vale o homem para influir psicologicamente em sua própria conduta, bem como na dos demais; é um meio para sua atividade interior, dirigida para dominar o próprio ser humano: o signo está orientado para dentro (...) (p. 94).

Assim, embora o signo seja o instrumento fundamental da atividade interna, ou atividade intelectual, sua estruturação se dá apenas por intermédio das relações sociais, ou seja, pela interação com a cultura. Já a criação do instrumento está vinculada à satisfação de necessidades e, de acordo com Luria (1986), ganha sentido e significado em seu manuseio prático, visando alcançar os fins da atividade, e a possibilidade de sua preservação para uso em situações futuras. Premissas estas que vêm reafirmar a natureza social do reflexo psíquico.

Leontiev (1978, p. 93) explica que o reflexo psíquico é o resultado “(...) de uma relação, de uma interação real entre um sujeito material vivo, altamente organizado, e a realidade material que o cerca”. Portanto, o reflexo psíquico não pode aparecer fora da vida objetiva, visto que ele, invariavelmente, depende da atividade do sujeito, a qual faz a mediação de modo a garantir a unidade entre o material e o ideal. Dessa forma, o mundo humano não é dado ao indivíduo de forma imediata, “(...) cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá não basta para viver em sociedade (...)” (p. 267), é necessário a cada indivíduo apropriar-se do que foi produzido no decorrer do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade.

As aquisições do desenvolvimento sócio-histórico das aptidões humanas não são simplesmente **dadas** aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que as encarnam, mas são aí apenas **postas**. Para se apropriar desses resultados, para fazer deles **suas** aptidões, ‘os órgãos da sua individualidade’, a criança, o ser

humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança **aprende** a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de **educação** (Leontiev, 1978, p. 272, grifos no original).

De acordo com Leontiev (1978), o processo de apropriação se caracteriza como “(...) o resultado de uma atividade efetiva do indivíduo em relação aos objetos e fenômenos do mundo circundante, criados pelo desenvolvimento da cultura humana” (p. 271) e deve ser considerado a partir de seu oposto, o processo de objetivação. Processo este que pode ser entendido como a cristalização da atividade e dos conhecimentos humanos nos objetos produzidos pelo homem ao longo da história. Dessa forma, os homens precisam reproduzir, por intermédio de sua atividade, a função social dos objetos, dos costumes, da linguagem, da arte, da filosofia, da ciência, para se apropriarem de tais objetivações: “(...) a assimilação no homem é um processo de **reprodução**, nas propriedades do indivíduo, das propriedades e aptidões historicamente formadas da espécie humana” (Leontiev, 1978, p. 270, grifo no original).

Pelo que foi apresentado até o momento, podemos entender o reflexo psíquico da realidade como a imagem subjetiva do mundo objetivo, isto é, como o próprio psiquismo. O psiquismo, portanto, resulta de uma relação ativa entre o homem e o mundo exterior, sendo produto da evolução humana. Neste sentido, Martins afirma que

(...) para uma compreensão do psiquismo apta a superar o dualismo entre os fenômenos psíquicos e materiais, é preciso, primeiramente, identificar os dois planos em que se dão as investigações sobre eles e, então, apreender a dialética que entre eles se estabelece. Ou seja, no plano ontológico justifica-se a proposição da materialidade do psiquismo, assim como no plano gnosiológico este só pode ser pensado como reflexo dessa mesma materialidade. Desse modo, cada plano representa, por sua vez, a si mesmo e ao seu contrário (matéria-ideia) (Martins, 2007, p. 63).

O desenvolvimento do psiquismo, portanto, caracteriza-se por três processos fundamentais: a relação mediada entre os motivos e os fins da atividade; a possibilidade

de transcender ao imediato perceptível; e a apropriação da realidade por meio da assimilação da experiência no processo de aprendizagem (Silva, 2007).

Considerando que, por meio do processo de apropriação da experiência objetivada e acumulada pelo gênero humano no decorrer de sua existência sócio-histórica, concretizam-se as aquisições das capacidades e características humanas, Leontiev enfatiza que tudo que existe de humano no psiquismo do homem se constitui no decorrer da vida de cada indivíduo, concretizando-se em contato com o mundo objetivo transformado pela atividade real de outras gerações, bem como por intermédio das relações com outros homens. Entretanto isso não significa que ele descarta a dimensão biológica, ao contrário, considera-a como a primeira condição para que o indivíduo se coloque como um ‘candidato à humanidade’ (Meira, 2007).

Marx (1989) é enfático ao teorizar que a humanização dos sentidos do homem resulta da relação dos processos de objetivação e apropriação enquanto mediadora entre o indivíduo e as faculdades humanas fixadas nos produtos objetivos criados e transformadas pelo homem, ou, nas palavras de Duarte (1993, p. 49), como formadora “(...) da subjetividade histórica e socialmente situada”. Fica claro quando Marx (1989, pp. 199-200) se detém na explicação do processo de humanização dos sentidos:

(...) para mim o significado de um objeto só vai até onde chega o *meu* sentido (...). Só através da riqueza objetivamente desenvolvida do ser humano é que em parte se cultiva e em parte se cria a riqueza da sensibilidade objetiva **humana** ((...) os sentidos capazes de satisfação humana e que se confirmam como faculdades humanas). De fato não são apenas os cinco sentidos, mas também os chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor, etc.) numa palavra, a sensibilidade **humana** e o caráter humano dos sentidos, que vêm a existência mediante a existência do **seu** objeto, através da natureza **humanizada**. A **formação** dos cinco sentidos é a obra de toda a história mundial anterior (...). Assim, a objetivação da essência humana, tanto do ponto de vista teórico como prático, é necessária para **humanizar** os **sentidos** do homem e criar a **sensibilidade humana** correspondente a toda riqueza do ser humano e natural (grifos nossos).

Sob este ponto de vista, podemos concluir como bem assevera Duarte (1993, p. 47) ao analisar tais pressupostos preconizados por Marx e Leontiev, que

O indivíduo se forma, apropriando-se dos resultados da história social e objetivando-se no interior dessa história, ou seja, sua formação se realiza através da relação entre objetivação e apropriação. Essa relação se efetiva sempre no interior de relações concretas com outros indivíduos, que atuam como mediadores entre ele e o mundo humano, o mundo da atividade objetivada (...).

A formação do indivíduo é, portanto, um processo educativo que se dá na relação entre apropriação e objetivação, no qual se viabiliza a transmissão da experiência social, e tal processo é sempre mediatizado pelas relações sociais concretas entre os homens (Duarte, 1993; 2004a). Essa relação dos indivíduos com os objetos da cultura só é possível mediante o processo de comunicação. A linguagem, embora não seja a única forma de comunicação humana, é de fundamental importância na constituição da imagem psíquica da realidade, conforme afirma Markus (1974a, p. 58):

O indivíduo pode apropriar-se subjetivamente da experiência histórica da sociedade apenas na medida em que existe comum a todos os homens em seus traços essenciais uma imagem ideal do mundo que dá às pessoas singulares a possibilidade de comunicarem reciprocamente as próprias experiências (elas têm algo a comunicar, precisamente porque suas experiências não são puramente pessoais, mas se referem a um mundo objetivo e intersubjetivo).

Leontiev (1978, p. 87) destaca que a linguagem não é apenas mais um meio de comunicação entre os homens, é, acima de tudo, uma “forma da consciência” que se torna um “fato de consciência”. Dito de outra forma, quando a palavra e a linguagem se separam da atividade prática imediata e as significações verbais são abstraídas do objeto real, tais significações só podem existir como “fato de consciência”, ou seja, como pensamento. A linguagem tem como função comunicar, organizar e planejar o pensamento, que, originando-se por meio da produção material, permite o intercâmbio

das aquisições sociais. É por meio da linguagem que se dá a formação de uma representação, de um conceito, ou mesmo de um pensamento sobre certo fenômeno.

Este processo surge, primeiramente, dentro de um sistema de relações objetivas mediante as quais se produz a passagem do conteúdo objetal da atividade para seu produto. Mas, para que este processo possa realizar-se, não basta que o produto da atividade, uma vez alimentado desta, perca para o sujeito suas propriedades substanciais; é necessário que se produza uma certa transformação desse produto, por intermédio do qual ele possa se manifestar como conscientizado pelo sujeito, quer dizer idealmente. Esta transformação tem lugar mediante o funcionamento da linguagem, que se converte em produto ou meio de comunicação entre os realizadores da produção. A língua contém em seus significados – conceitos – um conteúdo objetal ou outro, mas nela o conteúdo está livre de substancialidade. (Leontiev, 1983, p. 106).

Mediante tais afirmações, parece-nos oportuno enfatizar que, embora Leontiev preconize a atividade como unidade de análise da consciência, e na concepção vigotskiana a palavra seja indicada como a unidade para tal análise, isso não deve ser considerado como uma ruptura ou um conflito entre os dois autores. Ao contrário, suas obras somam-se, além de ser comum a ambos os fundamentos marxistas acerca da relação entre atividade, consciência e linguagem (Duarte, 2004a; Silva, 2007). Neste sentido, cabe destacar que Leontiev define linguagem como síntese da atividade, e afirma que “(...) para que um fenômeno possa ser significado e refletir-se na linguagem, deve ser destacado, tornar-se fato de consciência o que (...) se faz inicialmente na atividade prática dos homens” (1978, p. 86).

A linguagem, conforme Silva (2007), proporciona mudanças fundamentais na atividade consciente, tais como: a discriminação de objetos e fenômenos, que permite o controle da atenção e a memorização; a abstração das propriedades do objeto, que permite a generalização, possibilitando o desenvolvimento do pensamento e da imaginação; além de viabilizar a comunicação de informações e conhecimentos decorrentes da prática social. A linguagem é, tanto quanto a atividade prática, uma condição precípua para o surgimento e desenvolvimento da consciência. Portanto,

entender a consciência, implica a necessidade de considerar a atividade e a linguagem como suas categorias constitutivas.

Neste sentido, Marx e Engels (1987, p. 43, grifo no original) afirmam:

(...) a linguagem é a consciência real, prática, que existe para os outros homens e, portanto, existe para mim mesmo; e a linguagem nasce, como a consciência, da carência, da necessidade de intercâmbio com outros homens (...) A consciência, portanto, é desde o início um produto social, e continuará sendo enquanto existirem homens (...).

O que discutimos até este ponto nos autoriza afirmar que o processo de humanização do homem é acompanhado de uma mudança essencial do reflexo psíquico que conduz ao surgimento de um tipo superior de psiquismo, a consciência. Para Leontiev (1978, p. 88), a consciência é a forma histórica e social do psiquismo, “(...) o reflexo da realidade, refratada através do prisma das significações e dos conceitos linguísticos (...)”.

Ao se tornar parte integrante da consciência, ou seja, ao transformar-se em reflexo consciente, o reflexo psíquico engendra a condição para o homem distinguir a realidade objetiva do reflexo por ele criado, dando-lhe a possibilidade de compreender e atuar sobre o mundo objetivo. Essa distinção entre a realidade e o mundo das impressões interiores, permite ao homem o conhecimento não só do mundo objetivo, mas de si próprio, levando ao surgimento da autoconsciência.

Leontiev (1978) preconiza o **conteúdo sensível**, a **significação** e o **sentido pessoal** como os principais componentes da estrutura interna da consciência, sendo eles distintos entre si, mas mantendo uma estreita relação de interdependência. Dessa forma, entender a consciência implica a compreensão de seus componentes em suas especificidades, bem como da relação existente entre eles. É em cada um desses aspectos que nos deteremos a seguir.

O conteúdo sensível é o componente da consciência que se constitui por meio das sensações, imagens perceptivas e representações, estando diretamente ligado aos processos cognitivos. É ele o componente que “(...) cria a base e as condições de toda a consciência. De certo modo, é o tecido material da consciência que cria a riqueza e as cores do reflexo consciente do mundo (...)” (Leontiev, 1978, p. 99). Entretanto o conteúdo sensível, é um conteúdo imediato e, embora ele seja “(...) aquilo que cria

diretamente ‘a transformação da energia do estímulo exterior em fato de consciência’ (...), ele não contém em si a especificidade da consciência. De tal forma que sua modificação e desenvolvimento somente se produzem no decorrer do desenvolvimento das formas humanas de atividade. Com o objetivo de esclarecer, esta afirmação de Leontiev (1978, p. 99) é exemplar:

Tomemos o caso de um homem que perde subitamente a vista; o mundo obscurece-se de certa maneira na sua consciência, mas pode dizer-se que sua consciência do mundo muda? Não, por certo. Mas a coisa é absolutamente diferente se os processos cerebrais superiores deste homem ficarem perturbados. Neste caso, a consciência transforma-se, se bem que permaneçam todas as possibilidades de percepção sensível imediata do mundo.

A significação, por sua vez, refere-se às generalizações cristalizadas da realidade, que tem na linguagem a consolidação que lhe garante mais estabilidade e, embora encontre a sua forma mais estável na palavra, as expressões faciais, os gestos, rituais, símbolos culturais também expressam significados. Por conseguinte, as significações refletem na consciência o mundo em que o sujeito está inserido (Silva, 2007).

À medida que o homem reflete a realidade material, apreendendo-a em sua consciência, ele internaliza sua significação objetiva e determinada, ou seja, o indivíduo apreende o objeto em sua significação social. Desse modo, o conteúdo da imagem sensorial é social, uma vez que é extraído de uma experiência empírica, da interação com outros homens e das aquisições culturais.

O exemplo dado por Leontiev (1978) é esclarecedor: as impressões sensíveis que percebemos de uma folha de papel em nossa consciência, caso não possuíssemos as significações sociais correspondentes ao elemento papel, não seriam mais que as impressões de um objeto branco, retangular, de textura lisa. Entretanto o que percebemos é o objeto real e não a significação social deste objeto, porque,

(...) introspectivamente, a significação está geralmente ausente da minha consciência: ela refrata o sentido percebido ou o pensado, mas

ela própria não é conscientizada, não é pensada. Este fato psicológico é fundamental.

Assim, psicologicamente, a significação é, entrada na minha consciência (...), o reflexo generalizado da realidade, elaborado pela humanidade sob forma de conceitos, de um saber ou mesmo de um saber-fazer (modo de ação generalizado, norma de comportamento, etc.) (Leontiev 1978, pp. 95-96).

Temos, por consequência, que as significações possuem certa independência em relação ao sujeito, uma vez que elas existem de forma alheia à vontade de um indivíduo específico, por evidenciarem as práticas sociais historicamente constituídas, tais como o conhecimento filosófico, científico, as perspectivas políticas, ideológicas, religiosas, enfim a cultura vigente em determinada sociedade em uma dada época. Por outro lado, mas concomitantemente, essas significações são apropriadas por meio do reflexo psíquico da realidade, tornando-se objeto da consciência individual, que, enquanto conteúdo apropriado, materializam-se, de forma subjetiva, para um sujeito singular.

A significação, portanto, constitui a consciência social, ao mesmo tempo que determina a consciência individual. A este respeito, Martins (2007) comenta que, embora a consciência seja socialmente condicionada em seus determinantes e conteúdos, isto não implica a inexistência de uma distinção entre as dimensões social e individual da consciência, menos ainda indica a coincidência automática entre tais dimensões. Para ela, a consciência individual forma-se por intermédio da consciência social, mas este processo não ocorre como simples projeção de uma sobre a outra, depende das condições concretas da própria existência do indivíduo, do que seja a sua atividade.

Ainda neste sentido, Martins (2007, p. 68) esclarece que o reconhecimento da distinção entre a dimensão social e a dimensão individual da consciência não representa uma dupla determinação dos fenômenos da consciência a partir de forças exteriores e interiores, mas, sim,

(...) reafirma a natureza social da consciência, cujo desenvolvimento é circunscrito pela maneira com a qual o indivíduo apreende a objetividade da realidade, apreende significados sociais que podem

adquirir para ele um **sentido pessoal**, vinculado diretamente à sua vida, às suas necessidades, aos seus motivos e sentimentos (grifo nosso).

Dessa forma, as significações, que decorrem da interação entre o indivíduo e o meio em que está inserido, passam a ocupar um lugar específico nas relações de cada indivíduo com o mundo objetivo, e com um sentido subjetivo, um caráter particular, individual. Silva (2007, p. 61) explica que é preciso entender o sentido pessoal como a “configuração singular da realidade” pela qual se compõe, “(...) particularizando, de forma subjetiva, algo que é constituído histórica e socialmente (...)”.

Todo sentido é sentido de qualquer coisa. Não há sentidos **puros**. Razão por que, subjetivamente, o sentido faz de certa maneira parte integrante do conteúdo da consciência e parece entrar na sua significação objetiva (...) na verdade, se bem que o sentido (sentido pessoal) e a significação pareçam, na introspecção, fundidos na consciência, devemos distinguir estes dois conceitos. Eles estão intrinsecamente ligados um ao outro, mas apenas por uma relação inversa da assinalada precedentemente; ou seja, é o sentido que se exprime nas significações (como o motivo nos fins) e não a significação no sentido (Leontiev 1978, pp. 97-98, grifo no original)

Como pontua Leontiev (1978, p. 97) no trecho acima, as significações e os sentidos são complementares, porém distintos. Enquanto a significação vincula-se ao reflexo da realidade, portanto, independe da relação individual ou pessoal do sujeito com a mesma; o sentido refere-se especificamente à relação que se cria na vida, na atividade do sujeito, pela apropriação, ou não, de uma dada significação. O sentido, então, “(...) é criado pela relação objetiva que se reflete no cérebro do homem, entre aquilo que o incita a agir e aquilo para o qual sua ação se orienta como resultado imediato. Por outras palavras, o sentido consciente traduz a relação do motivo com o fim (...)”. Em Duarte (2004a, p. 54), entendemos melhor esta afirmação quando ele esclarece que podemos identificar o significado na resposta à pergunta: “o que o indivíduo está fazendo?”, e o sentido na resposta à pergunta “por que o indivíduo faz determinada ação?”.

Pela sua atividade prática, o homem constrói o reflexo psíquico da realidade, desenvolve a consciência e, como afirma Martins (2007, p. 81) “(...) constrói um vínculo com o mundo em que vive, firmando-o como dado de sua subjetividade (...)”. Este processo solidifica-se não só na forma de pensamento, mas revela-se como vivência emocional²¹.

Tanto o pensamento quanto as emoções e os sentimentos se vinculam à linguagem, sendo organizados e motivados por ela. É apenas pela linguagem que se torna possível a fixação, consolidação, generalização e intercâmbio dos conhecimentos produzidos pelo homem, bem como a diferenciação, significação e manifestação dos estados emocionais por ele vivenciados. Nesse processo, a integração entre pensamento, afeto e sentimentos, engendrada pela linguagem, permeia a relação do homem com o mundo tanto na dimensão objetiva quanto na subjetiva, ou por outras palavras, é expressa pelo sentido pessoal que se estabelece em unidade com as experiências e vivências pessoais do indivíduo.

A atividade determina a formação da consciência e à consciência, por sua vez, compete mediar e direcionar a atividade. A unidade entre atividade e consciência engendra o desenvolvimento do psiquismo, o qual se constitui como o processo resultante desta integração. Por isto, é verdadeiro afirmar que é pela atividade consciente que o homem coloca-se em relação com o mundo e com os outros homens, produz os meios para sua sobrevivência, bem como produz a si mesmo. Temos, portanto, que

(...) a atividade em relação à produção social por excelência é o **trabalho**, e esta a atividade pela qual o homem produz e reproduz sua vida, isto é, sua efetiva atividade vital, **é incontestável a centralidade de sua expressão na construção das dimensões objetivas e subjetivas da existência humana** (Martins 2007, p. 128, grifos nossos).

Nesta direção, de acordo com Leontiev (1978), a ação humana, objetiva e conscientemente dirigida por uma finalidade específica, possibilita o desenvolvimento da atividade e da própria consciência, o que é humanizador. Todavia esse mesmo

²¹ Os conceitos de emoção, afetos, sentimentos e vivências emocionais são abordados mais especificamente no capítulo 2 deste trabalho. Para maior aprofundamento, consultar Leontiev (1983).

processo permite a alteração da consciência, que ocorre pelo distanciamento entre o sentido e o significado, que, por sua vez, caracteriza a alienação.

Leontiev (1978) destaca que, quando a atividade se decompõe em ações, deixa de haver uma coincidência entre o objeto e o motivo da ação, ou seja, o resultado imediato da ação não coincide com a necessidade que levou o indivíduo a agir. O autor esclarece que essa decomposição da atividade decorre das relações estabelecidas entre os seres humanos, enquanto o distanciamento entre o sentido e o significado é uma consequência das relações sociais de dominação. Neste sentido, em consonância com os pressupostos marxianos, Leontiev (1978) afirma que, em consequência do desenvolvimento histórico da divisão social do trabalho e da propriedade privada, a consciência humana passa a caracterizar-se pela fragmentação da unidade entre o significado e o sentido da ação. O exemplo dado pelo autor nos ajuda a compreender melhor essa dissociação:

A tecelagem tem, portanto, para o operário a significação objetiva de tecelagem, a fiação a de fiação. Todavia não é por aí que se caracteriza a sua consciência, mas pela relação que existe entre estas significações e o sentido pessoal que tem para ele as suas ações de trabalho. Sabemos que o sentido depende do motivo. Por consequência, o sentido da tecelagem ou da fiação para o operário é determinado por aquilo que o incita a tecer ou fiar. Mas são tais as suas condições de existência que ele não fia ou não tece para corresponder as necessidades da sociedade em fio ou tecido, mas unicamente pelo salário; é o salário que confere ao fio, ao tecido o seu sentido para o operário que os produziu.

(...) Com efeito, para o capitalista o sentido da fiação ou da tecelagem reside no lucro que dela tira, isto é numa coisa estranha às propriedades do fruto da produção e à sua significação objetiva (Leontiev, 1978, p. 123).

Na citação acima, está evidente que o significado, que é a necessidade social da produção de fios e tecidos, distancia-se do sentido pessoal tanto para o operário, cujo sentido passa a ser a obtenção do salário, como para o capitalista, para quem o sentido passa a ser a obtenção de lucro. Dessa forma, “(...) o que se altera quando a ação é

transformada em mercadoria é o sentido que ela tem para quem a vende e para quem a compra (...)” (Duarte 1993, p. 89) e não o seu conteúdo, ou seja, seu significado social. Isto não significa que a dissociação entre sentido e significado origina-se na subjetividade dos indivíduos, mas demonstra que sua origem está nas relações sociais objetivas nas quais se inserem a força de trabalho e o bem material produzido sob a condição de mercadorias.

Dessa forma, cabe mais uma vez mencionar que Leontiev (1978) preconiza o surgimento do trabalho não apenas relacionado à fabricação de instrumentos, mas também como uma atividade essencialmente vinculada à sociabilidade do homem: “(...) o trabalho é uma ação sobre a natureza, ligando entre si os participantes, mediatizando a sua comunicação” (p. 75). O que nos autoriza afirmar que o trabalho é uma mediação entre homem e natureza, e dessa mediação deriva todo o processo de formação humana.

Com o que foi abordado nesta seção, a relação entre a categoria trabalho e a categoria atividade, buscamos evidenciar o vínculo fundamental entre a Psicologia Histórico-Cultural e o materialismo histórico dialético, qual seja, a concepção histórico-social da existência e desenvolvimento do homem.

Nesta direção, cabe explicitar que o trabalho é a categoria ontológica fundamental. A partir de uma perspectiva marxista a atividade vital humana o trabalho, caracteriza a reflexão filosófica sobre a sociedade e o ser humano, e, a partir da perspectiva da psicologia histórico-cultural caracteriza a capacidade de reproduzir no indivíduo as características fundamentais do gênero humano.

No nível filogenético, o surgimento do trabalho provoca mudanças no que se refere às influências dos fatores biológicos e sociais, na medida em que a evolução do homem passa a ser determinada pelas leis sócio-históricas. Enquanto no nível ontogenético, isto é, no indivíduo, a atividade prática, externa, possibilita a exploração e o conhecimento do mundo. No decorrer do seu desenvolvimento o indivíduo internaliza as atividades sintetizadas nos costumes, na linguagem e na cultura por meio da relação apropriação-objetivação, que exige a reprodução das funções e aptidões humanas contidas em tais objetos. Uma vez internalizada, a atividade externa, que em sua gênese é social, dá origem a atividade interna, isto é, aos processos psicológicos.

Sob esta perspectiva, enquanto do ponto de vista ontológico, o trabalho material de intercâmbio entre o ser humano e a natureza é a forma originária vital e não eliminável de atividade humana, do ponto de vista lógico-conceitual, a atividade humana é uma categoria mais ampla, pois não se restringe à produção de valores de uso.

Assim, o jogo e o estudo, por exemplo, são atividades, e não trabalho, aspecto este que não desconfigura tais atividades como fundamentais para o desenvolvimento do ser humano e de sua sociabilidade.

A Psicologia Histórico-Cultural, portanto, com base na concepção de homem como ser histórico, preconizada pela filosofia marxiana, permite uma compreensão do psiquismo humano que vai além dos pressupostos idealistas e mecanicistas que respaldam a psicologia burguesa em sua concepção naturalizada de homem e de mundo. Rompe com a possibilidade de se explicar os processos psíquicos como epifenômeno biológico ou como fenômeno universal, consequência de um atributo espiritual que existe 'a priori', igual para todos os homens, em todo tempo e lugar. Assume como unidade de análise do desenvolvimento humano a atividade inserida nas condições concretas de sua existência.

A seguir, abordamos as categorias subjetividade, individualidade e personalidade conforme os pressupostos e conceitos da psicologia Histórico-Cultural e das contribuições do materialismo histórico-dilético.

2 PERSONALIDADE: UMA ABORDAGEM SÓCIO-HISTÓRICA

No que tange à questão de uma abordagem teórica que trate da formação e do desenvolvimento da personalidade, Martins (2007) destaca:

A noção de psicologia da personalidade como algo desligado do estudo dos processos psíquicos e a idéia de processos psíquicos como funções abstratas separadas da pessoa são facetas de uma mesma concepção errônea. Na realidade, não é possível estruturar nenhuma doutrina das propriedades psíquicas do homem à margem do estudo da atividade psíquica do mesmo, nem uma doutrina da atividade psíquica, das leis que regulam os processos psíquicos, sem ter em conta sua dependência com respeito às propriedades psíquicas da pessoa (...) (Rubistein, citado por Martins 2007, p. 92).

Nesta seção, pretendemos demonstrar a direta relação da categoria personalidade com os processos psíquicos, que são os elementos formadores das propriedades psíquicas, por meio das quais emerge o processo de personalização. Toma-se como pressuposto que o processo de apropriação-objetivação da realidade pelo homem leva-o a adquirir cada vez mais características do gênero humano e se complexifica no decorrer da existência de cada indivíduo à medida que se desenvolvem as funções psicológicas, a consciência e a personalidade, sendo esta última que confere ao sujeito a sua singularidade.

Para Martins (2007), a personalidade pode ser entendida como o resultado das relações entre fatores externos e internos, dialeticamente sintetizados na atividade social de cada indivíduo. A autora afirma que

A personalidade é o processo resultante da síntese de aspectos objetivos e subjetivos, produto da atividade individual condicionada pela totalidade social, constituindo-se como autoconstrução da individualidade graças à atividade e consciência historicamente construídas (...) (Martins, 2007, p. 91).

Os fatores externos seriam as condições materiais, sociais nas quais o indivíduo se encontra inserido, desde suas relações mais imediatas com outros indivíduos àquelas que ele estabelece com o gênero humano. Os fatores internos seriam as condições subjetivas, referem-se à materialidade biológica e psicológica do indivíduo, as quais se desenvolvem em decorrência de sua atividade social.

Considerando estas ideias iniciais, passamos a apresentar o aporte teórico pelo qual buscamos compreender o conceito de personalidade. Para tanto, esta seção foi organizada em três itens que tratam, respectivamente, dos seguintes temas: subjetividade, individualidade, personalidade.

Cabe esclarecer que tal procedimento se pauta na constatação de que os termos subjetividade, individualidade e personalidade, muitas vezes, são entendidos como sinônimos e usados de forma indistinta, enquanto por outro lado, com frequência, são tratados sem muito consenso pelas diversas correntes psicológicas. No que pese neste momento a inviabilidade de nos determos em divergências teórico-metodológicas e suas implicações, impõe-se a necessidade de enfatizar que ao tratar de tais categorias, visamos, em última instância, melhor respaldar a compreensão das mesmas no âmbito da concepção que defendemos, ou seja, a partir dos pressupostos do materialismo histórico e dialético.

Optamos por abordar esses conceitos em itens distintos, porém este encaminhamento não significa negar as intervinculações ou considerar secundária a intrincada relação existente entre tais categorias, e justifica-se apenas como recurso para facilitar a compreensão.

2.1 O CARÁTER OBJETIVO-SOCIAL DA SUBJETIVIDADE

Subjetividade, sujeito, subjetivismo, subjetivo são palavras encontradas nos mais variados contextos, bem como são usadas com os mais diversos sentidos, tanto no senso comum quanto nas produções científicas, conforme constatado por Aita e Facci (2009)²². Fato que, no âmbito interno da psicologia, remete a diferentes concepções do próprio objeto de estudo.

²² As autoras concluíram, após a análise de 51 artigos que tratavam do termo subjetividade, localizados em periódicos de Psicologia, que 11 (21,56%) traziam o termo *subjetividade*, porém não faziam uma discussão acerca desta temática, não discorrendo sobre a concepção de subjetividade ou sobre como compreendem o desenvolvimento desta no sujeito.

O tema subjetividade e outros que, direta ou indiretamente, referem-se ao sujeito surgiram com a ciência moderna, vinculados às condições socioculturais que propiciaram o desenvolvimento das ciências sociais e humanas, em especial da psicologia (Figueiredo & Santi, 2002). E, neste sentido, cabem aqui algumas considerações quanto à já conhecida história da ciência psicológica.

Ao apresentar as condições socioculturais para a consolidação da psicologia como ciência independente, Figueiredo e Santi (2002) referem-se ao que denominam de experiência da subjetividade privatizada, isto é, às experiências do indivíduo, íntimas, pessoais e únicas. Esta experiência diz respeito à experiência de ser sujeito capaz de decisão, de autonomia, de iniciativa, de emoções e sentimentos privados, a qual está garantida, respaldada pela busca de respostas para questões tais como: Quem sou eu? O que desejo? O que considero justo e ético?

A experiência da subjetividade privada se desenvolve e se difunde em uma sociedade em crise – que se expressa pela insegurança quanto à singularidade e à liberdade do indivíduo – gerada pelo ideário liberal e romântico e que conduz à constatação do caráter ilusório da experiência da subjetividade privatizada. Este fato reflete a necessidade de controle e de previsão do comportamento individual, conseqüentemente, exigindo uma ciência especializada em tal previsibilidade e controle. Esta é a tarefa que coube à psicologia.

Influenciada pela epistemologia da época (o pensamento naturalista-positivista), a psicologia afastou-se da filosofia, priorizando a análise do observável, do comparável e do mensurável. Por decorrência, o debate sobre as questões da subjetividade e do sujeito se deparou com a necessidade de exclusão das interferências místicas, afetivas e subjetivas, que busca evitar os obstáculos ao saber exato e às formas reconhecidas, valoradas da produção do conhecimento.

Neste contexto, o conhecimento psicológico instaurou-se marcado por dicotomias: corpo e mente, natural e cultural, objeto e sujeito, razão e emoção, indivíduo e sociedade, exclusão e inclusão. Dicotomias que permeiam um objeto de estudo que oscila entre uma objetividade observável e uma subjetividade inefável. A psicologia, portanto, constituiu-se determinada por este embate epistemológico, metodológico e ontológico, que culminou com sua divisão em dois campos: a psicologia naturalista científica (ou psicologia materialista mecanicista) e a psicologia descritiva ou

subjetiva (ou ainda, psicologia idealista)²³. A primeira, voltada para o estudo do comportamento observável, das relações de causalidade dos fenômenos psicológicos; e a segunda, voltada para o estudo do campo consciente do homem, dos atos e vivências do sujeito como manifestação do espírito. Esta dicotomia que delinea a história da ciência psicológica ainda hoje persiste, denotando divergências teórico-metodológicas no âmbito interno da psicologia.

A partir do reconhecimento da materialidade dos fenômenos conforme preconizada pelo materialismo histórico-dialético, emergiu uma nova concepção de homem que, conseqüentemente, tem conduzido a uma nova compreensão do psiquismo humano. Compreensão esta que se firma diretamente vinculada com a história da psicologia soviética.

De acordo com a abordagem de Shuare (1990), a psicologia foi influenciada de modo decisivo pelo desenvolvimento das investigações sobre o sistema nervoso, alcançado na Rússia desde o final do século XIX. Séchenov²⁴ é considerado o fundador da escola de pensamento cujo paradigma se pauta na orientação científico-natural da fisiologia para o estudo e a compreensão dos fenômenos psíquicos. Vladimir Bejterev²⁵ e Ivan Petrovich Pavlov²⁶ destacaram-se entre os investigadores que sucederam Séchenov. Importantes estudos foram realizados por Bejterev sobre o cérebro e a atividade psíquica, que considera o fenômeno subjetivo como inseparável dos processos fisiológicos do cérebro: trata-se de aspectos do mesmo processo e não de dois processos paralelos. Pavlov, por sua vez, dedicou-se ao estudo do sistema nervoso, enfatizando o reflexo como fator central na interação entre o organismo e o meio: as leis da atividade reflexa condicionada, a localização das funções do córtex, a classificação dos temperamentos em relação com os tipos de atividade nervosa. Grosso modo, ambos

²³ Retomamos aqui a discussão quanto à dicotomia que perpassa a psicologia tradicional ou psicologia burguesa e os pressupostos que buscam sua superação, já abordada na seção 1, visando à compreensão da categoria atividade, justifica-se na medida em que tal aspecto é igualmente indispensável para compreensão da categoria subjetividade. Todavia buscamos fazê-lo de forma complementar e delimitado pelas devidas especificidades.

²⁴ Iván Mijáilovich Séchenov (1829-1905): filósofo russo que se dedicou ao estudo da reflexologia. Afirmava que toda atividade psíquica pode ser explicada pelos processos excitatórios e inibitórios. Sua obra representa um antecedente fundamental para o conducionismo.

²⁵ Vladimir Bejterev (1857-1927): neurofisiólogo e psicólogo russo que aplicou o conceito de reflexo em seres humanos e não apenas em animais como o fez Pavlov. Para ele, a personalidade aparece vinculada às impressões orgânicas e estritamente ligada aos impulsos motores que constituem o tono neuropsíquico do indivíduo.

²⁶ Ivan Petrovich Pavlov (1849-1936): fisiólogo russo que estudou o condicionamento do comportamento reflexo, realizando experiências que o levaram a teorizar e a enunciar o mecanismo do condicionamento clássico.

reconheciam a existência do mundo subjetivo, entretanto entendiam como a-científica qualquer explicação exclusivamente psicológica.

No I Congresso de Psiconeurologia, realizado em Moscou, 1923, o paradigma científico-natural foi severamente criticado, por não ser histórico e nem dialético. Todavia tais pressupostos têm o mérito da superação do idealismo e do introspeccionismo na psicologia. Isto porque, além de influenciarem o método de investigação de processos subjetivos, forneceram substanciais elementos para a tese da psicologia fundada no materialismo histórico-dialético: a materialidade do psiquismo.

O avanço da psicologia soviética, no que diz respeito à psicologia marxiana, veio um ano mais tarde, emergindo efetivamente a partir do II Congresso de Psiconeurologia, realizado em Petrogrado, 1924. Nesse momento, Vigotski fez sua primeira apresentação à comunidade científica, passo inicial para formação de um grupo de jovens pesquisadores que, posteriormente, consolidou-se e ficou conhecido como Escola de Vigotski. Os estudos realizados por tal grupo apontaram o caminho para uma compreensão de psiquismo em toda sua complexidade, que é material, mas também é ideal, porque, para esta concepção, o psiquismo é constituído pela imagem do fenômeno e não pelo fenômeno em-si, conforme pontua Martins (2007).

No que diz respeito especificamente à categoria subjetividade, Molon (2003) afirma que Vigotski não mencionou a palavra subjetividade em sua obra, e que utilizou o termo sujeito apenas para referir-se aos indivíduos submetidos à investigação. Neste sentido, ela esclarece, na conclusão de sua análise:

Na dimensão da subjetividade encontra-se a consciência, a vontade, a intenção, a afetividade, o pensamento, etc. por isso Vygotsky, ao lidar com a consciência, com as funções, estruturas lógicas e processos psicológicos superiores está definindo claramente uma concepção de sujeito e de subjetividade que não está explícita em sua obra (Molon, 2003, p. 103).

Entende Molon (2003) que a obra de Vigotski explicita a ambivalência na consolidação da psicologia como ciência independente, indicando a construção de uma psicologia que possibilita a compreensão da constituição do sujeito em processo, e supera as concepções da psicologia tradicional ao apresentar um caminho fora dos limites do subjetivismo abstrato e do objetivismo reducionista. Neste sentido, assevera

que a obra de Vigotski revoluciona a compreensão sobre as temáticas do sujeito e da subjetividade, introduzindo uma nova possibilidade de entendimento do fenômeno psicológico com base na linguagem e nos signos²⁷.

Subjetividade, de acordo com a abordagem de Leontiev (1983), pode ser entendida, de forma sucinta, como “uma propriedade do sujeito ativo”. Um fator que integra a constituição do reflexo psíquico, processo pelo qual algo se torna constitutivo e pertencente ao indivíduo, de tal forma que esse pertencimento (essa propriedade) se torna único, singular. Isto significa que o fator subjetivo tem um caráter objetivo-social e não subjetivo-idealista. Sob esta perspectiva, Leontiev (1983, p. 43) discute a relação entre reflexo psíquico e imagem subjetiva:

O critério de que o reflexo psíquico da realidade é sua imagem subjetiva significa o pertencimento da imagem ao sujeito real da vida. Mas o conceito de subjetividade da imagem no sentido de seu pertencimento ao sujeito da vida compreende a alusão a sua atividade. A relação da imagem como o refletido não é uma relação de dois objetos (sistemas, conjuntos) que se encontram em inter-relação de igualdade; sua relação reproduz a polaridade de qualquer processo vital, em um dos pólos se encontra o sujeito ativo, **parcial**, e no outro o objeto **indiferente** ao sujeito. Esta particularidade da relação da imagem subjetiva refere-se à realidade refletida que não está dada por uma relação **modelo-modelado** (...) (grifos no original).

Neste sentido, em consonância com tais afirmações, Lukács (2004) comenta que a consciência reproduz a realidade com certa inexatidão, visto que o mundo exterior ultrapassa a possibilidade de apreensão dos órgãos sensoriais humanos. Há uma delimitação real entre o objeto representado e a representação deste objeto, porque o sujeito reflete (representa, apreende) apenas parcialmente a realidade, que é infinita e

²⁷ Consideramos as afirmações de Molon relevantes e pertinentes. Em seu livro *Subjetividade e Constituição do Sujeito em Vygotsky* (2003), a autora reúne informações esclarecedoras sobre a biografia, a base teórica e a obra de Vigotski, apresentando referências analíticas quanto às noções de sujeito e de subjetividade implícitas em tais obras. Entretanto a abordagem feita por Molon firma-se em um ponto crucial do qual divergimos: o deslocamento da ênfase no trabalho e na atividade para o campo da semiótica. Neste sentido, cabe reafirmar que, de nossa parte, entendemos o trabalho como atividade vital, essencial e fundante no processo de constituição do homem enquanto ser social. Não cabe aqui aprofundar a compreensão de tal divergência, todavia esperamos que a argumentação tecida no âmbito desta abordagem contribua para demonstrá-la, bem como para justificar e respaldar nosso posicionamento.

inesgotável. Isso significa que a experiência, nas condições da vida real, tem um papel fundamental na constituição da consciência humana. Ou dito com outras palavras, as representações de cada indivíduo (a subjetividade das imagens constituídas pelo reflexo psíquico) são sempre determinadas pela forma como os homens (re) produzem a vida social, ou seja, pela atividade humana.

Prosseguindo em sua análise, Leontiev (1983, p. 44) pontua de forma explícita que **subjetividade não equivale a subjetivismo**:

Assim, o conceito de subjetividade da imagem compreende o conceito de parcialidade do sujeito. A psicologia há muito tempo tem descrito e estudado a dependência da percepção, representação e pensamento no que diz respeito ao que necessita o homem, suas necessidades, motivos, objetivos, emoções, etc. É muito importante sublinhar que esta parcialidade está determinada objetivamente por si mesma e não se expressa na inadequação da imagem (ainda que possa expressar-se nela), já que esta permite penetrar ativamente na realidade. Em outras palavras, a subjetividade no nível do reflexo sensitivo deve ser compreendida não como seu subjetivismo, mas sim como sua “**subjetividade**”, quer dizer, seu pertencimento ao sujeito ativo (grifos no original).

O fator subjetivo ou dado da subjetividade firma-se por meio da constituição do reflexo psíquico e da consciência, que vinculam o homem ao mundo em que vive por intermédio da atividade prática. Processo este que é acompanhado por vivências subjetivas (ou vivências emocionais), as quais se compõem pelas emoções e pelos sentimentos. Nas palavras de Leontiev (1983, 162):

As emoções realizam a função de sinais internos, internos no sentido de que não constituem o reflexo psíquico de uma realidade objetiva imediata. A especificidade das emoções consiste em refletir relações entre motivos – necessidades – e a fruição ou possibilidade de realização efetiva da atividade do sujeito, que corresponde às mesmas (...).

Neste sentido, as reações emocionais se expressam como reflexo sensorial direto, prescindindo de mediações cognitivas, e manifestam-se em função da satisfação (ou não) das necessidades ou motivos pessoais. Os processos emocionais, postula Martins (2007), surgem da atividade cerebral estimulada pelas vivências de satisfação (ou não) das necessidades orgânicas e pelas reações relativas a sensações e percepções, tendo um caráter situacional.

As emoções não são específicas dos seres humanos, porém, diferentemente dos animais, as emoções humanas, desde as mais primitivas, manifestam-se em conformidade com as exigências sociais. À medida que se complexificam as atividades humanas e se alteram as relações com o meio, muitas reações emocionais deixam de ter suas finalidades originais, conservando-se enquanto atitudes afetivas que se firmam por sua conexão fisiológica e pela generalização de vivências repetidas. Assim, ao longo da história do desenvolvimento humano, as emoções adquirem uma dimensão motivacional conforme passam a sustentar o sentido do experimentado, do vivenciado e, por essa razão, tornam-se capazes tanto de organizar quanto de desorganizar a atividade.

Em meio a tais processos, as atitudes emocionais (ou afetos) adquirem o caráter de sentimento. Os sentimentos são específicos do homem, ou seja, sua gênese encontra-se nas necessidades e vivências culturais, estabelecendo-se em função das condições de vida. Embora possuam uma dimensão subjetiva, os sentimentos são sempre sociais e históricos.

Os sentimentos, portanto, resultam da generalização de vivências emocionais, constituindo-se em conformidade com as condições sociais concretas de cada indivíduo. Dessa forma, a estrutura emocional organiza-se em uma espécie de hierarquia de sentimentos, na qual os sentimentos predominantes influenciam em maior grau o comportamento do indivíduo. Essa organização por sua vez “(...) sustenta a atividade emocional do indivíduo ante a realidade, bem como a carga emocional necessária para que o experimentado se configure como vivência pessoal, ou vivência subjetiva” (Martins 2007, p. 108).

Para explicar o papel dessas vivências subjetivas, Leontiev (1978; 1983) propõe o conceito de sentido pessoal. Conceito que vimos no capítulo anterior, cabendo lembrar que se refere à relação do indivíduo com os fenômenos objetivos por ele conscientizados, ou seja, resulta das apropriações que o indivíduo realiza, dos significados sociais que circunscrevem sua história particular.

No interior do pensamento marxista, o interesse pela questão da subjetividade é alvo de severas críticas por parte de certas correntes deste mesmo pensamento, que consideram esta discussão como pertinente ao ideário burguês. Silveira (1989) se contrapõe explicitamente a esta supressão. De acordo com seus argumentos, o marxismo constitui-se historicamente no campo do conhecimento não apenas pela sua contribuição para compreensão das condições objetivas e contraditórias do capitalismo, mas por fundar uma ontologia de base dialética e histórica. Nestes termos, o autor argumenta:

(...) a questão da subjetividade não pode ser excluída, e nem mesmo pensada, como pertencente às dobras de um pensamento que visaria apenas fixar as condições **objetivas** do desenvolvimento histórico. Porque a objetividade na história é impensável sem sua íntima correspondência com a subjetividade. Não há objeto sem sujeito, assim como não há sujeito sem objeto. Para dizer melhor, as objetivações e subjetivações que lhes correspondem são dimensões cardeais que fazem da práxis histórica uma práxis humana; condição mesma para que o **histórico** seja absolutamente inseparável do **humano** (...) Nesta dialética histórica, Marx se recusa a considerar o homem apenas em seu caráter determinado, como sendo devido, tornado, já posto (...) Sua concepção de riqueza, em oposição à concepção burguesa, não é senão a riqueza da subjetividade (...) (Silveira & Doray, 1989, p. 12, grifos no original).

Como já mencionamos, Marx coloca o trabalho, isto é a relação objetiva homem-natureza, no centro de suas formulações filosóficas e adota a lógica dialética como instrumento para superação da dicotomia sujeito-objeto, que delimita o campo do conhecimento pautado no dualismo lógico-formal.

Diferentemente da lógica formal que fundamenta o conhecimento dedutivo, promovendo a apreensão da realidade como dado estático e parcial, a lógica dialética prima pelo estudo do movimento, da contradição e preconiza a compreensão do real como totalidade. A esse respeito, Martins (2008; 2006a) esclarece que o método dialético apreende os fenômenos em sua totalidade, ou seja, como síntese de múltiplas determinações. A dialética parte do princípio de que todos os objetos e fenômenos da

natureza encerram contradições internas (lei da contradição). Postula que ‘*tudo é*’ e ‘*não é*’ ao mesmo tempo, o que determina reconhecer os opostos como interiores um ao outro (identidade dos contrários), afirmando a unidade indissolúvel dos opostos que, contrapondo-se entre si, transformam-se mútua e continuamente: “(...) o que determina saber o **objetivo como subjetivo**, o **externo como interno**, o **individual como social** (...) Este é o mais absoluto significado da contraposição marxiana aos dualismos dicotômicos asseverados nos princípios de identidade e exclusão próprios à lógica formal” (2006a, p. 9 – grifos nossos). Dessa forma, todo e qualquer desenvolvimento reflete sempre o movimento sintetizado pela luta dos contrários e a constatação da realidade pressupõe sua apreensão como totalidade em incessante transformação e renovação (lei do movimento). Temos, portanto, que

(...) a unidade sujeito-objeto reitera o papel do pensamento no processo de conhecer a realidade, ao mesmo tempo em que afirma a primariedade da realidade em relação ao pensamento. O conhecimento não emana nem do pólo concreto, representado pelo objeto (realidade), nem do pólo abstrato, representado pelo sujeito (pensamento), concentrando-se no movimento entre esses pólos (...) (Abrantes & Martins, 2007, p. 315).

Em conformidade com tais princípios, entendemos que a compreensão do mundo subjetivo exige a compreensão do mundo objetivo, visto serem aspectos de um mesmo movimento que compõe o processo pelo qual o indivíduo atua sobre a realidade, construindo um mundo humanizado, o qual lhe possibilita (ou não) a plena constituição de sua singularidade. Em poucas palavras, compreender a subjetividade humana implica desvelar a objetividade em que vivem os homens.

Saviani (2004, p. 22), ao discutir o tema da subjetividade humana na perspectiva marxiana, afirma que “(...) em Marx a questão da subjetividade se manifesta como indissociável da intersubjetividade”²⁸; e, para justificar tal premissa, esclarece: “(...) a definição do homem como conjunto das relações sociais indica que o indivíduo (...) só pode constituir-se como homem e, nessa condição, como sujeito de seus próprios

²⁸ Tendo em vista não gerar dúvidas quanto à posição teórica de tais autores, cabe destacar que a expressão *intersubjetividade* utilizada por Saviani, e mais adiante por Lukács e Antunes, não se identifica com as posições da ontologia hermenêutica e fenomenológica.

atos, nas relações cotidianas com os outros homens (...)” (p. 41). Com base neste ponto de vista, Saviani desarticula o estereótipo de que Marx e os marxistas priorizam em suas análises a estrutura econômica e reduzem a subjetividade às determinações materiais. Para tanto, demonstra que o problema da subjetividade é central na obra marxiana, um aspecto sobre o qual Marx se refere desde suas primeiras reflexões até suas formulações mais amadurecidas.

De acordo com Saviani (2004), o primeiro estudo de Marx, cuja introdução foi publicada nos *Anais Franco-Alemães* em 1844, versava sobre a revisão crítica da filosofia do direito de Hegel. Na condição de redator da *Gazeta Renana* (Paris, 1842-1843), Marx encontrou-se na obrigação de opinar sobre o que então se chamava “interesse material”, estando em causa uma questão de roubo de lenha de que eram acusados os camponeses do Mosela²⁹, melhor dizendo, estava em causa o direito de propriedade. Foi procurando compreender o sentido da acusação de roubo (ou da violação da propriedade) que Marx se ocupou da filosofia de Hegel. Portanto, “na base (...) de sua crítica à filosofia do direito de Hegel, estavam indivíduos reais, sujeitos de uma prática efetiva (...) ameaçados de ter impedida a satisfação de suas necessidades vitais (...)” (2004, p. 27).

Nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos*, ou *Manuscritos de Paris*, redigidos em 1844, as ideias centrais são a essência humana³⁰ e o trabalho alienado. Ao procurar entender em que consiste a essência humana, Marx encontra como resposta o trabalho: a existência do homem não é dada, nem provém de sua adaptação à natureza, mas é produzida pelos próprios homens. O trabalho é, portanto, a essência humana. Porém o trabalho encontrado por Marx na existência real e concreta dos homens é o trabalho alienado e, sob este ponto de vista, a essência humana também se manifesta como essência alienada, negada nas relações reais dos homens. Todavia a concepção marxiana se distingue das concepções de caráter especulativo e metafísico: “(...) Marx, empenha-se em compreender a essência humana no desenvolvimento histórico no qual ela se manifesta, primeiro como negação e depois como realização (...)” (Saviani 2004, p. 34). Em outras palavras, Marx indica o caminho para superação de ideias dicotômicas de

²⁹ Os camponeses do vale do rio Mosela (França) recolhiam os gravetos e galhos de árvores que encontravam na região para se aquecerem e preparar alimentos. Algo aceitável nas condições que vigoravam no comunismo primitivo (apropriação comum dos elementos da natureza, necessários à satisfação das necessidades vitais dos homens), mas que, na sociedade burguesa, na qual vigora a propriedade privada, passou a ser considerada violação da propriedade, portanto, roubo.

³⁰ Nesta obra, Marx utiliza também *natureza humana* e/ou *realidade humana* como denominações correlatas.

uma essência humana abstrata e universal, dando lugar à construção histórica e social dos homens.

A passagem dos *Manuscritos* para as *Teses sobre Feuerbach* e *A Ideologia Alemã*, obras produzidas entre 1845 e 1846, revela uma nova concepção de homem, alcançada pelo aprofundamento na compreensão dos conceitos agora enraizados na análise histórica. Para Saviani (2004, pp. 36-37), as *Teses sobre Feuerbach* podem ser consideradas uma espécie de “ontologia da práxis”, enquanto *A Ideologia Alemã* se constitui uma em “ontologia da produção”. Já nas *Teses*, embora datem do mesmo período, foram redigidas pouco antes, “(...) se encontra a definição de homem, vale dizer, do sujeito humano, do indivíduo, como relações sociais, na qual se encerram a síntese do complexo de reflexões e as análises constitutivas da concepção marxiana da subjetividade”.

Em *A Ideologia Alemã*, Marx se dedicou longamente à crítica das ideias de Max Stirner, que antecipavam certos pressupostos de Nietzsche³¹, posteriormente de Foucault³² e do que, hoje, marca o ideário pós-moderno³³: a ideia da morte do sujeito (Saviani, 2004).

Nessas obras elaboradas por Marx, ele parte de fatos reais, da produção e das relações sociais que a sociedade engendra. O homem, portanto, passa a ser entendido como ser prático, produtor, transformador, ou seja, o conceito de essência humana passa a coincidir com o de práxis. A alienação, por sua vez, deixa de ser entendida como fundamento explicativo da situação humana, e passa a ser considerada como um fenômeno social e histórico, fundamentada e explicada pela divisão do trabalho, que se funda na universalização da produção de mercadorias, mais especificamente, na produção capitalista de mercadorias.

As premissas desenvolvidas em *A Ideologia Alemã* são aplicadas no estudo sistematizado em *O Capital*, no qual, grosso modo, podemos dizer que Marx visava

³¹ Friedrich Wilhelm Nietzsche (1844-1900): influente filósofo alemão, crítico da cultura ocidental e suas religiões e, conseqüentemente, da moral judaico-cristã. Nietzsche é um dos autores mais controversos na história da filosofia moderna, devido, sobretudo, aos paradoxos e desconstruções dos conceitos de realidade ou verdade como nós ainda hoje os entendemos.

³² Michel Foucault (1926 -1984): importante filósofo francês. Todo o seu trabalho foi desenvolvido em uma arqueologia do saber filosófico, da experiência literária e da análise do discurso. Concentrou-se também sobre a relação entre poder e governamentalidade, e as práticas de subjetivação.

³³ No que pese a inviabilidade de aprofundar tais aspectos, cabe ao menos pontuar o que bem mencionam Silveira e Doray (1989, p. 76): “(...) perspectiva **cética**, da qual se aproximam alguns teóricos que se pretendem de orientação marxista, e, segundo a qual, o fetichismo da mercadoria na dinâmica atual da reprodução do capital abrangeria de uma maneira completamente totalizante, o conjunto das atividades dos indivíduos (...) radicalizando no limite, a abrangência da coisificação das relações e do fetichismo, anuncia a morte do sujeito (...) o que evidencia é uma genuflexão à alienação (...)”.

compreender as condições objetivas do funcionamento do modo de produção da existência humana em um momento histórico determinado, a saber, o capitalismo. No que se refere à concepção da subjetividade humana contida nesta obra, Saviani (2004) enfatiza a importância do texto final do capítulo I, que trata da questão da mercadoria: ‘O fetichismo da mercadoria – seu segredo’. E, neste sentido, Saviani destaca:

Metodologicamente, Marx considera que “refletir sobre as formas da vida humana e analisá-las cientificamente é seguir rota oposta à do seu verdadeiro desenvolvimento histórico. Começa-se depois do fato consumado, quando estão concluídos os resultados do processo de desenvolvimento” (Marx, 1968, p. 84). Isto porque, conforme ele esclarece em seguida, as formas de conversão dos produtos do trabalho em mercadorias “já possuem a consistência de formas naturais da vida social” antes que os homens procurem apreender o seu significado, a eles escapando inteiramente o caráter histórico dessas formas que, ao contrário, eles consideram imutáveis. A mercadoria torna-se misteriosa ao encobrir as características sociais do trabalho humano. Conseqüentemente, “uma relação social definida, estabelecida entre os homens, assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas” (idem, p. 81) (...).

O caráter misterioso da mercadoria liga-se, então, à opacidade das relações que caracterizam a sociedade capitalista, que outra coisa não é senão uma sociedade produtora de mercadoria (...) (Saviani 2004, pp. 38-39).

Nesta perspectiva, Silveira e Doray (1989) esclarecem que, ao analisar o fetichismo da mercadoria, Marx observa que o caráter enigmático da mercadoria não advém nem de seu valor de uso, nem de seu valor de troca, mas que tal caráter resulta do fato de que os homens alienam na mercadoria (na coisa produzida) suas próprias relações sociais e, neste processo, a sociabilidade que lhes pertencia é subsumida pela própria mercadoria, a qual passa a expressar apenas as determinações de valor.

O fetichismo da mercadoria, conforme afirmam Silveira e Doray (1989, pp. 74-75), sendo uma característica inerente à sociedade produtora de mercadorias, a saber, o

capitalismo, impõe-se como uma determinação que atinge e molda os indivíduos externa e internamente:

A sujeição ao fetichismo (...) faz parte mesmo de nossa própria estruturação psíquica (...) [pois] a forma mercadoria, da qual decorre o fetichismo, é a forma de todas as mercadorias e, por conseguinte, inclui, também, a mercadoria **força de trabalho** (...) [a qual] constitui-se num conjunto de disposições e habilidades que envolvem cérebro, músculos, nervos, etc., portanto, **materializa-se** no próprio **corpo** e na **estrutura psíquica dos sujeitos** (...) Esta inscrição profunda implica que os sujeitos determinem-se permanentemente numa basculação dialética entre a **coisa** – a sua força de trabalho como mercadoria e o correspondente fetichismo – e a **pessoa**.

(...) os efeitos deste moldamento (...) resultam numa dialética entre uma dimensão **internalizada** do sujeitamento (...) [e] de condições internas que tornam possível o indivíduo determinar-se como **sujeito** (grifos no original).

Lukács (2004) também confere um papel central à esfera subjetiva, tanto ao que se refere à gênese como ao desenvolvimento e à emancipação do ser social. Conforme discute Antunes (1999, p. 159) na “(...) *Ontologia do ser social*, Lukács construiu uma verdadeira fenomenologia da subjetividade, para tornar inteligíveis as bases sócio-históricas do fenômeno da alienação (...)”. Nesta obra, o autor articula subjetividade e objetividade, numa inter-relação “ineliminável” entre a esfera do sujeito e a atividade de trabalho, demonstrando que “(...) a subjetividade é um momento constitutivo da práxis social (...)” (p.161).

Na formulação de Lukács (2004), os vínculos entre subjetividade e trabalho são indissolúveis, uma vez que é com o ato teleológico intrínseco ao processo de trabalho que emerge a subjetividade no ato social laborativo. O trabalho, portanto, por meio da produção e reprodução da vida em sociedade, da gênese da consciência do ser social, mostra-se como elemento ontologicamente essencial e fundante, como momento constitutivo da própria subjetividade humana.

Em Lukács, a complexidade societária não dissipou o sentido essencial entre teleologia e causalidade, entre a objetividade e a esfera da intersubjetividade. É neste

sentido que Antunes (1999, p. 161), valendo-se dos esclarecimentos de Tertulian, afirma:

A tensão e a disputa entre **inautenticidade** e **autenticidade**, entre alienação e desalienação (...) é observada na luta exercida pela subjetividade para transcender a “particularidade” e atingir um “nível verdadeiro de humanidade”. A autodeterminação da personalidade, que faz explodir os sedimentos da reificação e da alienação, é sinônimo de emancipação do gênero humano (...) (grifos no original).

Pelo que foi exposto, buscamos evidenciar que o fato de a subjetividade se referir àquilo que é único, singular, que se caracteriza pelo pertencimento ao sujeito, não significa que sua gênese esteja no interior do indivíduo. A gênese dessa singularidade, que, como vimos, contém em-si a parcialidade do sujeito, está justamente nas relações estabelecidas entre os homens, isto é, nas relações sociais, nas quais e pelas quais o indivíduo se apropria e se objetiva de forma única. O desenvolvimento da subjetividade, portanto, ocorre pelo intercâmbio contínuo entre o interno e o externo, o que nos autoriza afirmar que se caracteriza como processo que transforma o universal em singular, ou seja, compõe o processo que torna o indivíduo pertencente ao gênero humano.

2.2 A INDIVIDUALIDADE HUMANA: EM-SI E PARA-SI

Grosso modo, podemos afirmar que individualidade, assim como subjetividade são termos que se referem a propriedades do ser concreto. Mais especificamente quanto ao termo indivíduo, Leontiev (1983, p. 142) explica:

Ao estudar uma classe particular de processos vitais, a psicologia científica analisa necessariamente estes processos como manifestações da vida do sujeito material. Em tais casos, quando levamos em conta um sujeito isolado e não a espécie, não a sociedade, nós falamos em termos protótipo [ou exemplar, modelo]; e se queremos enfatizar, além disso, suas diferenças com relação aos demais representantes de sua espécie, então, falamos em termos de indivíduo.

O conceito de indivíduo, segundo Leontiev (1983, p. 142), “(...) expressa indivisibilidade, integralidade e particularidade de um sujeito concreto (...)”. O indivíduo é, portanto, produto da evolução biológica e, como tal, uma formação genotípica que contém em-si a possibilidade do desenvolvimento ontogenético em determinadas condições externas.

As características naturais, como a compleição física, o funcionamento dos órgãos e do sistema nervoso, as emoções e sua expressão, a dinâmica das necessidades biológicas, vão se singularizando pelas influências externas e diferenciando os indivíduos uns dos outros. Assim, os aspectos inatos, biologicamente herdados e naturalmente pertencentes ao indivíduo, modificam-se na interação com o meio circundante, compondo a esfera individual, que se constitui como produto da integração entre a evolução biológica e ontológica. O que, resumidamente, significa dizer que a individualidade é síntese de peculiaridades congênicas e adquiridas (Silva, 2007; Martins, 2007).

Newton Duarte, no livro *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo* (1993), apresenta uma teoria geral sobre a constituição histórica da individualidade. Duarte conduz sua análise com base na concepção de história fundamentada em Marx, apoiando-se nos autores da Escola de Budapeste – Lukács, Heller e Markus –, além dos autores da Escola soviética – Vigotski, Leontiev, Davidov, Luria e Elkonin – e outros como Gramsci e Sève. Valendo-se desse referencial teórico-metodológico, Duarte delimita algumas categorias conceituais em que pauta sua análise: objetivação e apropriação, humanização e alienação, gênero humano e individualidade para-si; das quais trataremos a seguir.

O ponto de partida e a base que fundamenta a abordagem feita por Duarte (1993) é a análise dos processos de objetivação e apropriação, demonstrando que a relação entre tais processos expressa a dinâmica essencial da autoprodução do homem em sua atividade social, ou seja, expressa a própria essência da humanização tanto do gênero humano quanto do indivíduo. Isso significa, como discutimos na seção anterior, que o homem, ao produzir as condições de sua existência, transformando a natureza, apropria-se dela e, ao mesmo tempo, nela se objetiva. Dialética esta que se concretiza pela produção e utilização de instrumentos, pela linguagem e pelas relações entre os homens, ou seja, pela atividade vital humana: o trabalho social.

Em consonância com os pressupostos de Leontiev quanto a determinação da atividade prática na formação do psiquismo e da consciência humana, para Duarte a

relação apropriação-objetivação gera novas necessidades e conduzem a novas formas de ação num constante movimento de superação por incorporação. Processo no interior do qual, cada indivíduo, para se objetivar, necessita se apropriar dos resultados do processo histórico de objetivações, isto é, apropriar-se da produção material e cultural da humanidade. Nas palavras do próprio autor:

(...) é o conjunto da atividade dos indivíduos que efetiva a objetivação do gênero humano em níveis cada vez mais universais (...)

Portanto, a concepção da individualidade humana que aqui defendo é de que esta resulta da relação entre objetivação e apropriação enquanto mediadora entre a vida do indivíduo e a história do gênero humano (Duarte 1993, pp. 53 e 54).

Nesta perspectiva, a humanização avança na medida em que a atividade social e consciente do homem – o trabalho – produz objetivações que lhe possibilita uma existência cada vez mais livre e universal. Todavia, na sociedade de classes, onde as relações sociais concretas se caracterizam como relação de dominação, portanto, alienadas e alienantes, a produção dessas objetivações e as possibilidades de universalidade e liberdade nelas contidas não significam, de imediato, a plena humanização para todos os indivíduos. Sob tais aspectos, Duarte (1993, p. 61) salienta que:

(...) [considera] a alienação, antes de mais nada, enquanto um processo objetivo, um processo onde as relações sociais cerceiam ou impedem que a vida dos indivíduos realize as possibilidades de vida humana (...) isso é alienação, pois decorre do submetimento dos seres humanos a relações de dominação, isto é, do submetimento dos homens a um produto da própria atividade humana.

Denota-se, assim, o caráter contraditoriamente humanizador e alienador com que a objetivação do homem se realiza. Isto tem implicações importantes na formação da individualidade, porque se, por um lado, a formação do indivíduo não se efetiva sem a apropriação das objetivações históricas, por outro lado, essa apropriação também é a forma pela qual se reproduz a alienação decorrente das relações sociais de dominação.

A formação da individualidade ou, nas palavras de Sève (1989), o processo pelo qual o homem se *individualiza humanamente*, não se reduz à apropriação como a ‘soma’ de conteúdos apropriados, nem se resume na objetivação como algo que o sujeito realize depois de formado: “**apropriação e objetivação não são fases** pelas quais o indivíduo passa em sua formação, mas sim **dois processos que constituem uma unidade**” (Duarte, 1993, p. 154, grifos nossos).

Para Duarte (1993) a relação objetivação-apropriação diferencia qualitativamente a formação da individualidade humana da ontogênese de outros animais decorrentes da hereditariedade e adaptabilidade ao meio. No homem, o processo de objetivação-apropriação é mediador entre o indivíduo e o gênero humano, e não entre o indivíduo e a espécie humana, pois a relação com a espécie se realiza pela transmissão genética, caracterizando-se como um fato biológico (processo de hominização). Não é nas características da espécie humana que o ‘ser’ do homem expressa sua existência objetiva, mas sim na objetivação das propriedades humanas historicamente formadas, isto é, expressa sua existência objetiva no processo de construção do gênero humano.

O gênero humano, portanto, tem sua existência objetiva justamente nas objetivações do homem produzidas na atividade social, o que lhe confere uma objetividade histórica. Sendo uma categoria histórica, não se reduz a uma mera generalização de características empiricamente verificáveis em todo e qualquer ser humano, mas se constitui como a síntese, em cada momento histórico, de toda objetivação humana até então acumulada. Duarte (1993) é muito claro em sua caracterização: “(...) Estando o gênero humano objetivado externamente ao organismo dos indivíduos (...) estes formarão sua individualidade através da relação com o ser genérico objetivado (...)” (p. 152), relação esta que se concretiza apenas por intermédio da apropriação de tais objetivações genéricas.

Nesses termos, Duarte (1993) demonstra que a origem da individualidade especificamente humana está na relação entre objetivação-apropriação e gênero, isto é, que a formação do indivíduo é um duplo processo de relacionamento com o gênero humano: apropriação das características humanas objetivadas e objetivação individual mediada pelo que foi apropriado, estando aí implicadas, de forma fundamental, as condições concretas e historicamente determinadas em que ocorrem tais processos. Com base em tais premissas, Duarte (1993, p. 104) esclarece:

Quando a formação do indivíduo é considerada como parte do processo histórico de objetivação do gênero humano, a relação fundamental deixa de ser, como no caso dos animais, entre o organismo singular e a espécie, e passa a ser a relação entre a singularidade social do indivíduo e o gênero humano. A singularidade de cada ser humano não é um dado biológico, mas resultado de um processo social, concreto e histórico (...).

O gênero humano se efetiva nas objetivações genéricas, as quais resultam da atividade objetivadora do homem, ou seja, as objetivações genéricas são produtos acumulados pelo processo de objetivação no decorrer da história humana. Considerar a historicidade das objetivações genéricas implica considerar que estas se estruturam, ao longo da história social, em âmbitos e níveis qualitativamente distintos, que refletem o grau de humanização alcançado pelo gênero humano.

Os indivíduos, em contato com as objetivações genéricas, delas se apropriam e por meio delas se objetivam. Todavia as relações do indivíduo com as objetivações genéricas variam qualitativamente em função do nível e das características específicas de cada objetivação e do grau de alienação das relações sociais nas quais se realiza a apropriação das mesmas. Denota-se, assim, a relevância da análise das relações entre o indivíduo e as objetivações genéricas (ou o gênero humano) para se compreender a formação da individualidade humana, conforme postula Duarte (1993).

Duarte (1993), ao analisar as relações entre os indivíduos e as objetivações genéricas, pauta-se na abordagem feita pela filósofa húngara Agnes Heller. A referida autora propõe uma teoria geral das objetivações, na qual utiliza as categorias marxianas de “em-si” e “para-si”, e apresenta uma distinção entre objetivações genéricas em-si e objetivações genéricas para-si. Segundo Duarte (1993, p. 135):

(...) ela utiliza essas categorias enquanto categorias relativas e tendenciais. São relativas porque tanto podem ser utilizadas tomando-se por referência a relação entre homem e natureza, caso em que o ser-em-si será a natureza e o ser-para-si a sociedade; quanto podem ser utilizadas considerando-se apenas o âmbito da prática social humana, na qual o ser-em-si caracteriza a genericidade que se efetiva sem que haja uma relação consciente dos homens para com ela e o ser-para-si

caracteriza a ascensão dessa genericidade ao nível da relação consciente.

(...) são tendenciais no sentido de que expressam tendências e não estados puros. Por exemplo, o processo histórico de formação das objetivações genéricas para-si significa uma tendência no processo de objetivação do gênero humano, isto é, a tendência no sentido de que os homens se objetivam conscientemente enquanto gênero, enquanto humanidade.

Todo indivíduo deve se apropriar da maneira de agir, dos objetos, dos usos e costumes da linguagem para que possa viver em sociedade. Em outras palavras, toda sociedade possui a esfera das objetivações em-si, a genericidade em-si. Trata-se de um processo formativo em-si³⁴. A apropriação dessas objetivações se realiza ao longo das atividades da vida cotidiana, sendo um processo em que, simultaneamente, o indivíduo se apropria e se objetiva. Tais objetivações são o fundamento da atividade do indivíduo, embora na vida cotidiana o indivíduo utilize todas suas capacidades e sentimentos, ele o faz em várias direções, o que impossibilita um desenvolvimento efetivo e consciente da cada uma dessas capacidades.

Já a esfera das objetivações genéricas para-si, a genericidade para-si (ciência, moral, filosofia, arte, etc.), constitui-se somente a partir de certo nível de desenvolvimento histórico-social e, neste sentido, a apropriação dessas objetivações exige a superação do caráter espontâneo e não consciente que caracteriza as apropriações em-si. Desse modo, as objetivações genéricas para-si, além de representarem objetivamente o desenvolvimento do gênero humano, representam ainda a relação dos homens com sua genericidade (a relação entre o indivíduo e a prática social), ou seja, expressam o grau de liberdade alcançado pela prática social humana.

A relação consciente com a genericidade para-si, desenvolvida ao longo da vida do indivíduo, pode tornar-se mediadora na reorganização das atividades cotidianas e dos valores que dirigem tais atividades, ou seja, o indivíduo pode assumir uma atitude “desfetichizadora” dessas atividades e valores. Cabe lembrar que, no interior das

³⁴ No que se refere as questões quanto ao conhecimentos espontâneos, que fundamentam a formação da individualidade em-si, Karel Kosik (1976) apresenta uma discussão que se coaduna com a abordagem de Duarte quanto as categorias em-si e para-si. Todavia, tendo em vista a natureza e o objetivo de nossa pesquisa, optamos apenas mencionar tais aspectos visando destacar a relevância do tema para estudos posteriores.

relações sociais de dominação, não se pode assegurar que tal relação consciente esteja ao alcance de todos os indivíduos, já que, em tais condições, as objetivações genéricas para-si têm uma função humanizadora, mas também uma função na reprodução da alienação. Sob este ponto de vista, Duarte (1993, p. 145) esclarece:

O fato de eu defender que a formação da individualidade para-si tem como condição a mediação da relação do indivíduo com as objetivações genéricas para-si, **não significa que a apropriação dessas objetivações pelo indivíduo seja um processo que impulsione, por si só, esse indivíduo, no sentido da superação da alienação.** Defender essa concepção seria defender uma ilusão iluminista, seria anular a teoria da alienação e reduzir o processo de formação da individualidade para-si à questão da posse ou não-posse de determinadas formas de saber.

A análise feita por Duarte (1993) nos permite evidenciar que o processo histórico de objetivação do gênero humano se desenvolve no sentido ascendente da genericidade em-si, em direção ao alcance da genericidade para-si, o que sob as relações sociais de dominação impostas pelo capitalismo não se efetiva de forma plena para a maioria dos indivíduos, demonstrando que capitalismo gera, as condições para a máxima alienação e, ao mesmo tempo e no mesmo processo, as condições para formação de indivíduos universais e livres.

Para Duarte (1993), o reconhecimento desse caráter contraditório é fundamental para compreender o desenvolvimento histórico da individualidade humana, e considera que a obra de Marx (em especial a abordagem feita nos *Gründrisse*) indica direção para o desvelamento das contradições geradas pelo modo de produção capitalista, único caminho que pode levar a superação da alienação.

Ao abordar a passagem das sociedades pré-capitalistas, naturais e estáticas, para a sociedade capitalista, Marx demonstra que essas mudanças geraram uma alteração qualitativa não apenas na dinâmica da reprodução social, mas também na dinâmica da reprodução dos indivíduos. Descreve o capitalismo como a primeira sociedade puramente social da história: os indivíduos não formam uma unidade imediata e natural com as condições de existência. Com este direcionamento Marx divide a história humana em três estágios, considerados por Duarte (1993) como os estágios do desenvolvimento da individualidade humana.

Nesta perspectiva, o primeiro estágio se refere a todas as sociedades pré-capitalistas, as quais já foram discutidas na seção 1. As sociedades pré-capitalistas produzem a existência humana por meio de relações concretas, de forma determinada, pessoal e local. As condições de existência individual são circunscritas, dadas pelo fato de pertencer a uma comunidade, a qual, por sua vez, tem como base uma forma determinada de propriedade, de condições objetivas de trabalho, de produção. Essa vinculação estabelece as formas e os limites de sua objetivação por meio do trabalho – o trabalho em sua forma concreta, que produz valores de uso ‘na’ e ‘pela’ propriedade da terra. Assim, a produção da base material e a reprodução dos indivíduos só são aceitáveis quando não criam necessidades novas, cuja satisfação pudesse requerer a superação dos limites naturais. O caráter estático da individualidade nessas sociedades se efetiva sob seus vários aspectos: a predominância da tradição, o entendimento que a idade adulta marca o fim do desenvolvimento individual e a não aceitação de premissas que ultrapassem sua experiência local.

O capitalismo é o segundo estágio na teoria da história de Marx, representando concomitantemente, o fim de uma era e o início de outra. Em outras palavras, o capitalismo constitui-se na última etapa da pré-história, criando as condições para o início da verdadeira história humana.

A verdadeira história humana é, para Marx, a história onde os homens, através de sua atividade social, poderão objetivar-se de forma plena, rica, sem barreiras intransponíveis, relacionando-se de forma consciente com a universalidade do gênero humano, tornando-se, assim, indivíduos livres e universais (...) isso não poderia acontecer sem a passagem das sociedades naturais para as sociedades sociais (...) (Duarte 1993, pp.169).

No capitalismo as condições de existência dos indivíduos são realidades externas ao ser individual, elas fazem parte do ser da sociedade. Para reproduzir-se e reproduzir a sociedade, o indivíduo se depara com as condições de produção enquanto forças externas a ele. O capitalismo, porém, não se realiza plenamente enquanto sociedade social, já que as forças sociais se apresentam como forças naturais mediante uma consciência fetichizada, isto é, ainda predominam as relações sociais de dominação. Isso significa “(...) que são forças que não se relacionam com a

concreticidade do ser do indivíduo, mas apenas com este ser na sua forma abstrata de produtor de mercadorias (...)” (Duarte 1993, p. 172).

De acordo com Duarte (1993, p. 159), a concepção implícita na economia política burguesa, criticada por Marx (1986), pressupõe a produção e a troca de mercadorias como uma lei natural, eterna, inerente ao ser do homem. Um ser isolado, um produtor isolado, que, produzindo sua mercadoria, naturalmente, troca-a pelas mercadorias de outros produtores isolados. Isso significa conceber a produção de mercadorias enquanto uma propriedade intrínseca à individualidade humana e não como a característica de um modo de produção historicamente determinado. O produtor isolado de mercadorias é a forma burguesa de expressão daquilo que constitui um avanço histórico, a saber, “(...) a individualidade capaz de sintetizar as forças sociais e de objetivar-se através delas (...)”. Dessa forma, o fim dos laços naturais efetiva-se, no capitalismo, como a passagem da dominação na forma de relações particulares para a dominação na forma de relações abstratas e universais de equivalências entre valores de troca.

Ao dissolver-se a unidade imediata entre o ser do indivíduo e as condições objetivas, a produção passa a ser mediada pelo valor de troca de sua força de trabalho, o que faz dela uma relação abstrata, levando o indivíduo a objetivar-se de forma universal. A universalidade das relações humanas passa a ser criada sob a forma abstrata de universalidade do mercado, da equivalência entre valores de troca, uma vez que o produto do trabalho do indivíduo possui intrinsecamente a universalidade do dinheiro.

No capitalismo criam-se os pressupostos da individualidade plena, livre e universal. Entretanto, a liberdade que aparecera enquanto destruição das relações de dependência naturais e pessoais, descaracteriza-se mediante as relações abstratas de dependência entre os homens e o mercado, e a universalidade que se impõe reduz a objetivação à produção de valores de troca, à produção de mercadoria. Assim, com o surgimento do dinheiro, o trabalho se transforma em um processo de objetivação universal, mas uma objetivação alienada, totalmente fetichizada.

Nestes termos, Duarte conclui que a formação da individualidade para-si constitui uma condição fundamental do processo de superação das relações sociais alienadas, isto é a formação de indivíduos livres e universais é a condição para consolidação do terceiro estágio: uma sociedade livre e universal.

O capitalismo não cria apenas a individualidade universal na forma abstrata de homens inseridos no mercado mundial, na troca mundial de mercadorias, mas também gera de forma contraditória um certo grau de realização da individualidade livre e universal. **Assim como a derrubada dos limites naturais cria as condições para a produção universal, o rompimento dos laços naturais cria as condições para a individualidade universal.** Fazer avançar essa individualidade, ainda dentro dos limites da sociedade capitalista, não significa resignar-se com as possibilidades existentes nessa sociedade, mas a partir delas construir “uma nova síntese do ‘mudar a vida’ e do ‘mudar a sociedade’” (Duarte, 1993, p. 175, grifo nosso).

Embora a individualidade para-si seja uma condição para superação das relações sociais alienadas, Duarte (1993) enfatiza que não podemos considerar a individualidade em-si, nem mesmo a genericidade em-si como sinônimos de alienação. Isso leva a pressupor que, em uma sociedade não alienada, não haveria a individualidade em-si, e, como já foi mencionado anteriormente, a esfera da genericidade em-si é a esfera onde o indivíduo aprende a reproduzir a si próprio, isto é, aprende a viver sua cotidianidade. Portanto, o indivíduo não se forma enquanto um ser alienado por apropriar-se e objetivar-se na esfera da genericidade em-si. O indivíduo se torna alienado quando a individualidade em-si se constitui como a finalidade central de sua vida. O indivíduo em-si alienado, conforme denomina Duarte, não conduz a vida cotidiana, é conduzido por ela, assumindo como natural a hierarquia espontânea das atividades cotidianas que encontra pronta em seu meio social imediato.

Na mesma medida, não podemos afirmar que o indivíduo para-si é o indivíduo que eliminou totalmente a alienação de sua vida. Ocorre que o indivíduo manterá uma relação cada vez mais consciente com as formas objetivas e subjetivas pelas quais ele reproduz sua vida, estando em constante processo de superação das formas de produção e reprodução da alienação das quais já tomou consciência. Em outras palavras, sua vida é dirigida pela objetivação individual para-si, o que exige, impreterivelmente, uma relação consciente com as objetivações genéricas para-si.

Dessa forma, ambos, o indivíduo para-si e o indivíduo em-si alienado, reproduzem tanto a alienação quanto a humanização. Todavia enquanto o indivíduo para-si mantém uma relação consciente com esses processos, o indivíduo em-si alienado

deles participa de forma espontânea, natural. Neste sentido, pode-se afirmar que a individualidade em-si, submetida as relações de dominação tem mais possibilidades de reproduzir a alienação do que a humanização.

Ao apresentar o processo de formação da individualidade para-si, Duarte (1993, p. 192) refere-se a tal processo como a “(...) síntese consciente entre particularidade e genericidade (...)” e esclarece:

O indivíduo para-si é o ser humano cuja individualidade está em permanente busca de se relacionar conscientemente com sua própria vida, com sua individualidade, mediado pela também constante busca de relação consciente com o gênero humano. A dinâmica desse processo é a relação entre a objetivação e a apropriação, ou seja, o indivíduo se apropria das objetivações genéricas em-si e faz delas mediadoras entre sua consciência individual e as formas pelas quais ele objetiva sua individualidade ao longo de sua vida. Essa individualidade é constante objeto de reapropriação pelo indivíduo para-si, na busca do seu desenvolvimento de forma coerente com a relação que o indivíduo pretende manter entre sua vida e a objetivação do gênero humano (pp. 184-185).

No processo de formação da individualidade para-si, o indivíduo desfetichiza sua relação com a sociedade, com o gênero humano e consigo mesmo. O homem em ascensão à individualidade para-si depara-se com conflitos entre suas motivações particulares, aquelas de que se apropriou espontaneamente ao longo de sua vida, e as motivações genéricas, aquelas que ele elegeu conscientemente como valores para sua vida.

Esse conflito entre as motivações particulares e as motivações genéricas, Duarte (1993) equipara-o à relação que Heller descreve entre “caráter moral” e “caráter psíquico” do indivíduo. O caráter psíquico refere-se à particularidade psíquica do homem-singular, e tem sua estrutura fundamental determinada pelas condições nas quais transcorrem os primeiros anos da infância, tornando-se relativamente estável depois de formada. O caráter moral refere-se às objetivações genéricas apropriadas pelo indivíduo ao longo vida. Conforme menciona Duarte (1993, p. 193), são essas premissas que levam Heller a “(...) comparar o caráter psíquico à matéria prima da

personalidade, sendo o caráter moral seu ‘edifício’ e afirmar que ‘a liberdade da personalidade se desenvolve não em seu caráter psíquico, mas em seu caráter moral’”.

É na relação entre o caráter psíquico e o caráter moral que se dão as transformações que constituem o processo de vir-a-ser da personalidade individual. Relação esta que, de acordo com Duarte (1993), assume a forma de conflitos. Todavia os conflitos vividos pelos indivíduos em-si alienados são qualitativamente diferentes dos conflitos vivenciados pelo indivíduo para-si.

O indivíduo em-si alienado aceita como naturais tanto uma dada estrutura de seu caráter psíquico quanto os elementos de seu caráter moral; ele não se relaciona conscientemente com sua estrutura psíquica fundamental e nem constrói, de forma livre e consciente, seu caráter moral, apenas assimila, de forma acrítica e espontânea, os valores sociais imediatos. Para esses indivíduos, o centro de seus conflitos é a sua particularidade, ou seja, a causa do conflito é a necessidade de melhorar sua posição no interior da sociedade tal como está posta; isto, na sociedade capitalista, equivale dizer no interior da divisão social do trabalho. Entretanto essa não é uma questão originariamente subjetiva, mas tem origem no fato de que, na sociedade alienada, o ‘indivíduo isolado’ tem que assegurar as condições de sua existência.

No caso do indivíduo para-si, os conflitos são vivenciados na medida em que seu caráter moral, como já mencionamos, resulta da escolha livre e consciente dos valores genéricos. Ocorre que isso requer a formação de uma relação consciente também para com seu caráter psíquico, mediada por esta construção consciente e livre de seu caráter moral, vivenciada enquanto conhecimento das possibilidades e dificuldades estabelecidas por seu caráter psíquico, que não resulta de um processo de livre escolha. Para tanto, para se objetivar de forma a estabelecer uma relação consciente com o gênero humano, “(...) o indivíduo precisa não só de situações que permitam essa objetivação, mas também de condições para que se aproprie das objetivações genéricas para-si, condições que possibilitem que estas objetivações tornem-se **órgãos de sua individualidade** (...)” (Duarte, 1993, p. 195, grifo do autor).

Mediante a análise e as reflexões apresentadas por Duarte (1993), podemos afirmar que compreender a individualidade humana sob uma perspectiva sócio-histórica significa compreender que a relação entre o indivíduo e o gênero humano é sempre, e invariavelmente, mediatizada pela inter-relação do indivíduo com as circunstâncias sociais concretas em que vive. Ou mais especificamente falando, significa compreender

o que o indivíduo pode transformar-se no interior das múltiplas determinações de sua vida real e, concomitantemente, na interação com outros homens.

No que se refere à distinção entre as categorias individualidade e personalidade, como podemos constatar pelo que foi apresentado, Duarte (1993), ao articular suas reflexões acerca da formação do indivíduo, não se detém nesse aspecto. Todavia, sua abordagem não se distancia dos pressupostos de Leontiev, o qual faz esta distinção. Duarte demonstra que a atividade social do indivíduo transforma tanto o homem quanto a sociedade, engendrando a formação da individualidade humana. Tal premissa está em consonância com um dos pressupostos fundamentais de Leontiev: a atividade vital humana é o meio pelo qual se desenvolvem a consciência e a personalidade.

A esse respeito, Martins (2007, pp. 90-91) faz algumas considerações esclarecendo que:

(...) a construção do indivíduo pressupõe que durante sua vida ele vá apropriando-se das objetivações e garantindo sua própria objetivação como pessoa. Assim sendo, **a personalidade representa uma objetivação da individualidade**, o estilo pessoal que lhe configura, revela-se a continuidade na mudança permanente do processo de individualização. **Estruturar essa continuidade, essa coerência interna, significa estruturar a personalidade** que para cada indivíduo se realiza segundo as condições concretas de sua vida aliadas às suas possibilidades para uma atividade consciente (...) **Apenas pela atividade e consciência a individualidade poderá destacar-se** (superação da individualidade em-si em direção à individualidade para-si) **e a estrutura da personalidade singularizar-se** (grifos nossos).

2.3 PERSONALIDADE: SÍNTESE DAS RELAÇÕES SOCIAIS

Leontiev (1983), ao abordar a personalidade, menciona a proximidade entre esta categoria e a categoria individualidade. Para ele, a psicologia atribui ao conceito de indivíduo um significado demasiadamente amplo, o que induz à não diferenciação entre

as propriedades do homem enquanto indivíduo e as particularidades de sua personalidade. Nesta perspectiva, visando melhor delimitar esta distinção, Leontiev afirma:

O conceito de personalidade, assim como o conceito de indivíduo, expressa a integridade do sujeito vivente (...) A personalidade não é uma integridade condicionada genotipicamente: não se nasce com uma personalidade; a personalidade surge como tal no decorrer da vida do indivíduo (...) A personalidade é um produto relativamente tardio do desenvolvimento sócio-histórico e ontogenético do homem (...)

A personalidade constitui uma formação humana especial, a qual não pode ser inferida da atividade humana de adaptação (...) Assim como a consciência do homem, assim como suas necessidades (...) a personalidade do homem também “se produz”: é criada pelas relações sociais nas quais o indivíduo se insere durante sua atividade. O fato de que neste caso se transformem, variem também algumas de suas particularidades como indivíduo, constitui não a causa, mas sim a consequência da formação de sua personalidade (Leontiev 1983, pp. 144-145).

É nesta direção que Martins (2007) analisa o processo de personalização do professor no livro de sua autoria intitulado *A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano* (2007). Obra na qual a autora, entre outras questões, aborda o que é a personalidade e como ela se forma. Neste percurso, Martins toma por referência os autores da escola vigotskiana, tais como Leontiev, Rubinstein, Petrovski, entre outros, além do filósofo francês Lucien Sève.

Considerar o pressuposto de que a personalidade é uma formação psicológica, que se constitui como resultado das transformações da atividade humana que engendram as relações vitais do indivíduo com o meio, exige, conforme menciona Martins (2007), superar as concepções de uma estrutura interna da personalidade, bem como implica o entendimento da psicologia da personalidade como o estudo do conjunto de propriedades psíquicas relacionadas entre si e que se contrapõe à aceitação de processos psíquicos generalizados. O estudo da personalidade, portanto, impõe a

compreensão da atividade e dos processos psíquicos da pessoa em sua singularidade, ou seja, a compreensão das particularidades psíquicas individuais geradas por sua atividade e pela atividade de todos os homens, sobre as quais se desenvolvem as diferentes propriedades da personalidade.

Smirnov, Leontiev, Rubinstein e Tieplov (1960)³⁵, na seção em que tratam das qualidades psíquicas da personalidade, organizam-nas em três grupos de propriedades: temperamento, capacidades e caráter. Passemos a especificá-los.

Os traços do temperamento são as qualidades biologicamente arraigadas e muitas vezes herdadas que sustentam o aspecto dinâmico da atividade psíquica do indivíduo. O temperamento põe em relevo a base inata que designa um dos aspectos sob os quais se desenvolve a personalidade.

Como se sabe, o conceito e a classificação dos diferentes tipos de temperamento há muito têm sido objetos de estudos de pesquisadores que buscam compreender as diferenças individuais. Hipócrates, no século V a. C., já havia definido e diferenciado quatro tipos de temperamentos: sanguíneo, melancólico, colérico e fleumático. Conforme pontua Martins (2007), essa teoria, guardadas as devidas ressalvas quanto aos seus limites e origem, tem como mérito ser a primeira tentativa de explicar as disposições biológicas em unidade com as psicológicas e de propor uma conexão entre bioquímica e comportamento. O declínio do interesse científico pelo temperamento no século XX se justifica pela ênfase na experiência em detrimento dos traços inatos e pelas implicações nazistas da doutrina dos tipos genéticos.

De acordo com Leites (1960), as investigações de Pavlov quanto ao funcionamento dos hemisférios cerebrais permitiram-lhe demonstrar os fundamentos fisiológicos do temperamento. Pavlov, em seus estudos, demonstrou que as qualidades dos processos nervosos, ou seja, a força da excitação e inibição dos processos cerebrais, bem como o equilíbrio e a mobilidade desses processos determinam os tipos de atividade nervosa superior das pessoas, os quais representam a base fisiológica do temperamento.

Leites indica (1960) em que medida a atividade nervosa aparece como manifestação do temperamento, e esclarece que, da força do processo de excitação, resultam atividades constantes, esforços prolongados e enfrentamento do novo; da força

³⁵ A. A. Smirnov foi um dos organizadores e redator chefe do livro *Psicologia*. Essa obra, segundo consta em seu prólogo, foi preparada como um manual de psicologia e composta por uma coletânea que reúne a produção de diversos pesquisadores russos. Faz-se necessário especificar que os temas temperamento e capacidades foram abordados por N. S. Leites, enquanto o tema caráter foi abordado por V. A. Krutetski.

do processo de inibição, resulta a facilidade de concentração e de contenções de movimentos e atos; do equilíbrio entre tais processos, resultam a regularidade na execução das atividades e o autocontrole; do predomínio da excitação, resultam a excitabilidade emocional e interrupções nervosas; do predomínio da inibição, resultam o isolamento, a introspecção e a introversão; da mobilidade entre tais processos, resulta a facilidade ou dificuldade de lidar com situações que exigem mudanças de uma atividade para outra.

Sob o mesmo ponto de vista, Petrovski (1985) propõe, como propriedades fundamentais das características psicológicas dos tipos de temperamento, a sensibilidade, a reatividade, o ritmo de reações, a plasticidade/rigidez e a extroversividade/introversividade. Considera que o temperamento inclui características tais como a suscetibilidade e o estilo de reação a uma estimulação, a velocidade e a intensidade de respostas, o nível de atividade, a qualidade de estado de ânimo predominante, a capacidade de adaptação às condições externas e reação a impressões externas e/ou representações ideais, entre outras. Características que se expressam na forma de ansiedade, irritabilidade, placidez, entusiasmo, quietude.

O fato de reconhecer o temperamento como um aspecto inato não significa entendê-lo como imutável, uma vez que, dada a natureza social do homem, essa disposição inata fundada na individualidade constitui-se de forma intrinsecamente entrelaçada com as condições e experiências pessoais vividas por cada indivíduo, isto é, “(...) as particularidades do temperamento não estão condicionadas somente pelas qualidades naturais do sistema nervoso. Dependem das influências às quais o indivíduo está constantemente submetido ao longo da vida, da educação e da aprendizagem (...)” (Martins, 2007).

Neste sentido, as particularidades da atividade nervosa superior, ainda que sejam elementos importantes, para Leontiev (1983, p. 145), não é o elemento central para a estruturação da personalidade. Esta questão fica clara quando o autor afirma:

Ainda que o funcionamento do sistema nervoso seja, por certo, uma premissa necessária para o desenvolvimento da personalidade, seu tipo não constitui de modo algum o “andaime” sobre o qual ela se “constrói”. A força ou debilidade dos processos nervosos, seu equilíbrio etc., se manifestam apenas ao nível dos mecanismos mediante os quais se leva a termo o sistema de relações do indivíduo

com o mundo, é isto o que determina a diversidade de seu papel na formação da personalidade.

As capacidades que compõem o segundo grupo de propriedades da personalidade são as estruturas resultantes de um conjunto de processos psíquicos mobilizados pela própria natureza da atividade, que têm por objetivo satisfazer as necessidades do homem. Dessa forma, “(...) se denominam capacidades as qualidades psíquicas da personalidade que são condição para realizar com êxito determinados tipos de atividade” (Leites 1960, p. 433). Prosseguindo, o autor esclarece:

As capacidades das pessoas são produtos da história (...).

O conceito de capacidade não tem sentido se não se relaciona com as formas concretas de atividade de trabalho que se tem desenvolvido historicamente. Este conceito depende completamente de quais são os tipos (em seu significado social) da atividade criada em uma dada época e o que se entende por execução com êxito de uma atividade (...) (Leites, 1960, p. 434).

Ao abordarem a questão das capacidades humanas, Leites (1960) e Petrovski (1985), guardadas as devidas especificidades de cada autor, conduzem suas discussões e conclusões na mesma direção. Reconhecem as capacidades como qualidades psíquicas amplas complexas e estáveis, que se desenvolvem e se firmam mediante a aquisição de conhecimentos, hábitos e habilidades, mas não se reduzem a eles.

De acordo com Leites (1960), podemos entender os hábitos como a maneira de atuar que resulta de treinamento, maneira que uma vez fixada não necessita mais de planejamento para sua execução, porque os nexos entre as ações e operações que a compõe encontram-se automatizados pelo treino. Os hábitos interferem na rapidez, qualidade e constância das atividades, facilitando a execução de ações complexas, para as quais foram desenvolvidas as habilidades necessárias.

Tendo em vista que as capacidades se formam como resultados do nexo que se estabelece entre as propriedades psíquicas dos indivíduos e os objetos de suas atividades, Petrovski (1985) assegura que, quanto mais variadas e ricas as atividades, maiores são as possibilidades para o desenvolvimento das capacidades em todas as suas qualidades. Por isto, as qualidades específicas das capacidades, isto é, aquelas que se

referem a um número restrito de atividades, por vezes, são identificadas como aptidões, o que é um equívoco. Isto porque as aptidões referem-se às “(...) particularidades anátomo-fisiológicas que formam as diferenças inatas entre as pessoas (...) [e, enquanto] premissas naturais do desenvolvimento, não incluem em-si as capacidades” (Leites 1960, p. 436). As aptidões, sem dúvida, interferem no desenvolvimento das capacidades, entretanto não as predeterminam e nem as definem, podem apenas facilitar o seu desenvolvimento, tendo-se em vista que o desenvolvimento (e sua qualidade) das capacidades está diretamente condicionado às condições de vida e à atividade de cada indivíduo.

Pelo que foi exposto, fica claro que não se trata, aqui, de negar a relevância das propriedades do cérebro em relação ao desenvolvimento das capacidades, mas sim de enfatizar que o autêntico desenvolvimento do homem se consolida na constituição de suas capacidades formadas pela atividade em seu processo de interação com o mundo. Nestes termos, cabe destacar que:

Os modos de atuar que o homem utiliza em sua atividade teórica e prática resultam de um processo de construção do gênero humano; os indivíduos fazem-nos seus pela apropriação, através da comunicação com os demais homens, da aprendizagem e da educação. Esses modos de atuar que culminam no desenvolvimento das capacidades são elaborados socialmente, de tal modo que mesmo as aptidões (as premissas naturais) do homem se apresentam, em sua origem, como produtos da evolução social (Martins, 2007, p. 102).

O temperamento e as capacidades são particularidades psicológicas que se expressam como características pessoais e diferenciam as pessoas umas das outras, estando em estreita relação com os traços de caráter. Sendo este, o caráter, o terceiro grupo de propriedades da personalidade sobre o qual trataremos a seguir.

O caráter é a combinação de características que distingue uma pessoa como membro de um grupo social e se manifesta em suas relações com o mundo circundante. Os traços de caráter representam sistemas de reações resultantes do reflexo psíquico da realidade e são reforçados pelas influências do meio social. São respostas que se configuram como traços de caráter por sua estabilidade e constância na relação homem-mundo. Podemos dizer que o caráter possui uma dimensão ideológica fundada nos

ideais, convicções e valores, dos quais deriva os princípios que orientam suas atitudes, assim como o reforço social obtido por eles. Os traços de caráter, portanto, formam-se unicamente na coletividade, a qual institui os modelos e parâmetros para sua autoanálise, para a condução dos comportamentos e da própria vida (Martins, 2007).

Petrovski (1985) menciona dois sistemas de traços de caráter. Um grupo de traços que reflete o sistema de relações com a realidade externa, a sociedade, as outras pessoas e o trabalho: coletivismo, humanitarismo, sinceridade, autenticidade, individualismo, egoísmo, honestidade, iniciativa, negligência. E outro grupo de traços que expressa atitudes perante a realidade interna, envolvendo aqueles que se referem à autoavaliação: autocrítica, autoestima, arrogância, prepotência, timidez, segurança/insegurança; bem como os volitivos, os quais refletem a regulação consciente da atividade visando ao máximo desenvolvimento pessoal: decisão, independência, sugestionabilidade, perseverança, autocontrole, autodisciplina, coragem.

Seguindo uma direção similar, Heller (1977), ao analisar o desenvolvimento da individualidade, como já mencionamos, propõe uma distinção entre caráter psíquico e caráter moral. O caráter psíquico compreende o conjunto de traços causais decorrentes da vida do indivíduo, ou seja, que independem de sua volição. Representa, portanto, um dos fundamentos primários da personalidade, no qual a espontaneidade é característica tanto do processo que o conforma quanto de sua expressão. Já o caráter moral implica a eleição de valores, permitindo ao indivíduo não se submeter naturalmente às circunstâncias e lhe possibilita superar as relações espontâneas com suas condições concretas de vida e consigo mesmo, isto é, com seu caráter psíquico.

A apreensão do caráter em dupla dimensão, segundo Martins (2007, p. 107),

(...) implica estabelecer a necessária relação entre o caráter e as próprias qualidades volitivas do homem, sua capacidade de dirigir conscientemente sua atividade de acordo com princípios afetos à sua genericidade. Para tanto, exige-se o estabelecimento de uma relação consciente para consigo mesmo, tendo em vista libertar-se das amarras próprias ao caráter psíquico, condição básica para que a personalidade possa expressar-se livremente.

O temperamento, as capacidades e o caráter, enquanto constituintes do estilo individual de atividade, vinculam-se, em sua gênese e manifestação, aos estados

psíquicos dinâmicos do indivíduo. Esses estados psíquicos, por sua vez, compreendem os motivos, as emoções e os sentimentos, bem como a dinâmica e as leis às quais se subordinam tais aspectos. Trata-se, aqui, de enfatizar que as propriedades psicológicas, os estados psíquicos e as intervinculações existentes entre esses processos desempenham, em igual medida, um papel fundamental para a constituição da personalidade.

Vimos, no capítulo anterior, que as necessidades humanas ‘no’ e ‘pelo’ processo de atividade se convertem em motivos, sendo que a complexificação das atividades criam novas necessidades, levando ao surgimento de novos motivos. No item anterior, evidenciamos que as emoções e os sentimentos estão intrinsecamente ligados à satisfação/insatisfação das necessidades e que todo esse processo é acompanhado pelas vivências subjetivas próprias da história particular do indivíduo. Dessa forma, podemos afirmar que as vivências subjetivas congregam as emoções e os sentimentos, os motivos e os fins da atividade do sujeito mediante a realidade, conforme menciona Martins (2007, p. 108), dando destaque a uma distinção esclarecedora:

Chama-se de **estrutura motivacional** da personalidade o conjunto de motivos construídos pelo indivíduo em decorrência das atividades que o colocam em relação com o mundo, e de **estrutura emocional**, ao sistema de relações mútuas entre o experimento pelo indivíduo e os sentimentos mobilizados pela experiência (grifos nossos).

Fica evidente que as vivências subjetivas constituem a unidade fundamental da personalidade, uma vez que engendram os aspectos motivacionais e os aspectos emocionais, encontrando-se na base o sentido que os fenômenos e os conteúdos adquirem para o indivíduo. No entanto, isso não significa que as vivências subjetivas possuam caráter de motivo, tendo em vista que, por si mesmas, são incapazes de engendrar atividades orientadas para fins específicos, podendo converter-se em motivos apenas quando identificados os objetos que lhes correspondem.

O sentido subjetivo que os fenômenos e/ou conteúdos adquirem para o indivíduo são explicados por Leontiev (1978; 1983) por meio da relação entre significado social e sentido pessoal, como já demonstramos no capítulo anterior. Grosso modo, podemos afirmar que o sentido pessoal é o resultado da relação do sujeito com os fenômenos (ou conteúdos) objetivos conscientizados. Todavia sentido e significado nem

sempre coincidem, o que demonstra que há movimento entre eles, ou seja, indica que a estrutura motivacional da personalidade é uma estrutura dinâmica.

Considerando a relação entre os aspectos motivacionais e emocionais, Leontiev (1983) estabelece uma distinção entre motivos geradores de sentido e motivos-estímulos. Na atividade desencadeada pelos motivos geradores de sentido, existe uma unidade consciente entre motivos e fins (entre o porquê e o para quê), ou seja, são esses motivos que impulsionam a atividade, conferindo-lhe sentido pessoal. Os estímulos geradores de sentido possuem uma dimensão teleológica, que, efetivamente, fazem com que o sujeito execute a atividade.

Os motivos-estímulos, por sua vez, não têm função de gerar sentido, sua função é essencialmente sinalizadora, expressando-se apenas como sinais internos. Os motivos-estímulos coexistem com os motivos geradores de sentido, mas cumprem apenas o papel de indicadores positivos ou negativos da atividade. Estes tipos de motivo não são suficientes, portanto, para levar o sujeito à ação, porque são amplos e encontram-se distantes dos resultados a serem alcançados pela ação a eles relacionada.

Entendemos que as relações entre os motivos geradores de sentido e os motivos-estímulos se estabelecem por uma relação hierárquica, entretanto tal hierarquização é sempre relativa à atividade do indivíduo, ou seja,

(...) dentro da estrutura de certa atividade, um dado motivo pode assumir a função de conferir sentido; e dentro de outra, a função de uma estimulação complementar. Mas, os motivos geradores de sentido ocupam sempre um lugar hierarquicamente superior, inclusive quando não possuem uma força afetiva direta (Leontiev, 1983, p. 167).

A atividade consciente pressupõe a existência de um motivo, entretanto a existência do motivo e a consciência deste motivo são dois fenômenos distintos. Isso significa que pode haver atividade na qual os motivos encontram-se ocultos para o sujeito, ou seja, inconscientes. Vigotski (1999c), Leontiev (1978; 1983) e Petrovski (1985, p. 32) afirmam que, além da necessidade e importância de se estudar a consciência, é preciso também investigar o “(...) nível inferior do psiquismo [que] é constituído pelo inconsciente”.

Vigotski (1999c) esclarece que, para muitos comportamentos e fenômenos, o próprio homem não encontra os motivos conscientes que os orientam, não sendo

possível considerar consciência e psiquismo como sinônimos, como algumas correntes teóricas de sua época o faziam, da mesma forma que não é possível aceitar a determinação do inconsciente na constituição do homem conforme defendia Freud, tendo em vista a relevância que a consciência tem na formação do indivíduo. Vigotski considera que nem tudo é determinado pela atividade consciente, como o sonho, por exemplo; sendo preciso admitir a existência do inconsciente, mas este, entendido como processo psicológico, constitui-se nas mesmas bases que a consciência. São processos inconscientes, além dos sonhos, as operações automatizadas, os fenômenos patológicos como os delírios e alucinações e alguns motivos que orientam as ações cotidianas dos homens. Todos esses fenômenos são tipicamente humanos, portanto, o inconsciente é tão exclusivo do gênero humano como a própria consciência, conforme pontua Petrovski (1985, p. 33) ao especificar que o tecido material do inconsciente é o “(...) reflexo incompleto, insuficientemente adequado, do mundo no cérebro humano”.

Nestes termos, apesar de a consciência ser a forma universal da conduta humana, é necessário considerar as determinações do inconsciente no comportamento humano, entretanto sem perder de vista que a gênese do conteúdo psíquico inconsciente também é a realidade objetiva e prática, histórica e social.

Como mencionamos anteriormente, Leontiev (1983) considera que a atividade é a unidade de análise³⁶ para compreensão da gênese e do desenvolvimento psíquico do homem e, conseqüentemente, do processo de personalização. O estudo da personalidade, portanto, implica conhecer as necessidades, os motivos e os fins, bem como a relação hierárquica que engendram as atividades do indivíduo. De acordo com Leontiev:

³⁶ Esta premissa, a atividade como unidade de análise, é uma das principais divergências entre os estudos desenvolvidos por Leontiev e seus seguidores com outros autores. No Brasil, os mais conhecidos que contestam a importância dada por Leontiev à atividade como elemento fundamental no desenvolvimento da consciência e da personalidade são Van der Veer e Valsiner e Gonzalez Rey. Sem dúvida, este é um tema que merece um estudo específico. Entretanto, tendo em vista explicitar nossa posição e reafirmar o direcionamento deste estudo, cabe destacar uma contundente reflexão feita por Silva (2007, p. 41) no que se refere a tal crítica: “Questionar a prioridade ontológica da categoria atividade dada por Leontiev e outros autores na constituição do psiquismo é questionar o próprio marxismo e desconsiderar uma das categorias ontológicas e metodológicas centrais dessa tradição epistemológica, que é a mediação. Evidente que a crítica ao marxismo é possível, mas querer tirar dela ou dar menor importância ao seu núcleo fundamental na constituição do psiquismo humano é o mesmo que minimizar a importância de pulsão na constituição do inconsciente na teoria psicanalítica ou do conhecimento operante no behaviorismo radial skineriano”.

(...) partindo de um conjunto de particularidades psicológicas ou sócio-psicológicas do homem, não é possível obter nenhuma “estrutura da personalidade”, a base real da personalidade do homem não está nos programas dados geneticamente nem nas profundezas de seus dotes e gostos naturais, tampouco nos hábitos, conhecimentos e aptidões adquiridas, incluindo os profissionais, mas sim no sistema de atividades que realiza mediante estes conhecimentos e aptidões (...) é preciso partir do desenvolvimento da atividade, de seus tipos e formas concretas e das relações em que interagem, já que seu desenvolvimento altera a significação de suas próprias premissas. Deste modo, o curso da investigação não deve estar dirigido aos hábitos, conhecimentos e aptidões, mas sim às atividades que caracterizam o seus conteúdos e nexos, aos processos que as realizam e as tornam possíveis, levando em conta quais são e como o fazem (1983, p. 152).

Neste sentido, Leontiev (1987) destaca a importância da análise do desenvolvimento da atividade em suas condições concretas e esclarece que algumas atividades exercem um papel dominante, enquanto outras, um papel subsidiário a cada estágio do desenvolvimento do indivíduo. Chama de atividade principal, aquela que num determinado momento orienta de maneira mais decisiva o desenvolvimento dos processos psíquicos e, conseqüentemente, da personalidade. A atividade principal caracteriza-se por engendrar outros tipos de atividades, por ser a atividade na qual os processos psíquicos tomam forma ou reorganizam-se e por ser a atividade da qual dependem as mudanças da personalidade.

Se a atividade principal é aquela que melhor possibilita a relação do indivíduo com a realidade, é, portanto, por sua mediação que o indivíduo se objetiva e se apropria da realidade de forma predominante num certo período de sua vida. Nas palavras de Leontiev (1978, pp. 294-295):

(...) no decurso de seu desenvolvimento, o lugar anteriormente ocupado pela criança no mundo das relações humanas que a rodeia é conscientizado por ela como não correspondendo às possibilidades. E daí que se esforce por o modificar. Surge uma contradição aberta entre

o modo de vida da criança e as suas possibilidades que já superam este modo de vida, é por isso que a sua atividade se reorganiza. Assim, se efetua a passagem a um novo estágio de desenvolvimento da sua vida psíquica.

A passagem para uma nova atividade principal tem como agente os motivos-estímulos que se caracterizam pela possibilidade de serem inseridos num novo conjunto de relações, o qual exigirá uma atividade diferente da executada até então. Dessa forma, uma atividade emerge como atividade principal quando uma ação tem o seu fim imediato conscientizado na relação com o motivo que orienta a atividade (motivo-estímulo) na qual esta ação encontra-se inserida. Todavia essa passagem só ocorrerá se o aparecimento desse novo motivo corresponder às possibilidades reais de atividade do sujeito nesse momento (Leontiev, 1978, pp. 295 a 300).

De acordo com Leontiev (1978; 1983) e Vigotski (2000), é no interior da atividade principal que ocorrem as mudanças significativas da relação do sujeito com a realidade, as quais caracterizam os chamados estágios ou fases do desenvolvimento. Todavia, ao contrário de algumas teorias psicológicas que postulam tais fases como subordinadas à maturação biológica, esses autores apontam que tal processo representa o estabelecimento de parâmetros analíticos e não a formação de estruturas formais de evolução, ou seja, é o tipo de conteúdo psíquico, evidenciado e constituído nas relações do sujeito com a realidade, que propicia o desenvolvimento psicológico e, por decorrência, a formação da personalidade individual.

Nesta perspectiva, nos diferentes estágios de desenvolvimento do homem, as atividades dominantes (ou atividades principais) são: **a comunicação emocional do bebê; a atividade objetal manipulatória; o jogo de papéis; a atividade de estudo; a comunicação íntima pessoal e a atividade profissional e de estudo**, conforme menciona Elkonin (1987).

Pelo que foi exposto, é possível evidenciar que as atividades principais orientam, de maneira decisiva, o desenvolvimento do psiquismo, exercendo um papel determinante em todos os estágios de desenvolvimento do indivíduo. A este respeito, Martins (2006b, p. 30) nos chama a atenção para um aspecto importante:

Leontiev afirma a expressão da atividade principal desde o nascimento (...) embora o autor adote o vocábulo “atividade” ao referir-se

inclusive ao bebê, não podemos perder de vista que a todo momento ele afirma seu caráter histórico-social. O significado atribuído à atividade corresponde ao modo/meio pelo qual a criança estabelece relações com a realidade externa tendo em vista a satisfação de suas necessidades. Assim sendo, torna-se impossível pretender a análise das atividades da criança pequena a partir de critérios idênticos ao que é próprio das atividades dos adultos (existência de motivos conscientes e hierarquizados mediações conscientes nas articulações entre motivos e fins).

Leontiev (1983), ao analisar as bases sociais do desenvolvimento da personalidade, apresenta uma discussão na qual destaca a formação processual da personalidade. Martins (2007, p. 121), tomando por base esta abordagem, sintetiza três princípios gerais: “(...) as **especificidades dos vínculos do indivíduo com o mundo; o grau e a organização da hierarquização de atividades em relação aos motivos; o grau de subordinação dessa organização à consciência sobre si e a autoconsciência**” (grifos nossos).

Nesta perspectiva, Leontiev (1983) destaca que o desenvolvimento da personalidade é representado originalmente pelo vínculo entre a criança e o mundo. Vínculo este mediatizado pelas pessoas e pelos objetos, revelando-se como atividade objetual: desde os vínculos biológicos criança-mãe, até a alimentação, os cuidados, a apresentação e/ou retirada do objeto. A atividade objetual da criança vai adquirindo uma estrutura instrumental que se firma por intermédio da linguagem. Nessa situação inicial, está contida a base das relações que levam à formação da personalidade. Dessa forma, o desenvolvimento individual do ser humano representa uma história de alterações contínuas e constantes, como bem-sintetiza Martins (2007, p. 118): “(...) de um ser que em princípio só é capaz de reagir reflexamente a um limitado círculo de estímulos sensoriais surge um ser racional, dotado de funções psicológicas complexas, capaz de captar, cada vez com mais profundidade, a realidade e modificá-la”.

A organização das fases do desenvolvimento, de acordo Leontiev (1983), pode ser feita em duas etapas: a etapa espontânea, do nascimento à adolescência, e a etapa da autoconsciência, da adolescência à idade adulta. Cabe enfatizar que a proposição de tais etapas implica “(...) apreender a coexistência de diferentes formas de relações com o

mundo que evidenciam tendências crescentes do desenvolvimento humano” (Martins 2007, p. 119).

Cada fase do desenvolvimento da personalidade é representada pelo predomínio de certos motivos e atividades que firmam vínculos hierárquicos, os quais irão circunscrever as características da personalidade. O enriquecimento e complexificação das atividades podem distanciá-las ou pô-las em conflito com os motivos que a geraram. Estes fenômenos representam as chamadas crises presentes tanto na infância como na adolescência e idade adulta.

As modificações na hierarquia motivacional e emocional levam ao surgimento de novas formas de atividade, tendo em vista o surgimento de novos motivos e, conseqüentemente, uma nova conformação hierárquica. Neste sentido, Leontiev (1978), em consonância com Vigotski (1987; 2000), esclarece que não são as crises e sim os momentos críticos, as mudanças qualitativas que são inerentes ao desenvolvimento do indivíduo. De tal forma que não ocorrerão crises se o desenvolvimento psíquico for uma criação controlada, isto é, um processo racionalmente mediatizado, que se diferencie da forma espontânea inicial.

A etapa espontânea representa a construção dos motivos e fins, aos quais subordinarão as ações a serem realizadas, ou seja, é a etapa onde se criam as condições e possibilidades para o estabelecimento das relações com os outros homens e com a cultura, levando a um funcionamento da consciência que se torna cada vez mais complexo. São essas relações mais conscientes com os homens, com o mundo e, conseqüentemente, consigo mesmo que caracterizam a etapa da autoconsciência. Dessa forma, a etapa da autoconsciência reflete o sistema de motivos do sujeito, necessário para a sua inclusão como indivíduo ativo na construção da vida social.

A autoconsciência pressupõe a consciência sobre si, mas não se identifica com esta última, como afirma Leontiev (1983) ao fazer a distinção entre tais processos. Para ele, a consciência sobre si compreende delimitações internas e externas que, mediante comparações, análises e generalizações, resultam na sistematização de um sistema de conceitos e significados que culmina no conhecimento dos traços ou propriedades individuais. A autoconsciência implica o estabelecimento de nexos entre esse conhecimento e as relações sociais nas quais o indivíduo está inserido, pressupõe, portanto, o conhecimento sobre si mediante as condições objetivas de sua existência.

A autoconsciência, segundo Martins (2007, p. 120, grifo...), refere-se ao “(...) processo do **ir além de si mesmo**, pelo qual o indivíduo se conhece na realidade mais

ampla na mesma medida em que ela é reconhecida em-si”. Martins equipara a consciência sobre si ao “caráter psíquico”, e a autoconsciência ao “caráter moral”, em conformidade com os conceitos propostos por Heller. E conclui demonstrando que “(...) a autoconsciência como centro organizador da personalidade não se encontra no **interior** do indivíduo, mas em sua existência relacional, real e objetiva, condicionada por suas intervinculações para com a genericidade humana” (grifos no original).

Lucian Séve também realizou um estudo sobre a formação da personalidade com base na visão marxiana, apresentado, sobretudo, na coletânea *Marxismo e teoria da personalidade* (1979).

Segundo a abordagem de Séve (1979, p. 390), a personalidade é “(...) um sistema de processos organizados no tempo (...)”. O autor propõe um estudo da personalidade no qual a única hipótese viável é a elaboração de uma “(...) teoria das relações e processos no seio dos quais se produz a personalidade concreta (...)”. A personalidade, nesta perspectiva, é o resultado da relação entre indivíduo e sociedade, de tal forma que o primeiro se diferencia do segundo por meio de sua atividade e de suas condições reais de existência. Para Séve (1979, p. 389):

(...) Cada formação social implica as suas formas próprias de individualidade, as quais, por seu turno, na medida em que são funcionalmente determinantes em relação às justa-estruturas da personalidade, lhe definem a topologia. Assim, as relações e formas de individualidade do capitalismo implicam uma topologia da personalidade no seio da qual, por exemplo, a atividade social abstrata desempenha um papel mediador determinante entre a atividade psíquica concreta e a satisfação das necessidades (...).

Em outro momento de sua obra, de uma forma mais específica e, ao mesmo tempo, complementar, Séve (1979, p. 427) afirma que “(...) a personalidade é um sistema complexo de atos, e a especificidade de um ato está em produzir socialmente **algo** (...)”, o que segundo ele significa “(...) ultrapassar, logo à partida, uma psicologia meramente **formal** das personalidades (...) para nos instalarmos no terreno (...) de uma psicologia do conteúdo das personalidades, e das **formas** dialeticamente ligadas a **esse** conteúdo (...)” (grifo no original).

Mediante tal afirmação, podemos considerar que, para Sève, a estrutura da atividade e as relações sociais nas quais estas se estabelecem representam o cerne do processo de personalização. Neste sentido, como conclusão de uma ampla e complexa discussão, tecida de forma profundamente arraigada aos pressupostos marxianos, Sève (1979; 1989) propõe a compreensão da personalidade e seu processo de formação, tomando por base duas dimensões, a dimensão infraestrutural e a dimensão superestrutural, ambas fundamentalmente analisadas em sua processualidade temporal. Em suas próprias palavras, ele procura demonstrar “(...) a estrutura da própria atividade, noutros termos, a dialética de seu desenvolvimento no tempo, que representa *a **unidade de sua estrutura de funcionamento e da sua lei de movimento histórico (...)***” (Sève, 1979, p. 467, grifos no original).

A infraestrutura da personalidade pode ser entendida, sucintamente, como a biografia (a história de vida) do indivíduo, visto compreender o conteúdo objetivo da atividade real do indivíduo concreto na realidade prática de sua existência que é temporalmente constituída. A infraestrutura psicológica refere-se, portanto, às atividades relacionadas ao trabalho social produtivo, às atividades relacionadas diretamente com o próprio indivíduo, bem como às atividades relacionadas aos aspectos interpessoais. Conforme pontua Sève (1979, pp. 465-466):

(...) tudo nos leva a colocar o problema decisivo (...) aquele de que depende, em primeira instância, a constituição de uma ciência da personalidade: o problema da **estrutura da atividade de base, da infra-estrutura da personalidade**.

(...) a **infra-estrutura** da personalidade desenvolvida, tal como se manifesta, nomeadamente no termo da infância, no instante da passagem à idade adulta, e no seio da própria idade adulta, é, necessariamente a estrutura de uma **atividade** (...)

Mas conceber a infra-estrutura da personalidade como sendo a estrutura de uma atividade equivale, necessariamente, a concebê-la como sendo uma **estrutura temporal**, porque apenas uma estrutura temporal pode ser homogênea relativamente à lógica interna da atividade de um indivíduo, da sua **reprodução** e do seu **desenvolvimento** (...) (grifos no original).

Cabe destacar que, para Sève, a infraestrutura pode ser entendida como o conjunto das atividades diárias desempenhadas pelo indivíduo. Neste sentido, utiliza a expressão **infraestrutura da personalidade desenvolvida** para designar os indivíduos conforme a manifestação de características específicas, criança, adolescente, adulto.

As superestruturas psicológicas se referem ao conjunto das atividades que desempenham um papel regulador dos processos que engendram a produção e a reprodução da personalidade, por terem uma função reguladora, controladora do emprego do tempo.

Sève (1979) diferencia mais duas dimensões que considera presentes tanto nas atividades infraestruturais como nas atividades superestruturais da personalidade: a abstrata e a concreta. Assim, a personalidade em sua dimensão concreta se compõe por intermédio da realização das atividades que levam à satisfação direta das necessidades e ao desenvolvimento de atividades no tempo livre. Enquanto que, em sua dimensão abstrata, compõe-se de atividades que propiciam aos indivíduos a satisfação de suas necessidades de forma indireta, por exemplo, uma atividade profissional que lhe permitirá satisfazer sua necessidade somente por intermédio do recebimento de um salário. Desse modo, quanto mais complexas e diversificadas forem as atividades concretas desempenhadas pelo indivíduo, mais se desenvolve sua personalidade e de forma cada vez mais plena. Por outro lado, quanto mais as atividades abstratas predominarem na vida do indivíduo, mais sua personalidade estará submetida a fragmentações, alienando-se em relação ao gênero humano.

Voltando à superestrutura, Sève (1979) distingue três modalidades reguladoras: os reguladores espontâneos, os reguladores voluntários e os reguladores do nível e do valor da consciência de si e do mundo.

As regulações (ou superestruturas) espontâneas são de origem essencialmente interna, referindo-se ao nível dos sentimentos e das disposições afetivas. Segundo Sève (1979), o que determina esse tipo de regulação é o “*gosto*” ou ausência do gosto por uma ou outra atividade, o “*tédio*” em sua realização e, até mesmo, a resistência passiva que é a “*preguiça*”. Nessa hipótese, a atração ou não por certa atividade traduz, de forma imediata, as avaliações intuitivas do emprego do tempo nas atividades.

As regulações voluntárias são os meios pelos quais o indivíduo procura dominar o emprego do seu tempo de forma deliberada, tomando como norma certas ideologias mais ou menos elaboradas e objetivas, tais como os valores morais, as regras de conduta e o autoconceito. Nestas condições, no caso do indivíduo concreto da

sociedade capitalista, as superestruturas voluntárias são constituídas, por meio da assimilação, “**no âmbito da base psicológica da personalidade abstrata**”, forjada pela opacidade da contradição especulativa entre indivíduo e sociedade e não apenas como resultado da interiorização direta das leis, instituições e valores dessa sociedade. Sob este ponto de vista, Sève (1979, p. 492) menciona as contradições entre reguladores espontâneos (instrumentos da personalidade concreta) e reguladores voluntários (instrumentos da personalidade abstrata), ou seja,

(...) as contradições psicológicas superestruturais entre reguladores espontâneos e reguladores voluntários, entre ato atraente e ato desejado, não são contradições **originárias**, tal como o crê a ideologia mistificadora da contradição metafísica entre “natureza” e “cultura”, “indivíduo” e “sociedade”; representam, para além de sua especificidade relativa, o reflexo das contradições infra-estruturais entre personalidade concreta e personalidade abstrata, entre manifestação de si e trabalho alienado, ou seja, também elas testemunham, em última análise, contradições de classe. E coloca-se a questão a saber se o fracasso, pelo menos parcial, não só de todas as teorias clássicas da “vontade”, como também das investigações mais avisadas sobre a interiorização da lei (...) não adviria precisamente do fato de que **todas elas**, não obstante as suas diferenças das mais opostas, desconhecaram o papel fundamental que, a este respeito, desempenham as infra-estruturas psicológicas e sociais, por outras palavras e mais uma vez, o papel **do trabalho** (grifos no original).

Ao se referir à consciência de si e do mundo, que se expressa pelo grau de autonomia pessoal e social do indivíduo, Sève (1979, p. 495) destaca que “(...) tal como a sociedade capitalista não surge na base de uma verdadeira consciência de si, também o homem do capitalismo não é, de imediato, transparente para-si mesmo (...)” e, pautando-se em pressupostos do materialismo histórico, Sève aborda a questão da inconsciência de forma essencialmente prática, afirmando: “(...) o que transmite a **inconsciência psicológica** de um indivíduo a sua extraordinária opacidade mental é a **impotência social** que o caracteriza enquanto indivíduo colocado face às relações sociais, de que pertence como sendo a criatura, faça ele o que fizer (...)”. Nestes termos,

podemos entender que a falsa consciência de si e do mundo emerge como uma ideologia justificadora das condições sociais alienantes e das formas de emprego do tempo que se distancia de qualquer atividade de resistência ou desmistificação das relações de dominação.

Sève (1979) considera que aquilo que Marx analisou no âmbito da economia mercantil, e denominou de fetichismo da mercadoria, aplica-se aqui de forma correlata como um fetichismo das funções psíquicas e da própria personalidade, porque prevalece o fato de que as relações entre coisas se sobrepõem e obscurecem as relações entre os homens e, neste sentido, por tratar-se de uma ilusão objetiva inscrita no âmbito da forma abstrata, ou seja, no âmbito das relações sociais, só poderão ser abolidas concomitantemente.

Tais considerações evidenciam, mais uma vez, a fundamental unidade dialética indivíduo/sociedade, bem como a atividade enquanto a expressão do indivíduo e, como tal, a expressão das condições históricas objetivas. Nestes termos, em Sève (1979), a investigação de leis gerais do desenvolvimento da personalidade humana só pode ser concebida com base nas leis dialéticas, as quais fornecem as bases teóricas de elaboração do “**sistema singular de necessidades de desenvolvimento** que caracteriza cada personalidade”. Com base nessa premissa, Sève determina o que ele considera apenas uma lei tendencial:

(...) a necessária correspondência entre o emprego do tempo a as capacidades define as exigências psicológicas internas de desenvolvimento do indivíduo (...) [que] não pode (...) realizar-se senão através da mediação das relações sociais (...) [pois] encontramos aqui no próprio âmago da dinâmica mais profunda das personalidades, dinâmica esta que é, simultaneamente, socialmente determinada e concretamente individual (1979, p. 500).

Nesta direção, Sève (1979) faz uma análise da essência social da personalidade fundamentalmente pautada nas relações sociais de produção. De acordo com a abordagem feita pelo autor, podemos entender a personalidade como sistema constituído pelas relações sociais que, estruturado no tempo, apresenta-se na processualidade da história da autoconstrução do indivíduo, isto é, como uma biografia histórica e socialmente datada.

Pelo que foi exposto nesta seção, é possível afirmar que a personalidade, embora expresse a singularidade de cada indivíduo, não é produzida por cada um de forma isolada, não depende apenas das características inatas, nem da vontade de cada pessoa, mas constitui-se na trama das relações estabelecidas entre os indivíduos em um momento sócio-político-econômico específico. A personalidade é, portanto, o processo que resulta da síntese de elementos objetivos, individuais e subjetivos historicamente determinados ‘na’ e ‘pela’ ação do homem sobre o mundo.

Neste sentido, as premissas e conceitos aqui apresentados, acima de tudo, visam reiterar a necessidade de compreendermos a personalidade como um processo histórico e social que, assim como qualquer outro fenômeno, apenas revela sua essência pela análise de sua totalidade concreta. Temos, portanto, que compreender a personalidade implica reconhecê-la na tensão que advém da contradição sujeito/objeto, ponto de partida para o conhecimento, isto é, para a humanização da natureza e do próprio homem.

Diante disso, cabe lembrar que em Lukács (citado por Oliveira 2005; Martins, 2008) encontra-se a ênfase na função mediadora do particular, tendo em vista que nenhum fenômeno expressa-se apenas em sua singularidade ou em sua universalidade, pois, a essencialidade concreta dos fenômenos apenas pode ser desvelada a partir da compreensão dos nexos existentes na dialeticidade *singular-particular-universal*, assim, é “(...) na particularidade que ele (fenômeno) assume as especificidades pelas quais a singularidade se constitui em dada realidade e de modo determinado, porém, não completo, não universal” (Martins 2008, p. 57). Isso significa dizer que o trabalho social (particularidade) enquanto esfera mediadora da unidade dialética entre o indivíduo (singularidade) e o gênero humano (universalidade) constitui-se no *locus* onde se expressam as contradições presentes na formação da personalidade (subjetividade) humana.

3 CAPITALISMO, EDUCAÇÃO E TRABALHO DOCENTE: A PERSONALIZAÇÃO DO PROFESSOR EM PROCESSO

Com base no que foi exposto nas seções anteriores, podemos afirmar que o desenvolvimento do homem com ser social se viabiliza pela mediação da atividade vital humana, o trabalho. Atividade esta que se concretiza por meio dos processos de apropriação e objetivação da realidade, pelos quais o homem transforma a natureza, criando um mundo humanizado, ao mesmo tempo em que se humaniza e, em dadas condições, singulariza-se em direção à construção de sua genericidade.

Para se tornar um indivíduo singular e desenvolver plenamente sua personalidade, o homem precisa apropriar-se dos resultados da evolução e individualizar esses resultados. Em outras palavras, a formação do indivíduo se dá sempre dentro de um processo educativo, já que a educação é um processo mediador entre a vida do indivíduo e a história humana.

Trabalhar e educar são, portanto, atividades essencialmente humanas: processos específicos e inerentes à formação do gênero humano, atividades conscientes e transformadoras ‘do’ e ‘no’ mundo concreto.

Nesta perspectiva, o desenvolvimento psíquico do homem é determinante e determinado pelas relações sociais de produção, um processo condicionado pelo conjunto das condições concretas de vida e educabilidade dos indivíduos. O homem é, então, ao mesmo tempo, sujeito e objeto das relações sociais, produto e produtor da sociedade em que vive. Sociedade esta que, pautada no modo de produção capitalista, encontra-se permeada por relações alienadas e alienantes. Relações que acabam sobrepondo-se ao indivíduo como uma força naturalizada, externa e estranha.

Com o objetivo de aprofundar tal discussão, nesta seção, direcionamos nossa abordagem para questões referentes à educação, à organização do processo educativo na forma escolar e à atividade do professor, processos permeados pelo modo de produção capitalista.

3.1 TRABALHO, EDUCAÇÃO E ESCOLA

O homem não nasce homem, ele se faz homem. Isso significa que o homem precisa aprender a produzir sua própria existência. Neste sentido, como já destacamos,

Leontiev (1978, p. 267) afirma que “o que a natureza lhe dá não basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana (...)”, demonstrando que o homem se humaniza por meio de um processo de apropriação e objetivação.

Saviani (2007, p. 154), ao abordar esta questão, afirma que toda ação eficaz para manutenção da existência precisa ser aprendida e deve ser ensinada, ou seja, produzir a existência demanda experiência e desenvolvimento, de tal forma que:

(...) a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo.

(...) A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que confirma um verdadeiro processo de aprendizagem (...).

Nestes termos, Saviani (2007) esclarece que do ponto de vista ontológico, a origem da educação coincide com a origem do trabalho, o que permite afirmar que a relação entre trabalho e educação é, fundamentalmente, uma relação de identidade. Entretanto, historicamente falando, ocorre um distanciamento cada vez mais expressivo entre aprender e produzir.

Nas comunidades primitivas, os homens aprendiam a produzir sua existência produzindo-a coletivamente. Prevalcia, aí, o consumo de subsistência, isto é, o modo de produção comunal ou comunismo primitivo. A apropriação coletiva da terra constituía a propriedade tribal, na qual os homens produziam sua existência, educavam e eram educados nesse processo, como mostra Saviani (2007, p. 155): “(...) a educação consistia numa ação espontânea, não diferenciada das outras formas de ação desenvolvidas pelo homem, coincidindo inteiramente com o processo de trabalho que era comum a todos os membros da comunidade (...)”.

O aumento da produção e as transformações das forças produtivas conduziram à apropriação privada da terra, impondo a divisão dos homens em classes: proprietários e não proprietários. Embora, como vimos anteriormente, o trabalho seja condição essencial para a existência humana, o advento da propriedade privada permitiu à classe dos proprietários que vivessem sem trabalhar, uma vez que estes passaram a viver do

trabalho alheio. Temos, nesse processo, o delineamento da ruptura entre trabalho e educação.

É, portanto, a partir do escravismo que passamos a ter duas modalidades de educação. Uma educação para a classe dos “*homens-que-vivem-do-trabalho-alheio*”, centrada nas atividades intelectuais, nos exercícios lúdicos ou militares e na arte da oratória; e outra educação para a classe dos “*homens-que-vivem-do-trabalho*”³⁷, centrada nas formas e técnicas da produção. Com o aparecimento dessa nova forma de educação, que se contrapõe à forma anterior que era inerente ao processo produtivo, consolida-se a separação entre tais processos.

Nesse contexto, emergem as condições que levam ao estabelecimento do processo de institucionalização da educação, isto é, à organização da educação na forma escolar. A instituição educativa, já em sua origem, recebeu o nome de escola: termo derivado do grego que, etimologicamente, significa o lugar do ócio. A escola, portanto, desde seus primórdios, tem como função específica: “(...) a educação dos membros da classe que dispõe de ócio, de lazer, de tempo livre (...) contrapondo-se à educação da maioria, que continua a coincidir com o processo de trabalho”, conforme esclarece Saviani (2007, p. 156).

Manacorda (1989, p. 356), em sua abordagem sobre a história da educação, menciona que as instituições educativas, desde as civilizações do antigo Egito e da antiga Roma, tinham como objetivo de seus ensinamentos o “falar bem” não em termos literários, mas no sentido da “oratória como arte política do comando”, denotando que a escola, já em sua origem, constituiu-se num instrumento para preparação de líderes militares e políticos. Nas palavras do autor:

A separação entre instrução e trabalho, a discriminação entre a instrução para os poucos e o aprendizado do trabalho para os muitos, e a definição da instrução “institucionalizada” como *institutio oratoria*, isto é, como formação do governante para a arte da palavra entendida como arte de governar (o “dizer”, ao qual se associa a arte das armas, que é o fazer dos dominantes); trata-se, também, da exclusão dessa arte de todo o indivíduo das classes dominadas (...) Logo, esse processo de inculturação se transforma numa instrução que cada vez

³⁷ Expressões utilizadas por Antunes (1999).

mais define o seu lugar como uma “escola”, destinada à transmissão de uma cultura livresca codificada, numa áspera e sádica relação pedagógica (grifos no original).

Embora Manacorda (1989, p. 14) considere esse aspecto como uma característica constante da história da educação, ele afirma que a “(...) continuidade e afinidade não vão além deste objetivo proclamado (...) e que a inspiração e os conteúdos, a técnica e a situação serão profundamente diferentes de uma sociedade para outra”. Na mesma perspectiva, Saviani (2007; 2008) destaca que, embora certas continuidades possam ser observadas na história das instituições educativas, isso não significa que estas devam ser analisadas em detrimento das rupturas determinadas pelos modos de produção da existência humana.

Com já afirmamos, o desenvolvimento da sociedade de classes consumou a separação entre educação e trabalho. Com a ruptura do modo de produção comunal, já no Egito desde as primeiras dinastias até o surgimento do escriba, assim como na Grécia, em Roma e na Idade Média, as escolas cumpriam a função de preparar os quadros de dirigentes. Na educação ateniense e espartana, bem como na romana, o Estado desempenhava importante papel; enquanto a ordem feudal gerava um novo tipo de educação fortemente marcada pela influência da Igreja Católica, caracterizada como educação confessional.

Nesses contextos, a formação dos trabalhadores ocorria concomitantemente com o exercício das respectivas funções, uma vez que as funções manuais não exigiam preparo escolar. Mesmo no caso do artesanato medieval, quando houve um expressivo aumento no grau de especialização, o sistema de aprendizado ficava a cargo das próprias corporações de ofícios, nas quais os aprendizes adquiriam o domínio de suas tarefas, executando-as sob a orientação dos mestres de ofício.

É, portanto, o modo como se organiza o processo de produção (as forças produtivas) e a maneira como os homens se relacionam ao produzirem os seus meios de vida (as relações de produção) que possibilitam a organização da escola como um espaço separado da produção. Desta forma, nas sociedades de classes, a relação entre trabalho e educação caracteriza-se pelo distanciamento entre escola e produção, o que reflete a divisão histórica entre trabalho manual e trabalho intelectual, fazendo com que a escola, desde seu surgimento, estivesse vinculada às atividades intelectuais. A esse respeito, Saviani (2007, p. 157) afirma:

(...) vê-se que a separação entre escola e produção não coincide exatamente com a separação entre trabalho e educação. Seria, portanto, mais preciso considerar que, após o surgimento da escola, a relação entre trabalho e educação também assume uma dupla identidade. De um lado, continuamos a ter, no caso do **trabalho manual**, uma educação que se realiza concomitantemente ao próprio processo de trabalho. De outro lado, passamos a ter a educação de tipo escolar destinada à educação para o **trabalho intelectual** (grifos nossos).

O processo de institucionalização da educação assumiu contornos cada vez mais nítidos a partir da configuração da ordem social que emergia no bojo da Revolução Industrial em consonância com os ideais da Revolução Francesa. Como demonstra Hobsbawm (1982), a economia do século XIX veio da Revolução Industrial, mas a política e a ideologia vieram da Revolução Francesa, consolidando o capitalismo que se constitui não apenas como o conjunto de ordenação das relações econômico-sociais, mas como princípios de ordenação política, jurídica e ideológica.

Conforme menciona Souza (2009, p. 103), a ordem social burguesa em construção, na sua fase revolucionária, “(...) tinha como parte de seus fundamentos a reforma moral da sociedade, partindo da formação do **homem novo** – e a formação deste último seria tarefa da educação” (grifo no original). Assim, o projeto liberal-burguês (iluminista) de universalizar a educação, que advogava a filosofia da essência³⁸, fez da escola seu agente de expressão em defesa da construção de uma sociedade guiada pela razão e pautada na liberdade e na igualdade, um combate decisivo contra a ideologia medieval (Saviani, 2000).

É na França, como um dos resultados da Revolução de 1789, que se instituiu o primeiro sistema público-estatal de ensino, o qual se iniciou na ditadura popular dos

³⁸ Segundo Saviani (2000), a filosofia da essência é base do fundamento jurídico-contratual da sociedade burguesa: “(...) os homens são essencialmente livres; essa liberdade se funda na igualdade natural, ou melhor, essencial dos homens, e se eles são livres, então podem dispor de sua liberdade e, na relação com outros homens, mediante contrato, fazer ou não concessões (...) Escolarizar todos os homens era condição de converter os servos em cidadãos, era condição de que esses cidadãos participassem do processo político e, participando do processo político, eles consolidariam a ordem democrática, a democracia burguesa (...)” (p. 52).

jacobinos, e foi consolidado por Napoleão Bonaparte³⁹, estando relacionado com a dinâmica do processo revolucionário, já que o objetivo era enfraquecer a igreja católica, defensora do antigo regime, que, até então, detinha o monopólio do ensino. Na Inglaterra, outro país protagonista da dupla revolução burguesa, o estabelecimento de um sistema público de ensino teve respaldo no movimento operário, que combatia o trabalho infantil e criticava o embrutecimento do trabalhador devido às péssimas condições de trabalho, isto é, o acesso à escola significava retardar sua entrada no mercado e reduzir a jornada diária de trabalho. Mas tratava-se, também, em ambos os casos, de atender à demanda de uma economia em processo de industrialização, formando uma mão de obra minimamente qualificada para o trabalho fabril.

À medida que a burguesia assumia o poder, e passava de classe revolucionária a classe reacionária, seus interesses deixaram de ser a transformação social e se voltaram para a perpetuação da nova ordem vigente, o que determinou a oposição entre classe burguesa e classe proletária. Assim, mediante a pressão da luta de classe e as exigências impostas pelo próprio desenvolvimento capitalista, a expansão do ensino público, para burguesia significa “não matar ‘a galinha dos ovos de ouro’” (Souza, 2009).

Conforme pontua Saviani (2007, p. 158), o advento da indústria moderna, que se consolidou com a ordem social burguesa, conduziu a uma crescente simplificação dos ofícios, reduzindo a necessidade de qualificação específica, todavia, ao mesmo tempo, impôs um patamar mínimo de qualificação geral. Neste sentido, Saviani (2007, p. 158) esclarece:

Trata-se da sociedade contratual, cuja base é o direito positivo e não mais o direito natural ou consuetudinário. Com isso, o domínio de uma cultura intelectual, cujo componente mais elementar é o alfabeto, impõe-se como exigência generalizada a todos os membros da sociedade. E a escola, sendo o instrumento por excelência para viabilizar o acesso a esse tipo de cultura, é erigida na forma principal, dominante e generalizada de educação (...).

³⁹ O fato de Napoleão criar um sistema público, estatal e laico de ensino universalizado, da educação básica à universidade, não significa que ele foi um continuador do jacobinismo. Ele era contra a esquerda jacobina revolucionária, mas também estava contra os setores reacionários. Para ele, a revolução deveria continuar a obra de construção da nova ordem, mas de forma moderada (Souza, 2009).

De acordo com Saviani (2007, p. 158-159), o processo de industrialização, ao converter “(...) o saber de potência intelectual em potência material (...)”, configurando a cisão entre os elementos intelectuais e manuais do trabalho, antes indissociáveis, colocou a máquina no centro do processo produtivo e a escola como “(...) a via para objetivar-se a generalização das funções intelectuais na sociedade (...)”. A escola enquanto forma hegemônica de educação promove a socialização dos indivíduos, propiciando-lhes a familiarização com os códigos sociais nas formas de convivência da sociedade moderna, bem como capacita-os para se integrarem ao processo produtivo.

Estando a burguesia no poder, o direito à educação, herança da dupla revolução burguesa, passou a ser um dos pilares da sociedade meritocrática: “(...) a educação passou, então, a significar **o triunfo dos méritos sobre o nascimento**, através do desenvolvimento dos talentos de cada um, e, **assim individualiza-se o fracasso ou o sucesso**” (Arce, 2002, pp. 40-41, grifos nossos). Todos agora são cidadãos juridicamente iguais, os quais, na escola, recebem as qualificações mínimas para se diferenciarem socialmente a partir de suas capacidades e talentos individuais, podendo atingir a condição de bem-sucedidos.

No final do século XIX e início do século XX, foram estabelecidos os chamados princípios de racionalização produtiva do trabalho, desenvolvidos e sistematizados pelo engenheiro norte-americano Frederick Winslow Taylor, mediante elaborados estudos sobre fadiga, tempos e movimentos, cujos resultados foram publicados na obra *Princípios da administração científica*. Nesta obra, Taylor, de forma geral, propõe: a separação programada entre a concepção e a execução das tarefas, cabendo aos administradores ou a seus agentes planejar e treinar e aos operários apenas executar; a intensificação da divisão do trabalho, por meio da decomposição das tarefas em parcelas elementares e simplificadas, buscando o controle rígido de tempos e movimentos, com o objetivo específico de produzir mais em menos tempo; o estímulo ao desempenho produtivo, vinculando o pagamento aos resultados (salários e prêmios por produção).

A ampla repercussão e a aplicação imediata de tais princípios justificaram-se pelo eminente interesse dos capitalistas de **reduzirem a autonomia dos operários**, os quais detinham a capacidade de definir a sequência das tarefas e os ritmos do trabalho, o que lhes garantia certo domínio na organização da produção (Cattani, 2002).

O sistema de produção e gestão empregado por Henry Ford em sua fábrica, Ford Motor Co., em 1913, conjugando o acirramento da divisão entre trabalho manual e

trabalho intelectual, com a extensa e especializada mecanização emergente, agregou uma nova dimensão à racionalização técnica do trabalho preconizada por Taylor. Inaugurou o que veio representar uma das formas mais acirradas da racionalização capitalista do processo de trabalho, o fordismo: processo produtivo que transformou a produção industrial e grande parte do setor de serviços, expandindo-se dos Estados Unidos para os principais países capitalistas, configurando-se no paradigma explicativo do regime de acumulação ao longo de várias décadas do século XX, desde o final da Primeira Guerra Mundial até o início da década de 1970.

Embora o binômio taylorismo/fordismo como estratégia produtiva se expresse em uma relação complementar, enquanto processos de trabalho apresentam traços específicos. O primeiro caracteriza-se pela **intensificação do trabalho** devido à adequação às tarefas. Já o segundo, é mais abrangente, tendo em vista a produção padronizada para o consumo em massa, ou seja, **o aumento da produção** e a redução dos preços, **elevando o consumo**, para, assim, **aumentar as taxas de lucro** (Laranjeira, 2002).

O processo produtivo taylorista/fordista, caracterizado pela produção em série, que se baseia no trabalho fragmentado e simplificado, requer operários pouco qualificados. Na linha de montagem acoplada à esteira rolante, a velocidade e o ritmo do trabalho são estabelecidos independentemente do trabalhador, exigindo uma rígida disciplina (tempos impostos). Em contrapartida, o trabalho de planejamento e organização de tal processo é altamente qualificado, incluindo desde o desenho dos produtos, a programação da produção, até as tarefas de manutenção e reparação. Essas condições, para o capital, representam a extração do sobretrabalho e, para o operário, implica a perda de sua identidade cultural da era dos ofícios (Antunes, 1999).

Como vimos na primeira seção, uma sociedade capitalista ou sociedade burguesa constitui-se a partir da economia de mercado, isto é, da produção para troca. Sua essência pauta-se na propriedade privada dos meios de produção e na exploração da força de trabalho alheia. Todavia a economia capitalista, por si só, não garante todos os meios de atividade para movimentar o capital, para garantir a manutenção e o desenvolvimento desse modo de produção, o Estado foi a ele incorporado como setor que organiza a sociedade. A intervenção do Estado se dá tanto no setor produtivo quanto na gestão social, visando fundamentalmente promover a acumulação do capital e, para assegurar tal finalidade, é o movimento do próprio capitalismo que determina o

modo e o direcionamento da organização e das intervenções estatais (Netto e Braz, 2006; Antunes, 1999).

A consolidação do processo de trabalho taylorista/fordista, entretanto, trouxe consigo a ilusão de que o sistema de metabolismo social do capital pudesse ser controlado e regulado por um “compromisso” entre trabalho, capital e Estado, tendo, como elementos firmadores dessa relação, os sindicatos e partidos políticos, enquanto representantes oficiais dos trabalhadores e patronato, cabendo ao Estado um papel de neutralidade.

No período em que se iniciou a recuperação econômica após 1930 e se estendeu até a crise da década de 1970, a economia de escala e a produção em série para o consumo em massa implicavam um grande contingente de trabalhadores, o que facilitava a organização sindical. O Estado, por sua vez, além de continuar com os mecanismos de coerção já existentes, elaborou estratégias de coesão social que culminaram no chamado Estado de Bem Estar Social (*Welfare State*)⁴⁰, que se firmou fundamentalmente nos países em que o capitalismo industrial encontrava-se mais desenvolvido. Tem-se, como já mencionamos, certo grau de compromisso entre Estado, empresas e sindicatos, que assegurava um relativo equilíbrio social, impulsionando, significativamente, o desenvolvimento das forças produtivas capitalistas. Nesse período, predominavam as normas, direitos e deveres do cidadão; ampliaram-se os direitos trabalhistas, civis e políticos, ganhando corpo os discursos pautados na cidadania (Netto e Braz, 2006; Saviani 2005).

Se, por um lado, os mecanismos desse “compromisso” garantiam ganhos sociais e seguridade para os trabalhadores dos países centrais, por outro lado, constituiu-se em um meio efetivo de delimitar o campo da luta de classes. Com isso, ocorreu a desarticulação do movimento operário, por intermédio da institucionalização dos organismos sindicais e políticos, os quais, ao adotarem a via negocial e contratualista, tinham como finalidade última de suas práticas a ‘*negociação*’. Tornaram-se, desse modo, parte do mecanismo de controle capitalista sobre o proletariado; além de aderirem e reforçarem a tese da “**legitimidade do estatismo**”, ou seja, a ideia de que o

⁴⁰ De acordo com Souza (2009), o Estado de Bem Estar Social expressa o temor dos capitalistas em relação à expansão do socialismo, que, mesmo em sua forma distorcida, autoritária e burocrática (como era o caso das ditaduras stalinista do leste europeu, China e URSS), demonstrou a superioridade da economia estatal e planificada: acesso universalizado à educação e à saúde e a garantia de pleno emprego em países muito atrasados em comparação com o centro capitalista. É neste contexto que emerge a construção do conhecido *Welfare State*, a terceira via entre socialismo e capitalismo selvagem, significando a junção do “melhor dos dois mundos”: a democracia liberal e o livre mercado, como pleno emprego e a universalização dos serviços públicos.

poder do Estado pode, pelo menos, minimizar o domínio do capital. Tudo isso levou “(...) a fortalecer (...) um **fetichismo de Estado**, atribuindo ao poder político estatal um sentido **coletivo**, arbitral e de exterioridade frente ao capital e trabalho (...)” (Antunes, 1999, p. 39, grifos no original).

A escola, enquanto educação institucionalizada para os futuros trabalhadores, sob a responsabilidade do Estado, cumpre o papel de velar as mediações constitutivas da realidade por meio do controle das formas de transmissão do conhecimento. Por outro lado, proclamá-la como o meio que poderia assegurar melhorias nas condições mínimas de vida dos trabalhadores, possibilitava minimizar, ou até mesmo dizimar, as mobilizações da classe trabalhadora. Além do que, ainda beneficiava diretamente os proprietários dos meios de produção, por garantir o aumento qualificado da produção sem trazer-lhes custo direto: a escola pública era e é financiada pelos tributos pagos pela própria classe trabalhadora.

Segundo Saviani (2005), a educação organizada de acordo com os pressupostos do taylorismo/fordismo pautava-se no movimento escolanovista, que tem como um de seus preceitos a escola baseada no tecnicismo. No Brasil, tais pressupostos têm seu conteúdo explicitado na Lei nº. 5.692 de 1971, a qual buscou adequar instituição escolar aos mecanismos de racionalização do trabalho então vigentes no processo produtivo fordista. Nesse período, houve uma expansão do ensino profissionalizante e do ensino superior privado, uma vez que o crescimento decorrente do milagre econômico demandava uma oferta crescente de mão de obra, qualificada e semiquificada. Para Souza (2009, p. 109), o princípio dessa expansão foi bem simples: “(...) um ensino aligeirado para as amplas massas da população e uma cumplicidade, misturada com muitas benesses, com a expansão da rede privada de ensino no Brasil”.

Estávamos na Era do Capital Humano⁴¹ e a escolaridade era entendida como indispensável para o indivíduo se inserir no mercado de trabalho e, assim, cumprir seus deveres e reivindicar seus direitos de cidadão, pautados na promessa do pleno emprego. Segundo Gentili (2005, pp. 49-50):

⁴¹ O valor econômico da educação objetivado na **teoria do capital humano** “(...) configurou-se a partir das pesquisas de Schultz que, fazendo intervir o fator educação, conseguiu completar o esquema explicativo sobre o crescimento da economia americana no pós-guerra (...) ao investigar a relação entre níveis de renda e graus de escolaridade, constatou que os níveis de renda aumentavam em proporção aritmética para os indivíduos que possuíam escolaridade média em relação aos que só possuíam escolaridade primária e aumentavam em proporção geométrica para os que possuíam escolaridade superior. Esta relação seria a prova empírica do **valor econômico da educação**” (Saviani 2005, p. 23, grifo no original).

A escola se constituía, assim, num espaço institucional que contribuía para integração econômica da sociedade formando o contingente (sempre em aumento) da força de trabalho que se incorporaria gradualmente ao mercado. O processo da escolaridade era interpretado como um elemento fundamental na formação do capital humano necessário para garantir a capacidade competitiva das economias e, conseqüentemente, o incremento progressivo da riqueza social e da renda individual. A dimensão social e individual dos benefícios econômicos decorrentes do processo de escolarização (ou (...) a natureza integradora da escola) obrigava a pensar o planejamento educacional como uma atividade central na definição das políticas públicas (...).

A sociabilidade fundada no compromisso fordista nos revela um operário homogeneizado em suas condições de existência, uma força de trabalho tecnicamente capacitada, todavia facilmente manipulável, sobretudo pela fragmentação e desqualificação de seu trabalho, mas, também, pela ilusão do compromisso social-democrata.

Isso possibilitou a emergência, em escala ampliada, de um novo proletariado, cuja forma de sociabilidade industrial, marcada pela massificação, ofereceu as bases para construção de uma nova identidade e de uma nova forma de consciência de classe. Se o operário-massa foi a base social para a expansão do compromisso social-democrático anterior, ele foi também o seu principal elemento de transbordamento, ruptura e confrontação, da qual foi forte expressão os movimentos pelo controle social da produção ocorridos no final dos anos 60 (Bihr, citado por Antunes, 1999, p. 41).

Neste sentido, Antunes (1999) esclarece que as contradições inerentes ao próprio processo de massificação intensificaram os pontos de saturação do compromisso fordista: a contradição entre autonomia e heteronomia, característica deste processo de trabalho; a contradição entre produção e consumo, ou seja, o despotismo

fabril e o disciplinamento em oposição ao individualismo; além da contradição essencial do processo de criação de valores (valor de uso/valor de troca).

No final da década de 1960, iniciou-se a chamada crise do fordismo. De acordo com Antunes (1999, p. 42), caracteriza-se como **crise estrutural do capital e ruptura de um padrão de dominação**, que aparece como uma crise econômica, e se expressa essencialmente na queda da taxa de lucro. Entretanto seu núcleo foi marcado pelo esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção (a manifestação do sentido destrutivo da lógica decrescente do valor de uso da mercadoria e da “incontrolabilidade” do sistema de metabolismo social do capital), e pelo consequente desmoronar dos mecanismos de regulação social vigente. Assim, “(...) a confluência e as múltiplas determinações de reciprocidade entre (...) o estancamento econômico e a intensificação das lutas de classes tiveram, portanto, papel central na crise dos fins dos anos 60 e início dos 70”.

Especificamente ao que se refere à luta dos trabalhadores, esta emergiu sem e até mesmo contra as organizações sindicais e as políticas do modelo social-democrata, ganhando a forma de uma verdadeira revolta do operário-massa contra os métodos tayloristas e fordistas de produção.

O que estava no centro da ação operária era, portanto, a possibilidade efetiva do controle social dos trabalhadores, dos meios materiais do processo produtivo. Como esse controle, foi no curso do processo de desenvolvimento societal, alienado e subtraído de seu corpo social produtivo – o trabalho social – e transferido para o capital, essas ações do trabalho, desencadeadas em várias partes do mundo capitalista, no centro e também em seus pólos subordinados, nos anos 60-70, retomavam e davam enorme vitalidade e concretude à idéia de controle social do trabalho sem o capital (Mészáros, citado por Antunes, 1999, p. 44, grifos no original).

Entretanto o movimento operário encontrou limites que não pôde superar. Teve dificuldade de desmontar a estrutura social-democrática, consolidada durante décadas e que tinha deixado fortes marcas no interior do próprio proletariado e impedia a consolidação de formas alternativas de organização que se contrapusessem aos sindicatos e aos partidos políticos. Soma-se a isto o fato desta luta ter ocorrido no

espaço produtivo fabril, o que, se por um lado, possibilitou a denúncia das improbidades do processo de produção vigente, por outro lado, impossibilitou a sua articulação com os movimentos sociais emergentes (movimentos ecológicos, urbanos, antinucleares, feministas, dos homossexuais, etc.), mantendo práticas auto-organizativas que se restringiam aos locais de trabalho. Assim, apesar de sua amplitude, a ação dos trabalhadores enfraqueceu-se e refluíu (Antunes, 1999).

Já o capitalista burguês encontrou no desenvolvimento tecnológico (a chamada Terceira Revolução Industrial) o primeiro aliado à confrontação aberta dos trabalhadores. Aliado valioso que, além de impor alterações no modo da organização do trabalho, respondeu adequadamente às necessidades da concorrência intercapitalista na fase monopólica.

Iniciou-se, então, um processo de reorganização do capital e de seu sistema político-ideológico. O advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalhador e desmontagem do setor produtivo estatal, atrelado ao processo de reestruturação da produção e do trabalho, instrumentalizaram o capital para recompor os patamares de sua expansão.

No que se refere especificamente aos modos de produção, o capital deflagrou diversas transformações por meio da constituição das formas de acumulação flexível e dos modelos alternativos ao binômio taylorismo/fordismo, dentre as quais se destaca o toyotismo ou modelo japonês. O sistema industrial japonês teve grande impacto no mundo ocidental capitalista no final dos anos de 1970, quando a *performance* exportadora e o rápido crescimento da indústria japonesa demonstraram a existência de um sistema de organização da produção altamente inovador e integrado, portanto, uma opção para a superação capitalista de sua crise.

O toyotismo ou ohnismo, assim chamado porque foi criado pelo engenheiro Kiichiro Ohno na fábrica Toyota, é um sistema de organização do trabalho que se impôs como via de expansão e consolidação do capitalismo monopolista industrial no Japão do pós-guerra. Esse período coincide com o apogeu da expansão do fordismo pelo mundo ocidental, porém a produção em massa (fundamental nesse processo produtivo) não atendia às necessidades do mercado japonês nesse momento, caracterizado pela demanda interna diferenciada, tanto pela configuração geográfica e demográfica como pelas limitadas possibilidades de consumo; além das dificuldades impostas pela concorrência internacional para uma economia debilitada e sucateada pelas consequências da Segunda Guerra Mundial.

De acordo com Gounet (2002), no toyotismo, a produção é diretamente vinculada à demanda do mercado consumidor, portanto, variada e heterogênea. Enquanto processo produtivo fundamenta-se no trabalho em equipe (*team work*), uma equipe que opera um sistema automatizado, no qual todos têm funções múltiplas, variadas e flexíveis, sendo sua tarefa manter as máquinas funcionando e prepará-las para reduzir ao máximo o tempo de não funcionamento. Isso significa que cada trabalhador deve não só operar diversas máquinas simultaneamente, como ser capaz de substituir ou complementar o trabalho de qualquer membro da equipe a qualquer momento. A gestão da produção tem como princípio o *just in time* (tempo justo) e o *kanban* (senha ou cartão)⁴², além das estratégias do controle da qualidade total / círculos de controle da qualidade (*CQT/CCQs*).

Tais procedimentos agregam à função do operário a responsabilidade pela qualidade requerida na produção e o seu controle imediato, bem como a análise de suas tarefas e seus desempenhos, visando realizar melhorias para aumentar a produtividade. Dessa forma, é reduzido ou eliminando o **trabalho improdutivo** das atividades de manutenção, acompanhamento e inspeção, já que estas são **incorporadas ao trabalho produtivo**. Este padrão produtivo desenvolve-se em uma estrutura horizontalizada, recorrendo à desconcentração produtiva por intermédio da terceirização ou subcontratação, ou seja, a empresa prioriza o que é central em sua especialidade dentro do processo produtivo (teoria do foco) e transfere a terceiros parte do que era antes produzido por ela própria, preservando dentro da empresa matriz um número reduzido de **trabalhadores qualificados, multifuncionais e envolvidos com o ideário desse modo de produção** (Antunes, 1999).

De fato, o toyotismo trouxe para o espaço do processo produtivo novos elementos e técnicas inéditas de organização do trabalho, porém todos voltados exclusivamente para o atendimento do padrão de acumulação flexível do capital. Tais elementos estão relacionados à diminuição dos níveis hierárquicos da empresa; ao enxugamento da estrutura organizacional e a consequente redução do número de

⁴² O *just in time* é a estratégia que consiste na redução dos estoques de matéria-prima e/ou peças intermediárias que devem ser supridos no tempo certo e na quantidade exata, utilizando-se do *kanban*. O *kanban* é a denominação dada para a estratégia utilizada no controle e manutenção de um estoque mínimo: cada setor informa ao setor anterior, através de um cartão (*kanban*), a quantidade que deve ser produzida, que agiliza o sistema de informações entre tais setores. Este sistema requer uma organização da fábrica (empresa) em seções fixas, funcionando de forma independente e se relacionando como clientes e fornecedores. Para mais detalhes quanto a estas estratégias de gestão, consultar Gounet (2002).

funcionários; ao alicerçamento da concorrência na criação de novas necessidades, na qualidade, na diversificação e personalização da oferta; às novas técnicas, métodos e princípios de relações humanas e de participação no interior da empresa. São estas algumas das transformações implementadas pelo toyotismo e que redirecionaram as demandas sobre os trabalhadores. A expectativa é ter um trabalhador mais escolarizado, com habilidade de se relacionar com os ‘colegas’ e, ao mesmo tempo, comprometer-se com a vigilância e a delação do outro, apto para operar equipamentos diversificados e complexos, motivado para o trabalho, engajado com os projetos da empresa, um colaborador que deve diferenciar-se por sua competência.

(...) trata-se de um processo de organização do trabalho cuja finalidade essencial, real, é a intensificação das condições de exploração da força de trabalho (...) Reengenharia, *lean production*, *team work*, eliminação de postos de trabalho, aumento da produtividade, qualidade total fazem parte do ideário (e prática) cotidiana da fábrica moderna (...)
(...) o toyotismo reinaugura **um novo patamar de intensificação do trabalho, combinando, fortemente as formas relativa e absoluta da extração da mais-valia** (...) (Antunes 1999, pp. 53 e 56, grifo nosso).

Podemos afirmar que as novas formas de produção não rompem com os princípios básicos do fordismo, mas reeditam a relação de submissão do trabalho ao capital, possibilitando a reestruturação de seu ciclo produtivo e a recomposição de seu projeto de dominação social.

Nesta perspectiva, emerge o ônus pago pelo trabalhador como o único saldo negativo da produção flexível, que se expressa pelos altos índices de desemprego, aumento do trabalho em tempo parcial e/ou temporário, crescimento da economia informal, solapamento das possibilidades de organização dos trabalhadores, ou, simplesmente, a total precarização das situações e formas de trabalho. A crise estrutural do capital e seu enfrentamento, expressos pela reestruturação produtiva, permeada pela hegemonia da concepção ideológica neoliberal, conduzem ao acirramento de uma lógica social focada no consumo, que vise intensificar a produção de mercadorias e a exploração da mais-valia, contribuindo para a manutenção da subsunção do trabalho ao capital, ou seja, para o aprofundamento das relações sociais de dominação.

O toyotismo, conforme buscamos evidenciar, impôs novas exigências para os trabalhadores e remeteu à necessidade de novas estratégias de regulação do metabolismo social. Foi este o contexto que marcou o início da desarticulação da promessa integradora da escola, que havia dado sustentação ao modelo fordista de produção. Assim, a ruptura da promessa da escola como entidade integradora dos interesses individuais e sociais se desencadeou de forma mais definida a partir da década 1980, contexto da proliferação dos discursos que enalteciam a importância produtiva dos conhecimentos, isto é, com a configuração da Sociedade do Conhecimento, que veio vinculada à terceira revolução industrial. A reestruturação produtiva (pautada no modelo toyotista) e a globalização econômica passaram a exigir uma mão de obra mais qualificada, redimensionando a educação na medida em que colocava em xeque o papel da escola como unidade de formação para o mundo de trabalho e para a vida social (Gentili, 2005; Neto, 2009)⁴³.

Não podemos deixar de mencionar que, no interior do discurso da chamada Sociedade do Conhecimento, a própria concepção de conhecimento tornou-se mais ampla e generalizada, diríamos mais flexível: conhecimento agora se refere ao científico, ao ético, ao cultural, ao religioso, ao moral, ao senso comum, veiculando-se a tese de que todos os tipos de conhecimento têm o mesmo valor e estão disponíveis, isto é, todo conhecimento está acessível a todas as esferas da sociedade. De nossa parte, posicionamo-nos na contramão dessas ideias. Embora não se possa negar que houve um aumento expressivo na produção de conhecimentos no último século, consideramos que isso não indica uma relação direta entre o aumento, a qualidade e o acesso universalizado desse conhecimento, “(...) o máximo que existe é uma polarização cada vez maior entre uma minoria altamente qualificada a serviço dos capitalistas e a grande massa da população com uma formação cada vez mais aligeirada e superficial”, conforme destaca Souza (2009, p. 132). Neste mesmo sentido, concordamos com Duarte (2003) quando afirma que este discurso, além de negar a substantiva diferença entre informação e conhecimento científico, descaracteriza o que entendemos como tarefa precípua da escola e do professor, qual seja: a sistematização e transmissão do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade.

⁴³ De acordo com Duarte (2003), nas últimas décadas, esse discurso tem sido amplamente divulgado e aceito, tanto entre os educadores como na mídia em geral, enfatizando que o acesso aos meios de comunicação, em especial a *internet*, pode determinar formas qualitativamente superiores dos alunos adquirirem conhecimento em comparação ao processo de escolarização formal.

Estes fatos, de acordo com Gentili (2005, p. 49), determinam “(...) uma crescente ênfase oficial nos aportes que as instituições escolares deviam realizar para a competitividade das economias na era da globalização”, e leva à progressiva “privatização da função econômica” atribuída à escola, demonstrando que a desarticulação da promessa integradora não nega a contribuição econômica da escolaridade, mas transforma seu sentido. A promessa do pleno emprego, de caráter coletivo, deixa lugar para a promessa da empregabilidade, de caráter estritamente privado, isto é,

Passou-se de uma lógica da integração em função de necessidades e demandas de caráter coletivo (a economia nacional, a competitividade das empresas, a riqueza social, etc.) para uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho (...) restará ao indivíduo (e não ao Estado, às instâncias de planejamento ou às empresas) definir suas próprias opções, suas próprias escolhas que permitam (ou não) conquistar uma posição mais competitiva no mercado de trabalho (Gentili, 2005, p. 51).

Pelo que já foi apresentado, podemos afirmar que a reestruturação produtiva instaurada pelo toyotismo impôs também uma reestruturação política e social, que encontrou respaldo na ideologia neoliberal, por referendar e legitimar a ordem produtiva vigente por meio de concepções naturalizadas de sociedade e de homem: a desigualdade é equiparada à diferença e, como esta, considerada natural, portanto, inevitável; o homem é concebido como naturalmente ganancioso e competitivo; a liberdade, que deve ser plena para o mercado, restringe-se à relação de **direitos e deveres** para o cidadão; e o papel social do Estado é restringido, sob o argumento que este, assim como as organizações de trabalho, deve ser enxuto para garantir o crescimento econômico e, conseqüentemente, um bom nível de empregabilidade.

A reforma do Estado, na prática, significou a retirada de direitos adquiridos pelos trabalhadores, a diminuição de investimento nos setores de bem estar social, a mobilização da sociedade civil para parcerias com o Estado, em nome da solidariedade, da cidadania e da responsabilidade social, e, sobretudo, o aumento vertiginoso das

políticas de privatização. Ao considerar estes aspectos, Netto e Braz (2006, p. 227) destacam que

(...) o objetivo real do capital monopolista não é a “diminuição” do Estado, mas a diminuição das funções estatais **coesivas**, precisamente aquelas que respondem a satisfação de direitos sociais. Na verdade, ao proclamar a necessidade de um “Estado mínimo”, o que pretendem os monopólios e seus representantes nada mais é do que um **Estado mínimo para o trabalho e máximo para o capital** (grifos no original).

Em análise semelhante, mencionando a educação, Costa, Fernandes Neto e Souza (2009, p. 8) afirmam:

Na conjuntura neoliberal, o Estado assume a forma de mínimo no que tange ao investimento no social; a escola permanece formando mão-de-obra para nova organização do trabalho, mas agora contando com financiamento cada vez mais restrito do Estado e inserção de fontes alternativas de financiamento, que trazem consigo ingerência da esfera privada sobre a educação escolar formal pública.

No Brasil, o Ministério de Educação e Cultura (MEC) seguiu as diretrizes da Conferência Mundial de Educação para Todos⁴⁴, cuja política está expressa no Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/01) aplicado desde 1995, tendo como suporte uma nova LDB (9697/96 e EC n. 14) aprovada em 1996, podendo ser considerada a maior intervenção na educação brasileira desde 1971. Essa legislação, conhecida como Plano Decenal de Educação para Todos, visando, essencialmente, adequar a educação nacional à economia globalizada e em sintonia como o Estado mínimo, tem como

⁴⁴ De acordo com Netto (2009) a *Conferência Mundial de Educação para Todos*, realizada em março de 1990 (Jomtien – Tailândia) foi patrocinada e coordenada pelos organismos multilaterais (BIRD, BID, UNESCO, USAID e UNISEF) e teve a participação de 155 países, entre eles o Brasil, que figurava entre os mais populosos e com elevadas taxas de analfabetismo, repetência, evasão escolar, etc.. Nesta conferência, tendo por base as experiências de implementação dos planos de ajustes neoliberais por Margaret Thatcher na Inglaterra e Ronald Reagan nos EUA, foi aprovada a *Declaração Mundial de Educação para Todos*, carta-compromisso que estabeleceu o prazo de dez anos para a aplicação de diretrizes educacionais patrocinadas pelo Banco Mundial e outros órgãos internacionais, em associação com os governos e organizações não governamentais (ONGs).

principais diretrizes: a descentralização administrativa e financeira, a prioridade para o ensino fundamental, a municipalização, a reforma do ensino médio, a parceria com a comunidade e empresas, a avaliação do desempenho do professor, a avaliação institucional e a avaliação do rendimento escolar (Neto, 2009).

Estando essas diretrizes a serviço de desobrigar o Estado em relação à educação e privatizá-la, não houve, portanto, aumento de verbas, apenas alocação de recursos para a melhoria dos resultados.

De acordo com Silva (2007), tais medidas afetaram o sistema educacional de forma significativa e muito além da dimensão estrutural. Neste sentido, a *parceria* entre Estado e sociedade civil quanto à responsabilidade pela educação se deu por meio da mobilização popular, solicitando ajuda financeira e convocando voluntários leigos para que atuassem em atividades diversas dentro da escola. A campanha publicitária “Acorda Brasil. Está na hora da escola”⁴⁵, organizada pelo MEC, é um claro exemplo desse processo. A isso se soma o aumento de estratégias de compensação social vinculadas à educação, sendo um dos exemplos mais recentes o programa “Bolsa Família”⁴⁶. Tais medidas têm contribuído para a generalização da ideia de que o conhecimento do processo pedagógico não é importante para o contexto escolar e nem para qualidade da educação, além de descaracterizar o que deveria ser a função específica da escola, cabendo reiterar: a socialização do conhecimento historicamente produzido pela humanidade (Saviani, 1995).

⁴⁵ Saviani (2008, pp. 438-439) destaca algumas passagens do folheto distribuído pelo MEC nesta campanha: “Os professores precisam ter condições para se atualizar; entre outras coisas, você pode: patrocinar a realização de palestras, seminários e cursos de atualização nas escolas (...) O trabalho didático utiliza diferentes materiais; entre outras coisas, você pode: doar máquinas de escrever, videocassetes, projetores (...) promover a criação de bibliotecas (...) e, inclusive, pedindo para **‘ajudar as crianças com dificuldade, ministrando aulas de reforço’**” (grifo nosso).

⁴⁶ O Programa Bolsa Família (PBF), instituído pelo Governo Federal em outubro de 2003, é um programa de transferência direta de renda com condicionalidades, a saber: para firmar o compromisso e a responsabilidade dos beneficiários com as metas de superação da situação de pobreza, as famílias beneficiárias devem cumprir três exigências: Acompanhar a saúde e o estado nutricional de todos os integrantes da família; **Manter todas as crianças em idade escolar e os adolescentes sob a sua responsabilidade matriculados e frequentando o ensino formal**; Participar dos programas de educação alimentar oferecidos pelo governo federal, estadual e/ou municipal, em execução na localidade. **Benefícios**: Benefício básico, no valor de R\$ 68,00, concedido às famílias em situação de extrema pobreza, independente da composição e do número de membros do grupo familiar; Benefício variável, no valor de R\$ 22,00 por criança/adolescente, concedido às famílias pobres e extremamente pobres cuja composição apresente crianças e adolescentes na faixa de 0 a 15 anos sob sua responsabilidade; Benefício variável para jovem, no valor de R\$ 33,00 por adolescente, concedido às famílias pobres e extremamente pobres, que possuam em sua composição adolescentes de 16 e 17 anos; As famílias em situação de extrema pobreza poderão acumular o benefício básico, o variável, até o máximo de três benefícios por família, e o variável para jovem, até o máximo de dois benefícios por família, totalizando R\$ 200,00 por mês.

Com a descentralização administrativa, a atuação do Estado junto à educação se reduziu à função de avaliador, passando a utilizar instrumentos padronizados para verificar o desempenho dos alunos nos diversos níveis de ensino: o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES). Isso demonstra o aperfeiçoamento dos mecanismos de controle, além de trazerem para o interior da escola a cultura do desempenho, na medida em que os próprios conteúdos pedagógicos passam a ser priorizados (ou não) em função do que formalmente pode aumentar o escore geral em tais avaliações.

(...) a nova LDB (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996) enfeixou no âmbito da União a responsabilidade de avaliar o ensino em todos os níveis, compondo um verdadeiro sistema nacional de avaliação (...) Trata-se de avaliar os alunos as escolas, os professores e, a partir dos resultados obtidos, **condicionar a distribuição de verbas e a alocação dos recursos conforme os critérios de eficiência e produtividade** (Saviani 2008, p. 349, grifo nosso).

Mediante os baixos desempenhos obtidos nas avaliações estatais, que denunciam o fracasso do sistema educacional, o governo federal lançou, em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (Lei 10.712/01 e EC n. 53/07), que, se constitui sob a retórica de resolver a crise da qualidade da educação, mas consolida-se como uma reedição do Plano Decenal, aprofundando as estratégias de desmonte do Estado.

A atual estrutura escolar, sob a égide do modelo toyotista de gestão do trabalho, incorpora as ideias de desempenho, de flexibilidade, de competência e de empregabilidade, as quais invadem o cenário educacional atendendo ao direcionamento e à demanda da organização produtiva, aspectos defendidos pela Teoria do Professor Reflexivo e Pedagogia da Competência, que, segundo Facci (2004)⁴⁷, contribui para o esvaziamento do conteúdo da escola.

⁴⁷ No que se refere à teoria do professor reflexivo, cabe lembrar que Facci (2004) faz uma contundente abordagem crítica quanto ao significado e às influências dessa tendência pedagógica, bem como do construtivismo, tendo como foco de análise o esvaziamento do trabalho de professor. De forma menos específica, mas com o mesmo rigor crítico, Duarte (2001; 2003) também se refere à apropriação neoliberal das tendências pedagógicas vigentes nas últimas décadas.

À escola designa-se a função de ensinar os alunos a serem competentes em diversas áreas, com habilidades para atuarem em diferentes situações com criatividade e facilidade de adaptação, desenvolvendo suas competências pessoais para, assim, constituir uma força de trabalho cada vez mais flexível. Em outras palavras, o discurso educacional está impregnado por uma “fraseologia ideológica” que transfigura a essência das relações no interior da escola. Neste âmbito fala-se da formação de indivíduos mais competentes: indivíduos livres, que saibam fazer, que saibam aprender, que saibam agir de forma independente, crítica e responsável, adaptados às exigências da sociedade pós-moderna.

Trata-se da formação de indivíduos cognitivamente adaptados à realidade social contemporânea: globalizada, tecnológica, informatizada, em constante transformação e determinada pelas necessidades imediatistas, pragmáticas e mutantes do mercado (Rossler 2004, p. 80).

Podemos afirmar, portanto que à escola cabe formar trabalhadores em conformação com um perfil que se refere “(...) antes aos atributos pessoais do que ao conhecimento sobre o processo de trabalho, justificando ideologicamente uma formação cada vez mais alienada para os alunos, bem como para os professores que deverão formá-los (...)” (Costa 2009, p. 91).

Como já mencionamos a escola na contemporaneidade é a forma fundamental e hegemônica de educação, a qual se consolida por seu caráter contraditório: uma dimensão transformadora da realidade individual e genérica, que a faz revolucionária, e, ao mesmo tempo, por uma dimensão mantenedora do *status-quo*, que a faz reacionária.

Neste sentido, se, por um lado, a escola pode, por meio do processo de transmissão e apropriação do conhecimento, favorecer o desenvolvimento dos elementos intelectuais que permitem compreender a realidade, proporcionando a possibilidade de se contrapor às condições sociais contraditórias e injustas em que vivemos e, até mesmo, de lutar pela superação das contradições vigentes; por outro lado, contribui para a propagação e adesão aos interesses particulares da classe burguesa, a qual proclama a educação como instrumento de equalização social, o que leva ao deslocamento de problemas sociais e políticos para a esfera educacional.

Ao tratar da contradição entre os objetivos reais e os objetivos proclamados da educação, Saviani (2005, p. 130) demonstra a necessidade de compreendê-la como expressão das cisões inerente à ideologia liberal, esclarecendo que:

A função de mascarar os objetivos reais por meio de objetivos proclamados é exatamente a marca distintiva da ideologia liberal, dada sua condição de ideologia típica do modo de produção capitalista o qual produziu, pela via do ‘fetichismo da mercadoria’, a opacidade nas relações sociais (...) na sociedade capitalista defrontam-se no mercado proprietários aparentemente iguais, realizando, sob a aparência da liberdade, a escravidão do trabalho ao capital. Instala-se a cisão entre a aparência e a essência, entre o direito e o fato, entre a forma e o conteúdo.

Diante de tal discussão, podemos afirmar que a educação está condicionada por estruturas tanto alienadas como alienantes, entretanto, superá-las, como bem analisa Martins (2007) não é tarefa precípua nem exclusiva da escola. Embora não caiba negar os condicionantes que incidem sobre a educação escolar, também não se trata de simplesmente condená-la por seus limites. Tal situação demanda reconhecer a escola como determinada objetivamente por condicionantes históricos e assumir uma posição política que vise firmar o papel insubstituível da educação em sua finalidade última de promover condições para a apropriação das objetivações genéricas, priorizando o desenvolvimento dos atributos essencialmente humanos. Ainda que a educação escolar se configure como elemento socialmente condicionado, ela tem um papel fundamental no processo de construção e transformação desta sociedade: “(...) **formar** por esta via **sujeitos ativos**, capazes de dar direção à vida para **além dos estreitos limites do individualismo**” (Martins, 2004, p. 63, grifos nossos).

Esta perspectiva nos remete à inegável relevância das práticas educativas no interior da instituição escolar e, conseqüentemente, à função essencial do professor como mediador do processo educativo: contribuir para o desenvolvimento da humanização dos indivíduos. Todavia, na sociedade capitalista, a escola concretamente atende apenas a duas finalidades: preparar e organizar a força de trabalho necessária para a consecução do processo produtivo e manter a ordem social vigente ao reproduzir e aprofundar a ideologia burguesa.

É com o objetivo de melhor compreender essas contingências e seus condicionantes que damos prosseguimento a nossa abordagem, discutindo, no próximo item, a atividade docente enquanto profissão (atividade ocupacional) que se configura no interior do modo de produção capitalista.

3.2 CAPITALISMO E ATIVIDADE DOCENTE

Na sociedade capitalista, a lógica de mercado invade, de forma crescente, a organização da escola e incide diretamente sobre o trabalhador que exerce a atividade-fim da escola: o professor.

O trabalho do professor é, essencialmente, uma atividade de natureza imaterial, como demonstra Saviani (1995, pp. 17-18):

O trabalho educativo é ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (...) para produzir materialmente o homem precisa antecipar em idéias e objetivos a ação que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte), tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica “trabalho não-material”. Trata-se aqui da produção de idéias, conceitos, valores símbolos, hábitos. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. Obviamente, a educação situa-se nessa categoria de trabalho não-material.

Nesta perspectiva, cabe lembrar que, na tradição marxiana, diferencia-se trabalho de práxis, tendo como critério a função ontológica: enquanto o trabalho é a atividade vital que produz os bens materiais necessários à reprodução social por meio da transformação da natureza (trabalho concreto), a práxis se refere às atividades que,

embora necessárias nessa transformação, não promovem a relação orgânica do homem com a natureza, isto é, sua finalidade é de ordem não material.

A rigor, do ponto de vista ontológico, a atividade do professor não é considerada trabalho, mas sim práxis social, uma vez que, apesar de ser necessária para o processo produtivo e para o desenvolvimento humano, sua finalidade é de ordem não material e a relação que estabelece não é com a natureza e sim com outros homens. Neste sentido,

(...) pode-se denominá-la de atividade docente (entendendo-se por atividade a unidade de vida mediatizada pelo reflexo psíquico que orienta o indivíduo na realidade) ou práxis social do professor (que é atividade humana objetivada pelas dimensões teórica e prática: prática porque a teoria é guia da ação e teórica porque essa relação é consciente) (...) (Silva 2007, p. 121).

Como bem exemplifica Silva (2007), a montagem de um carro é trabalho concreto, enquanto a atividade de ensinar como se monta um carro é práxis. Embora o professor não produza o carro, o que ele ensina em um curso técnico de mecânica é fundamental para que o carro seja produzido. Assim, conforme esclarece Lessa (2004a, p. 15), do ponto de vista formal, essa diferença torna-se quase inexistente, visto que a atividade do operário, assim como a atividade do professor

(...) são similares: partem de uma prévia ideação, a objetivam através de transformações do real e, ao final deste processo, temos algo anteriormente inexistente: uma nova situação, enfim, que vai exigir novas prévias ideações e objetivações. A ação de um operário quando pega uma chave de fenda para apertar um parafuso na linha de montagem, o ato de um professor preparar e dar uma aula, (...) [são] similares do ponto de vista de sua forma (...) promovem uma síntese entre teleologia e causalidade através da objetivação (...).

Contudo, Lessa (2004a, p. 20) pontua que a diferença, neste caso, está nos fins das atividades: o professor tem por finalidade ensinar como se faz um carro, o operário tem por finalidade fazer o carro. Se analisarmos com base no ponto de vista da

necessidade, ambas as atividades são importantes para a produção e poderiam ser consideradas como trabalho, mas, no âmbito da função social, são ontologicamente diferentes e, por isso, não podem ter uma relação de identidade. Dessa forma,

(...) todos os atos humanos possuem a mesma forma (objetivação de teleologias), todas as práxis são indispensáveis à existência da sociedade à qual pertencem, todas as distintas práxis, com maiores ou menores mediações, se relacionam com a produção dos bens materiais; e, na sociedade contemporânea, a enorme maioria das atividades são reduzidas ao trabalho assalariado. O que as distingue enquanto trabalho e outras formas de práxis são suas distintas funções sociais. Ao trabalho cabe a reprodução da base material da sociedade; às outras formas de práxis cabem as funções preparatórias (as mais diversas) indispensáveis à realização dos atos de trabalho historicamente necessários (Lessa 2004a, p. 20)

Se, ontologicamente, há diferenças entre trabalho concreto e outras práxis, no capitalismo, suas peculiaridades específicas são abstraídas (valor de uso), o que lhes confere um caráter abstrato (valor de troca), permitindo equipará-los a um equivalente comum, a saber, o salário. Dessa forma, no capitalismo, tanto o trabalho concreto como a práxis são igualados e denominados trabalho abstrato, já que ambos, direta ou indiretamente, encontram-se vinculados ao acúmulo de capital. Neste sentido, Netto e Braz (2006, p. 117) destacam:

O fato de uma série cada vez maior de atividades que rigorosamente não constituem trabalho (...) adquirir uma forma mercantil – ressaltamos a lógica que, sob o capitalismo, conduz a uma mercantilização universal das relações sociais (...) – esse fato não deve obscurecer as fronteiras entre trabalho e modalidades de práxis sem as quais o próprio trabalho não pode se realizar. Mesmo que tais modalidades apareçam mercantilizadas, elas não produzem valor – a criação de valor só se efetiva na criação de mercadorias.

Na acepção de Marx, como demonstramos anteriormente, o trabalho é o processo no qual a atividade está voltada para a utilidade de seu produto, uma vez que visa suprir as necessidades humanas. Mas esse resultado (o produto) inclui o processo de produção, que se relaciona ao dispêndio de energia humana (força de trabalho), agregando-lhe um significado quantitativo e pressupondo um modo definido de relações de produção que determinam as condições sociais nas quais se realiza o trabalho em dado momento histórico. Dessa forma, na sociedade capitalista, o trabalho contido na mercadoria engendra esse duplo sentido: trabalho concreto, que corresponde à utilidade da mercadoria (valor de uso), e trabalho abstrato, que corresponde ao valor da mercadoria mediante a quantidade de força de trabalho nela aplicada (valor de troca). O indivíduo que trabalha sob o controle do capitalista vende não o produto de seu trabalho, e sim a sua força de trabalho. O processo de trabalho, então, direciona-se para produção de valor de troca, gerando mais-valia (Liedke, 2002).

Grosso modo, no interior do modo de produção capitalista, o qual tem sua fonte de lucro sempre na exploração do trabalho abstrato, é denominado de trabalho produtivo, o trabalho abstrato que gera ou valoriza a mais-valia, e de trabalho improdutivo, o trabalho abstrato que não produz nem valoriza a mais-valia. Assim, a distinção entre produtivo e improdutivo se pauta na possibilidade de produzir ou de valorizar o capital respectivamente.

De acordo com Lessa (2005, p. 27), o trabalho dos operários (trabalho concreto), ao produzir bens materiais, possibilita acumular capital sob a forma de mercadorias, sejam estas duráveis ou perecíveis, por exemplo, metais ou pedras preciosas, imóveis, grãos, etc. No caso de uma atividade que não se caracteriza pelo intercâmbio orgânico do homem com a natureza (práxis), isso não é possível, visto que “(...) não se pode entesourar capital em horas de cântico lírico, em uma dada quantidade de aulas de um professor, em uma porção de assistência médica ou em uma dada quantidade de assistência social”, podendo apenas, em certas circunstâncias, valorizar a riqueza já existente na sociedade.

A atividade docente, bem como a maioria das atividades profissionais na sociedade contemporânea, é uma atividade assalariada. É, portanto, um trabalho abstrato que pode ser produtivo ou improdutivo, ou seja, pode ou não produzir mais-valia. Isso significa que a relação de trabalho do trabalhador professor, tanto produtivo como improdutivo, não difere das relações mercantis estabelecidas com o proletariado, tendo por base a venda da força de trabalho: “(...) única mercadoria que, uma vez consumida,

gera maior valor que o seu próprio [valor excedente, substrato para mais-valia] (...)” (Lessa 2004b, p. 16).

Quando um professor é contratado pelo Estado, isto é, quando trabalha em escola pública⁴⁸, esse professor é um trabalhador improdutivo, porque não gera e nem valoriza a mais-valia, e o seu salário é composto pelos impostos pagos pela população em geral e pela riqueza social produzida pelo trabalhador produtivo.

Já um professor que é contratado por instituições educacionais particulares, ou seja, vende sua força de trabalho ao capitalista, esse professor é um trabalhador produtivo, porque sua atividade valoriza a mais-valia: seu trabalho converte em capital a riqueza social já produzida. Isto vem reiterar a ideia de que, por intermédio do trabalho abstrato, o processo capitalista “(...) transforma os meios de produção em meios de extorsão de trabalho não pago” (Marx, 2004, p. 163).

Assim, o trabalho do professor da escola particular é explorado e enriquece o proprietário da instituição escolar, embora do ponto de vista da produção material não haja nenhum acréscimo e, não havendo criação de bens materiais, não há mais-valia, o que ocorre é que este trabalho promove a valorização da mais-valia já existente e distribuída na sociedade em forma de dinheiro. Neste sentido, cabe explicar:

(...) contrata-se a força de trabalho do professor pelo seu valor de mercado. Com 20 alunos em uma sala, nas condições atuais, normalmente é possível arrecadar com as mensalidades mais do que o salário dos professores somado aos custos da escola. Com 30 ou 40, então, a lucratividade é estupenda. Ora, de onde vem o lucro do dono da escola? Do dinheiro que está no bolso dos pais que pagam as mensalidades (...) Trata-se de um sistema de trocas cuja soma é sempre zero: o que um recebe é a quantia exata que os outros perderam. O acréscimo de capital do dono da escola, somado aos custos e aos salários, é idêntico ao dinheiro que saiu do bolso dos pais (...) (Lessa 2005, pp. 28-29).

⁴⁸ Esta análise aplica-se apenas às instituições escolares públicas de ensino básico, tendo em vista que, nas universidades públicas, existem outras relações mercantis envolvidas, como a cobrança de matrícula e mensalidade de cursos de pós-graduação.

Apesar da exploração do professor da escola privada (produtivo) ter por base o trabalho não pago, enquanto a exploração do professor que é funcionário público (improdutivo) se configurar pela economia de financiamentos no setor educacional, em ambos os casos, há a valorização do capital. Em um caso, decorre diretamente do acúmulo de capital e, no outro, da lucratividade gerada pela circulação dos impostos e tributos pagos ao Estado (Silva, 2007).

Marx (2004) afirma que toda riqueza material necessária para reprodução da sociedade vem do trabalho concreto. Dito de outra forma, todas as classes sociais são sustentadas pela riqueza que é produzida pelo proletariado⁴⁹, a qual é direta ou indiretamente distribuída, circulando por toda sociedade. Assim, além da classe que detém os meios de produção (capitalistas) e da classe que produz os bens materiais (proletariado), existe uma classe de transição, cuja função social é, segundo Marx, auxiliar a burguesia na manutenção da exploração, organizando a produção.

Os que pertencem a essa classe, como é o caso do professor, são em sua maioria assalariados, pagos pela burguesia ou pelo Estado com a riqueza produzida e expropriada do proletariado, ou seja, vivem de modo indireto da exploração do trabalho produtivo. Fato este que não exime a classe de transição de também ser explorada e viver sob a desigualdade social imposta pela burguesia. Todavia este contexto produtivo impede que a classe trabalhadora (proletariado e classe de transição) se reconheça como partes de uma única classe social, que tem interesses antagônicos aos interesses da classe burguesa, e, neste sentido, inviabiliza mobilizações efetivas para superação de tais relações sociais.

Cabe esclarecer que, pôr em pauta a discussão quanto à atividade do trabalhador professor valendo-se de conceitos como trabalho concreto, práxis social, trabalho abstrato produtivo ou abstrato improdutivo, demonstra-se relevante, na medida em que possibilita desarticular a estratégia de equalização de todos os tipos de atividade na produção de riqueza social. Estratégia esta que serve aos objetivos do capital ao generalizar a ideia de que o capitalismo não é um modo de produção parasitário, ou seja, que o capitalismo não sobrevive da exploração do trabalhador, como bem argumenta Lessa (2005). E, neste sentido, no âmbito desta pesquisa, consideramos que uma discussão desse teor permite reiterar a materialidade do processo de alienação no trabalho, o qual interfere no pleno desenvolvimento da personalidade dos indivíduos.

⁴⁹ Para Marx, o proletariado é composto apenas pelos trabalhadores que operam o intercâmbio orgânico com a natureza.

Historicamente, a estrutura e a organização escolar, assim como de toda sociedade, são conduzidas pelo ideário do modo de produção vigente e se pautam em seus modelos de gestão para o trabalho, uma vez que, como bem coloca Marx: é a relação entre as forças produtivas e as relações de produção que determinam as relações sociais em todas as suas esferas. Desse modo, o professor, enquanto mediador entre o senso comum dos alunos e o conhecimento científico, é um elemento estratégico, que, de certa forma, protagoniza este processo.

O professor é, portanto, o trabalhador (produtivo ou improdutivo) que, pautado em um perfil profissional traçado no âmbito do capital e imbuído pela ideologia neoliberal, deve cumprir a tarefa de, no interior da escola, preparar a classe trabalhadora para atuar na produção, disciplinando-a para o desenvolvimento de um padrão comportamental compatível com as necessidades e imposições do mundo do trabalho.

Isso implica o esvaziamento do conteúdo escolar no que diz respeito ao conhecimento sistematizado e científico, historicamente produzido pelo gênero humano. Esvaziamento que se caracteriza como elemento estrutural da alienação do trabalho que incide de forma decisiva sobre toda classe trabalhadora, inclusive sobre a categoria docente. Categoria esta que, em última instância, passa a ser agente ativo na veiculação e manutenção desse processo alienado e alienante.

A esse respeito, Martins (2007) destaca que o produto do trabalho do professor difere do produto de outras classes de trabalhadores que se concretiza em um objeto material. Este não se altera em função da alienação dos trabalhadores que colaboraram para sua produção, ou seja, a alienação dos operários de uma indústria automobilística não compromete a qualidade final do veículo que produzem. No caso do professor, o produto de seu trabalho está contido no próprio resultado da ação educativa, processo que pode ou não garantir a apropriação do conhecimento pelo aluno, bem como pode ou não levar à formação de uma postura crítica por parte desse aluno. Neste sentido,

(...) a alienação do trabalhador professor interfere decisivamente na qualidade do produto de seu trabalho. O trabalho educativo pressupõe o homem diante de outro homem de quem não pode estar estranho (alienado), fundando-se numa relação que é por natureza interpessoal e mediada pelas apropriações e objetivações desses homens (Martins 2007, p. 5, grifos nossos).

A alienação, como já foi demonstrada na primeira seção, refere-se à relação que o trabalhador estabelece com o processo e o produto de seu trabalho. Nas relações de produção capitalista, o trabalhador se relaciona com o que produz como algo que lhe é externo e lhe causa estranheza: o trabalhador encontra-se privado da posse e do direito de fruição daquilo que ele produz, está submetido à separação entre **o saber e o fazer** pelo parcelamento externamente imposto ao seu processo de trabalho. Assim, enquanto promove o enriquecimento social, na mesma medida, empobrece-se mediante a venda de sua força de trabalho e a expropriação do produto de seu trabalho. Por outras palavras, o trabalho, conforme organizado no interior do modo de produção capitalista, permite um controle externo de forma direta e intensa sobre o processo de objetivação-apropriação: a objetivação ocorre durante a atividade laboral, quando a força de trabalho é incorporada ao objeto (fixada no produto) mediante sua venda, enquanto a apropriação se dá de forma obliterada e inautêntica, uma vez que é mediada por um produto que não pertence a seu produtor.

Na ação educativa, de acordo com Basso (1998), a margem de autonomia pode ser consideravelmente preservada garantindo ao professor a possibilidade de controle sobre sua atividade, bem como sobre o produto de seu trabalho, o ensino. A situação pedagógica concreta e imediata que caracteriza a atividade de ensino permite avaliação e planejamento contínuos, além de modificações, aprofundamentos e adequações do conteúdo e das metodologias.

Conforme assevera Costa (2009), a objetivação da atividade docente ocorre quando o professor prepara as aulas e quando ensina ao confrontar o senso comum do aluno com o conhecimento sistematizado cientificamente. Conhecimento este que pode ser reelaborado de forma cada vez mais profunda e em novas dimensões. É evidente que a atividade do professor é um trabalho de elaboração e sistematização do saber e, como tal, não pode ser expropriado do professor pelo capital da mesma forma como o faz com os trabalhadores que produzem os bens materiais. Isso não significa que tal expropriação não ocorra. O professor não está imune às estratégias de dominação e exploração, tão ardilosamente impostas, em especial pelas políticas públicas do Estado (burguês), que estruturam tanto o sistema educacional como o sistema trabalhista.

Apesar do caráter imaterial que distingue tanto o processo como o produto do trabalho docente, o processo de alienação do trabalho do professor guarda a mesma perversidade que em outras categorias de trabalho, pautando-se no discurso da empregabilidade, da qualificação e reciclagens profissionais, prevalecendo uma

formação pragmática em detrimento da formação com base nos conhecimentos teóricos historicamente produzidos. Nas palavras de Costa (2009, p. 72):

O processo de alienação do trabalho do professor, em que se constrói uma relação estranhada entre ele e os conhecimentos, só pode se efetivar pela formação esvaziada e pela destruição da prerrogativa do professor de seleção dos conteúdos e da avaliação do rendimento escolar dos alunos, retirando o controle sobre seu trabalho, ao lhe retirarem a autonomia.

Ao proporcionar uma formação esvaziada de conhecimentos desde a formação inicial, como esclarece Costa (2009, p. 74), garante-se que o professor seja destituído dos conhecimentos sobre o processo e os conteúdos de seu trabalho: os conhecimentos pedagógicos e os conhecimentos específicos de cada área. Dessa forma, impede-se o professor de se apropriar dos conhecimentos que lhe possibilitam dirigir, de forma efetiva, a relação ensino-aprendizagem, visto que, cada vez mais, “(...) o professor tem uma formação pedagógica em que o pragmatismo prevalece sobre os estudos teóricos da relação entre ensino e aprendizagem, seus fundamentos gnosiológicos e psicológicos, o sistema educacional e a relação entre o Estado e a escola (...)”.

A discussão que articulamos até o momento, de forma particular os aspectos destacados no parágrafo anterior remete-nos à eminência de pôr em pauta a necessidade de assumirmos uma postura crítica quanto ao direcionamento teórico-metodológico do conhecimento científico, o que somente é possível mediante o reconhecimento de seus determinantes históricos.

Nesta perspectiva, é interessante notar que, se, em sua fase revolucionária, a burguesia lutou contra qualquer forma de irracionalismo, na condição de classe dominante, ela passou a revisar os propósitos da ciência.

A burguesia tinha conquistado poder político na França e na Inglaterra. A partir de então, a luta de classes assumiu, na teoria e na prática, formas cada vez mais explícitas e ameaçadoras (...) Já não se tratava de saber se este ou aquele teorema era ou não verdadeiro, mas se, para o capital, ele era útil ou prejudicial, cômodo ou incômodo, subversivo ou não. No lugar da pesquisa desinteressada entrou a

espadacharia mercenária, no lugar da pesquisa científica imparcial entrou a má consciência e a má intenção da apologética (Marx, citado por Netto, 1992, p. 110).

No âmbito específico da educação, de acordo com Saviani (2000, p. 53), foi nesse momento que a burguesia iniciou sua crítica à pedagogia tradicional (pedagogia da essência), e, descrevendo-a como “tipicamente medieval”, pautada em um método pré-científico, passou a negar que esse ideário havia sido uma produção engendrada no bojo de sua própria ascensão ao poder. A burguesia, em seu posicionamento reacionário, passou a advogar em favor do escolanovismo⁵⁰ (pedagogia de existência), porque, conforme esclarece Saviani (2000, p. 52),

Com base neste tipo de pedagogia, considera-se que os homens não são essencialmente iguais, os homens são essencialmente diferentes e nós temos que respeitar as diferenças entre os homens. Então, há aqueles que têm mais capacidades e aqueles que têm menos capacidade; há aqueles que aprendem mais devagar, há aqueles que se interessam por isso e há aqueles que se interessam por aquilo.

Passou a prevalecer, portanto, os pressupostos pautados em um ideário que defendia o respeito às diferenças individuais, a emoção e a experiência pessoal em detrimento da razão. Ideário este que, dificultando a apreensão das múltiplas determinações do real, tornou-se a expressão do irracionalismo que perpassa a produção do conhecimento até os dias atuais (Netto, 1992).

O irracionalismo, em consonância com o relativismo e o pragmatismo são produtos do processo ideológico da burguesia reacionária, e têm a importante função política e social de obliterar o acesso igualitário do conhecimento acumulado pela humanidade, subsidiando a origem da ideia da construção individual do conhecimento.

⁵⁰ O movimento escolanovista pode ser considerado como a expressão da decadência da influência Iluminista que determinava os rumos da educação, na medida em que conduz ao abandono dos conteúdos científicos preconizados na pedagogia tradicional. No Brasil, foi no clima de ebulição social característico da década de 1920 que emergiram as forças desse movimento renovador no campo educacional. Após a Revolução de 1930, uma das primeiras medidas do governo provisório foi a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, pasta ocupada por um integrante do movimento da Escola Nova, Francisco Campos. Embora alguns trabalhos publicados anteriormente fizessem menção à Escola Nova, podemos dizer que o primeiro livro empenhado em divulgar esse ideário renovador no Brasil foi *Introdução ao estudo da Escola Nova*, de Lourenço Filho, publicado em 1930 (Saviani 2000; 2008).

Cabe lembrar que são estas filosofias que fundamentam as produções de Dewey, Piaget e dos defensores contemporâneos do ideário do ‘aprender a aprender’⁵¹ (Eidt, 2009, Duarte, 2001a; 2003).

Nesta perspectiva, consideramos pertinente, mesmo que de forma apenas pontual, enfatizar alguns aspectos que demonstram que o ideário pedagógico hegemônico na atualidade, o construtivismo, para além de sua **aparência renovadora**, tem suas raízes nos pressupostos escolanovistas, ou seja, encontra-se a serviço da ideologia burguesa reacionária.

Dewey propõe uma verdadeira revolução nos métodos de ensino, uma vez que defende o pressuposto do “aprender fazendo” e o “pensamento reflexivo”, primando pela ênfase na utilidade da ação em detrimento da transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados e transformados em conteúdos curriculares. Para Dewey, o desenvolvimento do pensamento ocorre mediante uma mínima apropriação do conhecimento científico. Grosso modo, podemos afirmar que Dewey defende a ideia de que uma qualificação geral mínima dentro dos códigos formais de escolarização é suficiente, visto que já prepara o indivíduo para ocupar seu lugar no interior do processo produtivo e da democracia liberal, cujo modelo ideal seria o da sociedade norte-americana, conforme menciona Eidt (2009).

De acordo com Facci (2004, p. 44), a educação para Dewey deve auxiliar o indivíduo a ultrapassar o pensamento empírico e alcançar o pensamento reflexivo, ou seja, “(...) deve ser ativa e estar relacionada com os interesses da criança, sendo que cabe ao professor aconselhar, orientar e conduzir a atividade do aluno em direção ao saber”. Dewey aponta, portanto, para a importância da observação do professor, as condições do meio educacional, enfatizando a influência de tais aspectos sobre os alunos⁵².

Dewey, ao criticar a escola tradicional, propõe os pressupostos conceituais que embasam a consolidação da pedagogia escolanovista, preconizando a aprendizagem ‘na’ e ‘pela’ experiência. Neste sentido, afirma que a realização de experiências repetitivas e a rotina limitariam a realização de novas e mais ricas experiências ao longo da vida, impossibilitando o desenvolvimento multilateral. Defende, portanto, a reorganização dos programas da escola com base nas potencialidades intelectuais para as diferentes

⁵¹ Edit (2009) se vale dessa expressão para designar autores tais como Maurice Tardif, Donald Schön, Juan Delval, Philippe Perrenoud, entre outros.

⁵² Temos, aqui, os alicerces para a teoria do professor reflexivo.

artes, profissões e ocupações, mediante a realização pelos alunos de experiências não repetitivas, de modo a evitar hábitos automáticos, conforme menciona Eidt (2009).

Tais ideias sugerem uma preocupação com o pleno desenvolvimento de cada indivíduo, o que aparentemente contradiz a configuração do processo de trabalho taylorista/fordista. Entretanto as demandas engendradas no bojo de sua organização produtiva não apenas impõem o esvaziamento da atividade de trabalho, mas, também e contraditoriamente, requerem indivíduos sempre preparados para executar novas funções no interior do processo produtivo, ou seja, indivíduos com facilidade de se adaptarem. Eis o que a variedade de experiências vivenciadas na escola e no trabalho representa: a formação de indivíduos capazes de se adaptarem às mudanças requeridas pelo mundo produtivo.

Nestes termos, Eidt (2009) demonstra que os pressupostos deweyanos do ‘aprender a aprender’ encontram-se a serviço do sistema produtivo, legitimando-o no âmbito da educação. E, nessa direção, explicita que

(...) uma análise que supera a aparência e a imediaticidade do conceito de pensamento reflexivo preconizado por Dewey (...) e busca compreender a sua essência permite afirmar, sem que esgote esta questão, que, ao contrário do que preconiza o autor, essa modalidade de pensamento não visa desenvolver no indivíduo as formas superiores de pensamento (...) mas sim exercitar o pensamento prático, necessário à adaptação dos operários à lógica do capital, e, mais especificamente, à sociedade industrial taylorista/fordista americana na transição do século XIX para o XX (Eidt 2009, pp. 138-139).

O esgotamento do padrão de dominação do modelo taylorista/fordista, como já vimos, demanda um processo de reorganização do capital que culmina com a consolidação do toyotismo. Fato que se configura no bojo da revolução tecnológica e do advento do neoliberalismo. Se, no taylorismo/fordismo, a relação entre os trabalhadores e os capitalistas burgueses tinha como base uma dimensão despótica, no toyotismo, essa relação é mais consensual, envolvente e participativa. Traços estes que alteram a **aparência**, mas não a **essência** desta relação, que, em sua concretude, continua delimitada por um caráter de manipulação, cujo diferencial está apenas no maior grau de

seu aprofundamento. **Enquanto o fordismo expropriou o “saber operário”, o toyotismo apropriou-se da “subjetividade operária”,** e convoca a construção de uma **“subjetividade inautêntica”,** isto é, essencialmente engajada com a valorização e autorreprodução do capital, como nos alerta Antunes (1999):

Mais complexificada, a aparência de maior liberdade no espaço produtivo tem como contrapartida o fato de que as personificações do trabalho devem se converter ainda mais em personificações do capital. Se assim não o fizerem, se não demonstrarem essas **aptidões (vontade, disposição e desejo),** trabalhadores serão substituídos por outros que demonstrem **perfil e atributos** para aceitar esses **novos desafios** (p. 130, grifos no original).

E complementa:

O estranhamento próprio do toyotismo é aquele dado pelo **envolvimento cooptado”,** que possibilita ao capital apropriar-se do saber e do fazer do trabalho. Este, na lógica da integração toyotista, deve pensar e agir para o capital, para produtividade, sob a aparência da eliminação efetiva do fosso existente entre elaboração e execução no processo de trabalho (...) **O resultado do processo de trabalho corporificado no produto permanece alheio e estranho ao produtor, preservando, sob todos os aspectos, o fetichismo da mercadoria** (Antunes, 1999, p. 42, grifos no original).

É nesse contexto sócio-político-econômico que é pensada e se impõe com grande expressão a obra do biólogo genebrino Jean Piaget. O interesse deste pesquisador era compreender *o que é o conhecimento*, e, em sua busca, criou a teoria que ficou conhecida como *epistemologia genética*. Seus pressupostos sobre a inteligência e o redirecionamento do papel da escola e do professor, sem demora, assumiram o centro da ciência pedagógica e psicológica. Piaget é considerado o

precursor do construtivismo⁵³, embora esse termo comece a ser utilizado pelo autor apenas nos últimos vinte anos de sua produção escrita, pontua Facci (2004).

Quanto aos fundamentos filosóficos e epistemológicos da teoria de Piaget, Facci (2004, p. 93) esclarece que tais aspectos não aparecem de forma clara:

(...) a postura filosófica do autor [Piaget], explícita em alguns momentos, mas na maioria das vezes implícita em suas obras, mostra que ele recebeu influência, além da filosofia kantiana, da fenomenologia husserliana, do evolucionismo bergsoniano e do estruturalismo (...).

A autora destaca que Piaget demonstra não ter preocupação em assumir uma postura filosófica específica, posicionando-se em favor de um interesse puramente científico, e, neste sentido, destaca que, já em 1929, Vigotski pontuava de forma crítica o relativismo piagetiano.

Piaget não conseguiu e, no fundo, não poderia conseguir evitar construções filosóficas, uma vez que a própria ausência de filosofia é uma filosofia definida. A tentativa de permanecer inteiramente nos limites da empirismo puro caracteriza toda investigação de Piaget. O temor de relacionar-se a algum sistema filosófico preconcebido já é, em si, o sintoma de determinada concepção filosófica do mundo (...) (Vigotski, citado por Facci, 2004, p. 94)

De acordo com a abordagem de Eidt (2009), o alicerce do pensamento piagetiano é influenciado pela fundamentação filosófica de Kant e pelos pressupostos do pragmatismo. Segundo a autora, o pragmatismo se expressa no próprio conceito de inteligência preconizado por Piaget, que pode ser sintetizado como “(...) um processo de **adaptação ao meio**, o que, no limite, expressa uma redução da atividade intelectual ao mecanismo de adaptação biológica, tal como propunha Dewey, cuja fundamentação filosófica é o pragmatismo (...).” (Eidt, 2009, pp. 144-145, grifo no original).

⁵³ No que pesem as diferentes definições e diversos nuances do termo **construtivismo**, neste estudo, centramos nossas referências e análise no construtivismo piagetiano.

Nesta perspectiva, podemos afirmar que Piaget encontrou no pragmatismo a referência para uma “epistemologia fundada na ação”, no âmbito da qual o conhecimento científico é substituído pela experiência e a função do professor é reduzida ao papel de animador, ou melhor dizendo, de **cuidador** do processo pedagógico. Da filosofia kantiana, preconiza as estruturas lógicas engendradas na relação sujeito-objeto, e entende a inteligência adaptativa como constituída por meio das mesmas estruturas que conformam o pensamento matemático e científico, isto é, compõe-se no âmbito da forma (da lógica formal), o que pressupõe uma perspectiva conciliatória e naturalizante em detrimento de uma análise do desenvolvimento intelectual como síntese de múltiplas determinações.

Duarte (2001) evidencia que, na obra de Piaget, o positivismo está presente em vários aspectos, e, em sua análise, permite-nos destacar: a busca na natureza para a explicação dos processos sociais e humanos; a atitude negativa para com a filosofia e a defesa da neutralidade da ciência, entendida como não ideológica; a apresentação dos dados empíricos, como se estes dispensassem o recurso à teorização; bem como alguns pressupostos da teoria piagetiana que denotam uma atitude positivista.

Piaget defende a formação por competências, as quais são por ele preconizadas como capacidades que necessitam evoluir constantemente. E além do mais, preconiza que o egocentrismo intelectual e moral, característico do ser humano, diminuiria mediante o desenvolvimento do raciocínio lógico-formal, por meio do qual os indivíduos se tornam capazes de analisar diversos pontos de vista, esteio para a autonomia interior e a verdadeira solidariedade, levando ao desenvolvimento de um verdadeiro projeto coletivo, o que anuncia como função da educação desenvolver nos indivíduos a capacidade de ser cooperativo e solidário.

Piaget defende uma educação distinta para os que devem pensar e para os que devem executar, ou seja, voltada para atender à demanda do processo produtivo. Isso fica claro quando afirma que uma escola para todos não significa um ensino único que garanta o ingresso de todos no nível universitário.

(...) um ensino universitário generalizado não significa de modo nenhum uma única e idêntica orientação comum, de tal forma que a totalidade dos alunos tenha que ser encaminhada para o bacharelado e o ingresso na universidade. Trata-se, pelo contrário, de diversificar o ensino de segundo grau na mesma proporção em que ele é

generalizado, de maneira que o futuro trabalhador manual, o futuro camponês ou o futuro pequeno comerciante venha a encontrar, **no nível secundário, instrumentos tão úteis para seu trabalho ulterior quanto aqueles que possa encontrar o futuro técnico ou o futuro intelectual, apesar de serem instrumentos bastante diferentes** (Piaget, citado por Eidt, 2009, p. 147, grifos no original).

Embora Piaget não tenha se preocupado em propor estratégias e formas para o ensino escolar, ele critica a Escola Tradicional considerando que esta leva o aluno a repetir, memorizar e, particularmente, a submeter-se ao saber do professor, o que o conduz à heteronomia, considerando que, para aprendizagem do aluno, é imprescindível que o mesmo teste suas hipóteses, “(...) a proposta é que a escola seja ativa, no que diz respeito à produção dos alunos, levando-os a construir, individualmente, o conhecimento” (Facci 2004, p. 106). Assim, ao defender que o processo educacional deve centrar-se no desenvolvimento das capacidades e estruturas lógicas do pensamento do educando, o discurso construtivista conduz a uma série de reducionismos, acabando por desconsiderar os determinantes históricos do processo de escolarização . Ao colocar o aluno como construtor de seu próprio conhecimento e o professor como mero facilitador desse processo, o construtivismo fornece os subsídios para a descaracterização da escola como espaço para a transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados e para a desvalorização da função do professor enquanto mediador de tal conhecimento (p. 124).

Por outro lado, após uma abordagem do ensino reflexivo como reação ao racionalismo técnico que permeia a formação do professor, emerge o conceito de professor reflexivo, visando solucionar os problemas de uma prática docente instrumental e descontextualizada. Neste sentido, o pensamento reflexivo sobre a prática do professor é entendido como fundamental para promover a qualidade do ensino escolar em uma perspectiva inovadora, considerando que a ênfase na racionalidade técnica conduz à desvalorização da experiência individual e dos saberes gerados na e pela prática pessoal. Dessa forma, “(...) na formação do professor reflexivo, o docente é encarado como um intelectual em continuo processo de formação, cuja experiência é vista como fonte do saber, e é a partir dela que se constrói o saber profissional (...)” (Facci, 2004, p. 42). Estão dadas as condições que colocam o professor no centro do debate da educação escolar, e que, aparentemente, restitui a ele a possibilidade de guiar

sua prática e resgatar a valorização de seu saber. Entretanto, para nós, parece claro que **o aumento da riqueza desses discursos, na mesma medida, implica o acirramento da pobreza da prática docente**, tendo em vista que direciona o professor para uma reflexão encerrada apenas no *fazer empírico* que, cada vez mais, distancia-o da possibilidade de se apropriar do conhecimento historicamente produzido pelo gênero humano.

De forma geral, o ideário do aprender a aprender está presente com grande expressividade na política educacional internacional e, conseqüentemente, na política nacional brasileira. A reforma curricular nacional, iniciada na década de 1990, fundamenta as diretrizes oficiais da formação de professores na pedagogia das competências e na teoria do professor reflexivo⁵⁴. Tais documentos reforçam uma ideia de profissionalização que “(...) consiste em um processo de formação constante, cuja responsabilidade é do professor, no qual as competências se fundamentam como mecanismos curriculares para mobilização de saber prático – imprescindíveis para formação profissional (...)”, conforme destaca Facci (2004, p. 40).

Pelo que foi exposto, buscamos evidenciar a direta vinculação do contexto sócio-político-econômico que permeia o toyotismo com a ampla difusão e aceitação da obra de Piaget, que, sem demora, assumiu o centro da ciência pedagógica e psicológica assim como seus pressupostos sobre a construção do conhecimento, que respaldam o redirecionamento do papel da escola e do professor. Conforme analisa Eidt (2009), as ideias de Piaget, além de se mostrarem condizentes com o modelo toyotista de organização da produção, o qual se pauta no trabalho em equipe e visa a constante flexibilização do trabalhador, também denotam coerência com o ideário político-ideológico de cooperação e de solidariedade que permeia os preceitos neoliberais, ajudando a obscurecer a exploração e o asujeitamento do trabalhador no interior da sociedade contemporânea regida pelo capitalismo liberal.

Embora, no âmbito deste trabalho, não tenhamos a possibilidade de abordar, com a merecida atenção, o ideário que permeia o discurso dos defensores contemporâneos do aprender a aprender, é imprescindível, ao menos, mencionar que as obras de autores como Maurice Tardif, Donald Schön, Juan Delval e Philippe Perrenoud, entre outros refletem a base material vigente na sociedade atual, regida no

⁵⁴ A este respeito Facci (2004) e Eidt (2009) citam: *Propostas de diretrizes para a formação inicial de professores de educação básica em cursos de nível superior* (Brasil, 2000), *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica* (BRASIL, 2002a) e *Referenciais para Formação de Professores* (BRASIL, 2002b).

plano cultural pelo pós-modernismo⁵⁵. Nesta direção, o que temos, portanto, é a ênfase na fragmentação do conhecimento humano, pautada no aprofundamento do pragmatismo e do relativismo, pois, “(...) se, na aparência, um dos traços essenciais do pós-modernismo é o respeito à diferença e a diversidade, na essência, o que se verifica é uma perspectiva totalizante centrada na defesa do irracionalismo (...)”, que se consolida pelo rompimento definitivo da unidade entre teoria e prática (Eidit, 2009, p. 151).

Procuramos evidenciar que o ideário do aprender a aprender pretere a teoria no interior da educação escolar, enfocando o saber-fazer, que se pauta basicamente na experiência prática dos indivíduos e, neste sentido, nega a unidade dialética entre teoria e prática. A este respeito, Eidt (2009, p. 153) afirma:

(...) o caráter prático-utilitário se sobrepõe ao conhecimento científico e, como consequência, o cognoscível é reduzido à experiência sensível (...) Entende-se que, sobre estas bases se dá, na atualidade, **a constituição de um “sujeito empírico”, cuja consciência e personalidade não são engendradas mediante a apropriação do patrimônio humano genérico**, sobretudo no que se refere à transmissão-apropriação dos conhecimentos científicos – função precípua da educação escolar; mas sim mediante o saber-fazer e a convenção de informações úteis para a sobrevivência da classe dominada (grifos nossos).

O que foi apresentado, embora tenha sido de forma bastante sucinta tendo em vista a complexidade e amplitude do debate que permeia este tema, permite-nos afirmar que a educação formal disponibilizada à classe trabalhadora, desde o escolanovismo preconizado por Dewey até o pós-modernismo nos dias atuais, tem por base a mínima apropriação dos conceitos científicos em detrimento do desenvolvimento do pensamento abstrato, essencial para a formação de uma consciência crítica, na qual se fundamenta a humanização dos indivíduos e a plena formação e desenvolvimento da personalidade.

Essas são maneiras eficazes de se intervir no desenvolvimento de um processo de objetivação-apropriação não alienado, as quais se tornam mais contundentes quando

⁵⁵ Para outros esclarecimentos, consultar Edit (2009), Facci (2004), Duarte (2001; 2004).

associadas a outros aspectos objetivos que, além de efetivos, são ainda mais imediatos, tais como a baixa remuneração, as condições inadequadas de infra-estrutura e recursos didáticos ínfimos, o número excessivo de alunos nas salas de aula, além do aumento das atribuições, que muitas vezes ultrapassa a função docente.

Como bem demonstra Costa (2009), sob a égide do capitalismo neoliberal, no exercício da docência, estão presentes todas as características do trabalho alienado, a saber: **a exterioridade**, quando o professor deve ensinar o que é imposto por políticas públicas que obliteram o real desenvolvimento humano; **a imposição da atividade de trabalho**, quando se sujeita cada vez mais à retirada de seus direitos e a trabalhar com mínimas condições objetivas, para obter os proventos à satisfação de suas necessidades imediatas; **o estranhamento do produto de seu trabalho**, quando, lecionando em instituições privadas, os ganhos decorrentes de sua atividade pertencem ao mantenedor, ou, lecionando na escola pública, é regido pelo Estado capitalista que opera segundo a lógica privatista das empresas; **a autoalienação**, quando as consequências da alienação vivenciada no trabalho generalizam-se para todas as esferas de sua existência.

Pelo que foi exposto até o momento, cabe reiterar que, na sociedade contemporânea, a alienação, mais ou menos intensamente, está sempre presente, entretanto não podemos perder de vista que os processos alienantes são decorrentes do modo como os indivíduos se relacionam com o produto e o processo de sua produção material, que determinam as condições concretas de vida de cada sujeito. A alienação, portanto, não é inerente aos sujeitos individualmente, mas diz respeito à forma como estes produzem e organizam sua existência e, neste sentido, interfere de maneira decisiva na possibilidade de pleno desenvolvimento do processo de personalização.

Assim sendo, a ênfase na personalidade do professor se manifesta como mais uma das formas alienadas de análise quanto aos motivos essenciais da crise educacional que vivenciamos, isto é, conduz a uma descrição do fenômeno sem apreendê-lo para além de sua aparência.

3.3 ATIVIDADE DOCENTE E PROCESSO DE PERSONALIZAÇÃO DO PROFESSOR: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Tumolo e Fontana (2008) informam que as pesquisas que versam sobre o trabalho docente sob a perspectiva de categoria profissional começaram a emergir como

objeto de estudo no Brasil a partir do final da década de 1970. Como seus temas centrais eram a organização do trabalho docente e a gestão da escola, estes abriram espaço para discussões posteriores sobre a proletarianização docente. Ao analisar a produção investigativa sobre o trabalho docente na década de 1990 no Brasil, os autores mencionam que, desde o final da década de 1980, as pesquisas sobre o trabalho docente foram se deslocando das relações de trabalho na escola para estudos sobre aspectos culturais. Assim, as pesquisas sobre a natureza do trabalho docente, a teoria da mais-valia e sua aplicabilidade ou não nas escolas, o caráter produtivo ou improdutivo do trabalho escolar, a autonomia e/ou alienação do docente foram substituídas por estudos que priorizam temas como as relações de gênero, cultura escolar e formação docente, os quais se coadunam com as reformas educacionais e enfatizam a necessidade de um novo professor, com mais habilidades e maior competência⁵⁶. Direcionando suas análises para a questão da proletarianização docente, Tumolo e Fontana observam que esse tema emergiu com as discussões sobre a profissionalização do trabalho docente, a feminização do magistério, a (re)organização escolar e da atividade docente, a organização de “classe” e o docente como trabalhador produtivo. Neste sentido, constataram que

(...) a proletarianização é percebida como um processo inerente à desqualificação e precarização do trabalho docente, em decorrência das mudanças ocorridas na sociedade capitalista (...) Ao contrário da proletarianização, a profissionalização é afirmada como um movimento que promove a categoria do magistério à consolidação desses trabalhadores como **profissionais**⁵⁷ (...) embora o referencial marxista tenha sido resgatado nas pesquisas no início dos anos de 1990, seu uso foi sendo negligenciado pelos pesquisadores ao longo do período, uma vez que, para muitos deles, as categorias marxistas não eram

⁵⁶ Vale lembrar que, como vimos anteriormente, este período (últimas décadas do século XX) transcorreu sobre o esteio da Sociedade do Conhecimento, do construtivismo e do pós-modernismo, atendendo aos objetivos requeridos pelo mercado de trabalho e respaldando o aprofundamento do modo de produção toyotista.

⁵⁷ Isto porque quase todos os pesquisadores deste período se referenciaram em Enguita (1991), que, por sua vez, estudou o trabalho docente pela diferenciação que faz entre profissionais e proletários: os primeiros são aqueles que se caracterizam por sua autonomia e seu controle sobre o seu processo de trabalho, apesar das imposições postas nas relações capitalistas, categoria em que enquadra os professores; enquanto os segundos são os assalariados, os desprovidos dos meios de produção e partícipes essenciais na produção e reprodução do capital que perdem o controle sobre os meios, o objetivo e o processo de trabalho (Tumolo & Fontana, 2008).

adequadas para a compreensão das especificidades do trabalho docente.

O que mais chamou a atenção, contudo, é o fato de que os pesquisadores em geral tenham restringido suas análises do trabalho docente ao processo de trabalho, sem levar na devida consideração a relação com o processo de produção capitalista (Tumolo & Fontana, 2008, pp. 164-165, grifos nossos).

No âmbito interno da psicologia, no que se refere às investigações sobre o trabalho, temos em evidência, na virada para o século XXI, a interface trabalho-saúde/doença mental⁵⁸. Embora se distancie de nosso objetivo, nesse momento, aprofundar a discussão sobre este tema, consideramos oportuno fazer alguns apontamentos, visando denotar nosso posicionamento.

As investigações sobre a saúde do trabalhador, iniciadas no Brasil a partir da década de 1980, tinham como foco as profissões consideradas insalubres, perigosas e penosas (Sato, 1993)⁵⁹. Com base nessas definições, o trabalho do professor pode ser considerado como ‘trabalho penoso’, por exigir do indivíduo grande esforço físico e mental, a tal ponto de provocar sofrimento psíquico e adoecimento. Aspectos estes que, embora sejam pontuados em diversas pesquisas, com frequência aparecem de forma indireta e/ou implícita, conforme esclarece Silva (2007).

A síndrome de Burnout é definida como “(...) uma síndrome do trabalho, que se origina da discrepância da percepção individual entre esforço e consequência, percepção esta, influenciada por fatores individuais, organizacionais e sociais” (Farber, citado por Codo 2002, p. 241). Silva (2007) acrescenta que tal síndrome é consequência de um estresse crônico e prolongado causado pelas más condições para a execução da atividade de trabalho. Caracteriza-se pela exaustão emocional, a despersonalização e a falta de envolvimento pessoal no trabalho.

Neste sentido, esta autora pontua que, apesar de os estudiosos do Burnout analisarem a atividade profissional considerando as condições objetivas e subjetivas para sua execução, não explicam como tal atividade se relaciona ao sofrimento psíquico,

⁵⁸ Para maior aprofundamento sobre este tema, podem ser consultados: Sato (1993), Jaques e Codo (2002), Silva (2007).

⁵⁹ São consideradas insalubres aquelas profissões que geram doenças e intoxicações; perigosas aquelas com alto risco de provocar acidentes de trabalho; e penosas as que exigem esforço físico e provocam sofrimento psíquico.

nem avaliam como tais fatores (externos e internos) surgiram, limitam-se a detectar os sintomas. Quanto às estratégias preventivas, em geral, sugerem como possibilidade evitar fatores que não dependem do indivíduo diretamente e/ou requerem esforço pessoal e isolado para seu enfrentamento. Nestes termos, concordamos com Silva ao concluir que, apesar da importância descritiva, esses estudos revelam limitações pelo seu precário caráter analítico e explicativo.

O reconhecimento da importância da personalidade do professor enquanto fator que interfere no processo educativo é investigado por Martins (2007), que toma por base o ideário pedagógico da década de 1990 e começo de 2000 analisando as considerações teórico-metodológicas de diversos autores, a saber: Berger, Esteve, Cavaco, Moita, Nóvoa, Garcia, Gomez, Codo e Canário. Tendo encontrado frequentes referências sobre a história de vida, bem como a personalidade dos professores.

De forma geral, com base nas colocações de Martins (2007, p. 12), os estudos de Nóvoa, Garcia, Gomez, Berger, Cavaco e Moita, respeitadas as devidas especificidades, colocam o professor no centro das discussões sobre a prática educativa, discutindo as mudanças no cenário educacional e as dificuldades que os professores têm encontrado para se adaptarem. Tratando primordialmente da atuação profissional e da formação do professor, advogam em defesa da formação de um novo professor, capacitado para enfrentar as mudanças sociais e pedagógicas: “(...) a formação de **professores reflexivos**, que assumam a responsabilidade de seu próprio desenvolvimento profissional a ser promovido em unidade com seu desenvolvimento pessoal” (grifos no original).

No que diz respeito aos estudos de Esteve e Codo, a autora evidencia que ambos têm como foco de atenção o “mal-estar-docente”. Todavia especifica que, enquanto Esteve discute o “mal-estar” do professor abordando a crise de identidade e suas repercussões na personalidade do professor, vinculando-as às mudanças no exercício da função, aos conflitos entre professores e alunos, à necessidade de uma formação profissional voltada para a prática, Codo analisa as condições de trabalho e suas implicações para a saúde/doença mental dos trabalhadores na área de educação, na qual inclui o professor, tendo apontado a síndrome de Burnout como síntese explicativa para as manifestações de desânimo e apatia apresentada por esses profissionais.

Em síntese, os dados levantados por Martins (2007) confirmam o destaque conferido à personalidade do professor nas décadas que anunciaram um novo paradigma educacional para o século XXI. Diante deste fato, a autora analisa duas questões

fundamentais para compreensão deste fenômeno que nos conduz a reflexões para além de sua aparência empírica: uma de dimensão filosófico-político-ideológica e outra de dimensão teórico-metodológica quanto à categoria personalidade. Nestes termos, Martins (2007, pp. 139-140), em suas conclusões, afirma:

Ao buscar esses fundamentos, deparei-me com um primeiro dado digno de atenção, uma vez que este ideário pedagógico não apresentou de modo explícito sua concepção de personalidade. A inexistência desta explicação e a utilização que se faz desse conceito **permitiu deduzir que se considera a personalidade sinônimo de pessoa** e esta, possuidora de uma existência **com qualidades próprias e inalienáveis independentemente das condições em que se desenvolve.**

(...) **tendo o ser humano como fenômeno essencial, a sociedade aparece como um epifenômeno**, e não como um conjunto de circunstâncias imprescindíveis para o desenvolvimento das características essenciais de sua condição, ou seja, para sua humanização. **O homem e conseqüentemente a essência humana são apreendidos de maneira abstrata, sendo explicados por teorias e conceitos a-históricos e acríticos** (grifos nossos).

A abordagem feita por Martins (2007), com a qual concordamos, reitera que centrar a atenção na pessoa do professor priorizando a análise de processos particularizantes e individualizados escamoteia a compreensão da verdadeira essência humana, a qual é inerente ao conjunto das relações sociais e não uma abstração firmada no indivíduo singular. Nestes termos, no âmbito interno da crise educacional contemporânea, ter a personalidade do professor como referência do processo educativo sem considerar os processos alienantes e alienados nos quais estamos inseridos, oblitera o entendimento dos motivos fundamentais da desvalorização do trabalho docente e/ou da síndrome do Burnout (ou mal-estar doente, como queiram), restringindo o desenvolvimento da consciência e da autonomia necessárias para verdadeira transformação dessa realidade.

A abordagem que fizemos até o momento, pautada na processualidade da dimensão psíquica, bem como na dinâmica das relações sociais de produção

estabelecidas ‘na’ e ‘pela’ sociedade capitalista, procura demonstrar os pressupostos nos quais nos pautamos para a compreensão do homem enquanto sujeito de seu processo de personalização, quais sejam: os homens se realizam a partir da história que eles próprios constroem, desenvolvendo-se por meio de seu aporte biológico e das condições sociais concretas em que vivem.

Temos, portanto que o homem é criador de sua existência histórica, um ser que (re)produz pelo trabalho social seus meios de subsistência e, nesse processo, se (re)produz enquanto indivíduo singular. Neste sentido, o processo de personalização representa a objetivação da síntese de aspectos externos e internos, que se realiza mediante as múltiplas possibilidades engendradas pelo movimento histórico e pela estrutura social, os quais condicionam a auto-realização individual, expressando-se no sentir, pensar e fazer de cada indivíduo. Possibilidades estas que se restringem mediante as condições impostas pelas relações sociais de dominação.

A compreensão da personalidade, conforme apresentada na seção dois, implica o desvelamento da processualidade do desenvolvimento humano que se funda na atividade objetivada, o trabalho social, e remete ao reconhecimento da interface humanização-alienação, porque, como bem lembra Martins (2007, p. 127-128), na acepção marxiana,

(...) a plena realização da humanização dos homens representada pela efetivação da atividade objetivadora, social e consciente, obtida de forma cada vez mais universal e livre (...) apenas se efetiva quando superadas as relações determinadas pela alienação, cujo fundamento reside na propriedade privada dos meios de produção, no sistema do dinheiro – no capital.

(...) No processo de alienação o homem coisifica-se, convertendo-se em escravo daquilo que ele próprio criou.

Neste sentido, como evidenciamos na seção um, Marx demonstra que, embora a alienação se manifeste em todas as esferas da vida humana, sua gênese reside nas relações sociais de produção. O distanciamento entre o homem, a sua força de trabalho e o produto de seu trabalho, pelas relações sociais de dominação, leva o indivíduo a afastar-se cada vez mais das possibilidades de desenvolvimento do gênero humano,

conduzindo-o ao acirramento de processos alienados e alienantes. Nas palavras do próprio Marx,

(...) o objeto (*Gegenstand*) que o trabalho produz, o seu produto, se lhe defronta como um ser estranho, como um poder independente do produtor. O produto do trabalho é o trabalho que se fixou em um objeto, fez-se **coisal** (*sachlich*), é a objetivação (*Vergegenständlichung*) do trabalho. A efetivação (*Verwirklichung*) do trabalho é a sua objetivação. Esta efetivação do trabalho aparece ao Estado nacional-econômico como desefetivação (*Entwirklichung*) do trabalhador, a objetivação como perda do objeto e servidão ao objeto, a apropriação como estranhamento (*Entfremdung*), como alienação (*Entäusserung*) (Marx, 2004, p.144, grifo no original).

Quando o homem não se reconhece no produto de seu próprio trabalho, tampouco no processo desse trabalho, aliena-se (*Entfremdung*), esvazia-se de sua essência humana, empobrece as possibilidades de constituição de sua genericidade. Isso significa dizer que, se o indivíduo não é rico em seu corpo inorgânico, já que esta riqueza só advém das apropriações e objetivações genéricas, não apenas a forma de satisfação de suas necessidades, mas as próprias necessidades serão pobres e, conseqüentemente, alienadas.

A satisfação e a realização das necessidades humanas no modo de produção capitalista são descritas e analisadas por Marx com base na análise da mercadoria, isto é, na relação entre valor de uso e valor de troca, que implica o duplo caráter do trabalho: trabalho concreto e trabalho abstrato (Sève, 1989). Sob este ponto de vista, a alienação se manifesta na abstração das características essenciais (valor de uso) do trabalho concreto para que se obtenha um equivalente que possibilite a venda e a compra da força de trabalho. Abstraídas suas peculiaridades, a força de trabalho torna-se um objeto passível de troca, e o indivíduo como possuidor da força de trabalho é também **objetificado**. Portanto, nesse processo de equivalência, há duas mercadorias: o produto do trabalho e o próprio trabalhador.

Como esta relação não é evidente, não se revela na vida cotidiana, sua manifestação velada impossibilita ao trabalhador apreendê-la como aspecto que o afeta diretamente, tanto de forma objetiva como subjetiva. A esse respeito Marx afirma:

O misterioso da forma mercadoria consiste, portanto, simplesmente no fato de que ela reflete aos homens as características sociais do seu próprio trabalho, como características objetivas dos próprios produtos do trabalho, como propriedades naturais sociais dessas coisas e, por isso, também reflete a relação social dos produtores com o trabalho total como uma relação social existente fora deles, entre objetos (...). Porém a forma mercadoria e a relação de valor dos produtos do trabalho, na qual ele se representa, não tem que ver absolutamente nada com sua natureza física e com as relações materiais que daí se originam. Não é mais nada que determinada relação entre os próprios homens que para eles aqui assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas (1985, p. 71).

É essa relação misteriosa, fantasmagórica entre os trabalhadores e as mercadorias que Marx denominou de fetichismo da mercadoria. Para Marx as mercadorias apenas podem ser quantitativamente comparadas, e assim vendidas ou compradas, porque têm em comum o trabalho humano abstratamente concebido, ou seja, seu valor de troca está na quantidade de atividade humana (de força de trabalho) nela objetivada. O valor de troca é a expressão de uma relação entre os seres humanos e não de uma relação entre objetos. Dessa forma, o fetichismo da mercadoria é “(...) um fetiche que contém uma naturalização de algo que é social. Um produto das ações humanas é visto pelos próprios homens como se fosse comandado por forças da natureza, como se tivesse vida própria (...)” (Duarte, 2004a, p. 11).

O fetichismo pode ser entendido, portanto, como a forma pela qual a alienação se manifesta no capitalismo por meio do processo de produção de mercadorias. Assim, todo fetichismo é alienação, mas nem toda alienação tem caráter fetichista, uma vez que a alienação surge e permanece enquanto permanecer a propriedade privada do excedente econômico, a qual é anterior ao modo de produção capitalista (Vázquez, 1977; Netto, 1981)⁶⁰. Nesta perspectiva, Vázquez (1977) afirma que existem diferentes

⁶⁰ Embora não caiba aqui aprofundar tais aspectos, é oportuno ao menos destacar que “(...) a abordagem de 1844 não distingue **reificação** (forma qualitativamente diferente e peculiar da alienação na sociedade em que o fetichismo se universaliza) de alienação *tout court*, não discrimina uma espécie do gênero. O que Marx não consegue distinguir antes da sua análise da mercadoria, do caráter duplice do trabalho que se cristaliza nela e do circuito inteiro da produção e da reprodução das relações capitalistas – análise que

tipos de alienação, a alienação política, a religiosa e a ideológica, em que diferentes objetos, o Estado, Deus as ideias, respectivamente, são objetos de estranhamento para os indivíduos, que os coloca em contradição com o desenvolvimento do gênero humano. Todavia a alienação econômica (o fetichismo) é que determina que as diversas formas de alienação não sejam idênticas àquelas manifestadas em modos de produção anteriores ao capitalismo, por ser a economia que determina as demais esferas sociais e, conseqüentemente, as várias esferas da vida dos indivíduos.

No fetichismo, o processo de *coisificação* entre o homem e os produtos de seu trabalho leva à coisificação das relações com os próprios homens. Assim, atividades humanizadoras, como as atividades relacionadas com a arte, esportes, lazer, educação, acabam sendo reificadas nas relações mercantis capitalistas transformando-se em instrumentos fetichizados e de fetichização.

De acordo com Duarte (2004a), “(...) o fetichismo é um fenômeno próprio do mundo da cotidianidade ou (...) do mundo da pseudoconcreticidade” (p. 9). Para ele, entre os fetichismos produzidos pela sociedade capitalista, temos o fetichismo da individualidade, o qual se firma na busca pela liberdade conforme apregoada pela ideologia liberal, conduzindo a uma compreensão da individualidade como algo que determina a vida das pessoas e, conseqüentemente, comanda as relações entre os homens e a sociedade. Temos, portanto, que **a individualidade deixa de “(...) ser considerada fruto de um processo educativo e auto-educativo deliberado, intencional (...)”** (p. 11, grifo nosso), passando a ser entendida como algo inerente à natureza humana e que tem um fim em si mesmo. Nesta direção, Duarte se refere ao papel das teorias que dão suporte às ações no campo da educação e, neste sentido, respalda as discussões que tecemos:

(...) um exemplo bastante claro disso [do fetichismo da individualidade] é o das correntes pedagógicas que advogam que a educação deva submeter-se ao desenvolvimento espontâneo de cada pessoa, desde a educação infantil até o ensino universitário. Essas pedagogias, todas apoiadas na ideologia liberal (...), aparentam ser

se realiza sobre a hipótese teórica de uma sociedade capitalista “pura”, logo burguesa constituída –, o que Marx não consegue efetivar é a **determinação histórico-social dos processos alienantes**, por isto, não lhe escapa que toda forma reificada é uma forma alienada, mas lhe escapa que nem toda alienação é uma forma reificada, exprimindo-se numa relação objetual” (Netto 1981, p. 75).

promotoras da liberdade, mas, na verdade, escravizam as pessoas à espontaneidade de processos sociais e naturais. (Duarte 2004a, p. 12).

Martins (2007, p. 57) pontua que, pelo trabalho alienado, o trabalhador enriquece o gênero humano e empobrece a sua genericidade, visto que o homem, alienado do produto de seu trabalho, do processo de sua produção e de sua vida genérica, aliena-se de si mesmo, tornando alienada a sua relação com os outros homens. E conclui: “(...) **Ao ser convertido em mercadoria, mercantis tornam-se as suas relações, e, desprovido de sua essência humana, incapaz torna-se para apreender a essência do outro**” (grifo nosso).

A alienação, portanto, representa um fenômeno que contém em si duas dimensões indissociáveis: a dimensão sociológica, que expressa condições socioeconômicas das quais se origina, e a dimensão psicológica, que se expressa nos efeitos e processos gerados nos indivíduos a ela submetidos. Desse modo, a alienação é um processo “exercido de fora” que passa a ser “efetivado pelo próprio sujeito”, produzindo uma supressão da relação consciente com a vida social que dá lugar a uma existência espontânea, socialmente imposta e aceita (Montero, citada por Martins, 2007, p. 131).

A esfera psíquica que está mais diretamente relacionada ao processo de alienação é a consciência. Conforme já vimos, Leontiev demonstra que consciência é a forma histórica e social do psiquismo, a qual se constitui pelo processo de internalização da atividade prática. Dessa forma, a alienação no nível psicológico se traduz pelo distanciamento entre os motivos e as finalidades, ou em outras palavras, refere-se à ruptura das dimensões causal e teleológica.

Isso não significa que a atividade alienada não seja uma atividade consciente. Como bem assinala Duarte (1993, p. 93), um indivíduo pode, por meio de seu trabalho, contribuir para a universalidade e liberdade do gênero humano, porém, nesse mesmo processo, suas ações podem revelar-se alienadas e/ou alienantes “(...) na medida em que reduzam o indivíduo a um ser que se identifica espontaneamente com as relações sociais de dominação (...)”.

De acordo com Leontiev (1978), a ação orientada por um fim consciente é parte da unidade de toda e qualquer atividade humana, uma vez que toda ação humana exige que seu significado (o conteúdo) objetivo seja captado e dirigido pela consciência. Quando o indivíduo vende sua força trabalho, o que se altera é o sentido pessoal da ação

para quem vende e para quem compra e não o conteúdo objetivo da ação. Nestes termos, podemos afirmar que a atividade não deixa de ser consciente, mas sim que passa a ser engendrada por uma consciência que se encontra alterada.

Cabe reiterar que as condições concretas de vida delimitam o campo de atividades pelas quais o indivíduo se relaciona com o mundo objetivo, condicionam a estrutura de sua atividade, que, por sua vez, fundamenta a processualidade de sua personalização. Desse modo, a estrutura da atividade congrega e engendra as atividades relacionadas à própria pessoa, suas relações interpessoais, as relações de produção em que está inserida (o trabalho social) fundamentando a constituição das dimensões objetivas e subjetivas da existência do homem.

Nesta perspectiva, o contexto social determinado pelas relações de dominação que permeiam a organização capitalista confere características específicas à estrutura da atividade. De acordo com os esclarecimentos de Martins (2005; 2007), a estrutura das atividades decorrentes da alienação configura-se pela síntese de quatro esferas de atividades, cabendo especificá-las: a **esfera fundamental humanizadora**, que congrega as atividades que levam os indivíduos a desenvolverem capacidades, aptidões e propriedades que se colocam a serviço de sua humanização; a **esfera objetiva humanizadora**, a qual compreende as atividades que configuram a prática das capacidades desenvolvidas na esfera fundamental humanizadora, cujos resultados beneficiam o indivíduo e a construção de sua genericidade; a **esfera conformadora da força de trabalho**, que, por sua vez, reúne as atividades que promovem o desenvolvimento de capacidades, aptidões e propriedades submetidas às necessidades externas, isto é, condicionadas pelas relações sociais objetivas; e a **esfera operacionalizadora da força de trabalho**, que se refere às atividades que colocam em prática as capacidades conformadoras da força de trabalho, revertendo-se em benefício para a produção privada em detrimento da singularidade e genericidade dos indivíduos.

Entre as esferas das atividades **fundamentais humanizadoras** e **objetivas humanizadoras**, há uma relação de reciprocidade, que se define pelo fato de a ação de uma se refletir no desenvolvimento da outra. Nas atividades de tais esferas, o sentido pessoal e a significação da atividade são condizentes, ou seja, há uma relação de unidade entre motivo (o porquê) e os fins (o para que) da atividade. O mesmo pode ser observado nas esferas das atividades **conformadoras da força de trabalho** e **operacionalizadoras da força de trabalho**, entre as quais também há uma relação de reciprocidade, definida pelo fato de que nem uma, nem outra se configura como a

expressão do indivíduo enquanto ser genérico. Em ambas, há uma ruptura entre seus resultados (conteúdos objetivos) e os motivos (conteúdos subjetivos) que as mobilizam. Conforme sintetiza Martins:

A primazia das atividades conformadoras e operacionalizadoras da produção da vida material em detrimento das atividades fundamentais e objetivadoras de humanização vai criando um hiato cada vez maior entre o sentido pessoal e a significação das atividades (...), nesse hiato fundam-se as condições para a construção cindida da subjetividade humana. Esta cisão impossibilita ao indivíduo viver a unidade entre as experiências subjetivas e objetivas, obliterando o desenvolvimento máximo de sua genericidade consciente (...) (2007, p. 130).

Devido ao distanciamento entre motivos e finalidades, a individualidade e, por consequência, a personalidade manifestam-se condicionadas pelo valor de troca, isto é, transformadas em mercadoria, por se estruturarem na base de um complexo sistema mercantilizado no qual impera a fetichização, negando a possibilidade de expressão da verdadeira essência humana.

Neste sentido, Martins (2007, pp. 144-145) destaca que a alienação promove o empobrecimento dos valores essencialmente humanos, escamoteando a realização do indivíduo em suas relações sócio-históricas, uma vez que conduz à ruptura da necessária coerência psicológica do indivíduo em relação ao mundo, aos outros homens e a si mesmo, ou seja, a alienação acaba opondo a atividade psicológica a si mesma: “(...) os universos de significação social e pessoal que coabitam no indivíduo se tornam cada um deles instrumentos de negação do outro, comprometendo de forma decisiva a articulação entre as principais dimensões da atividade humana (...) dimensões objetiva e subjetiva”. De acordo com Martins, é por este processo que a individualidade é transformada em individualismo.

No que se refere à consciência do indivíduo quanto à alienação a que está submetido, Martins (2007, p. 136) destaca que “(...) a possibilidade de que o indivíduo tenha consciência de sua alienação depende do grau em que rompa o círculo vicioso de dependência ideologia-alienação (...)”. E, para defini-la, pauta-se na abordagem de Montero, para quem ideologia apresenta-se “(...) como falsa consciência, como um sistema de atitudes, valores, representações e crenças que busca justificar uma dada

ordem política e socioeconômica distorcendo o que a contradiz (...)”. Temos, assim, que a distorção da realidade faz do indivíduo objeto da alienação, colocando-o sob o controle da ideologia. Sob este ponto de vista, o problema da consciência da alienação se refere a duas formas de reação mobilizadas nos sujeitos a ela submetidos: uma representada pelo total desconhecimento do estado de alienação, o que implica que o indivíduo não vivencia a alienação; e outra que pressupõe o conhecimento do estado produzido pela alienação, mas que é vivenciado como um fenômeno natural e individual, e que pode ser considerado uma consequência secundária do próprio processo alienante. É dessas reações que resulta a concepção de normalidade das relações sociais vigentes, bem como se imputa aos indivíduos as causas dos desajustes, que geram os sentimentos de culpa e autonegação. Nestes termos, Martins (2007, p. 137) conclui:

Portanto, na medida em que a alienação é característica inerente à organização social capitalista, o problema da consciência dos indivíduos sobre ela revela-se como um problema de grau, que será maior ou menor dependendo de quanto o indivíduo possa compreender sua existência para além da particularidade, ou seja, possa superar sua condição particular em direção à condição humano-genérica.

Enfim, a alienação do trabalho rompe a articulação necessária entre o trabalho realizado e seu resultado, ou seja, as necessidades às quais se dirigem a atividade produtiva social não são as necessidades do indivíduo, além do que, o salário que recebe pelo seu trabalho não corresponde ao trabalho que ele realizou e, na maioria das vezes, não atende às suas necessidades pessoais. O trabalho, então, deixa de ser manifestação do indivíduo, processo que lhe garante a expressão de sua força autocriadora e, por decorrência, os indivíduos ficam impedidos de serem os sujeitos do desenvolvimento de suas capacidades e aspirações. Como vimos em Sève (1979; 1989), a personalidade deve ser compreendida como sistema constituído pelas relações sociais e estruturado no tempo, apresentando-se como a história da autoconstrução de cada indivíduo. Temos, portanto, que, em tais condições (de dominação e alienação), a personalidade não manifesta suas necessidades e propriedades autênticas, ficando impedida de se revelar

como expressão livre e universal da singularidade, que, como procuramos demonstrar, é condição ineliminável para a plena humanização dos homens.

3.3.1 Atividade Docente, Escola e Humanização

Conforme posto no transcorrer da discussão aqui apresentada, trabalho e educação são atividades essencialmente humanas, processos inerentes à construção da genericidade dos homens. A partir de uma concepção histórico-social de homem, a educação, assim como o trabalho, em sua essencialidade se apresenta como possibilidade de humanização. Neste sentido, concordamos com Martins (2007) ao caracterizar a educação como possibilidade para o desenvolvimento da práxis social.

Como vimos Leontiev (1978) demonstra que o homem torna-se homem apenas por intermédio da apropriação do resultado da cultura produzida pelas gerações precedentes. Em consonância com tais pressupostos Duarte (2003) esclarece que o homem apropria-se da natureza transformando-a e objetiva-se por meio desta transformação, ao mesmo tempo, em que deve apropriar-se daquilo que ele mesmo criou e gerou necessidades humanas de um novo tipo. É essa relação entre apropriação e objetivação, determinada por meio da produção e utilização de instrumentos, da linguagem e das relações entre os homens que engendra o desenvolvimento histórico da humanidade, o qual está apenas posto no mundo, sendo necessária a mediação de outros homens para conhecê-lo e então superá-lo.

Na sociedade contemporânea onde a educação se apresenta em sua forma institucionalizada, a Escola, a mediação do conhecimento se realiza especialmente pela ação do trabalhador professor, o qual exerce a atividade fim da escola: o ensino. Processo este que se concretiza ‘nos’ e ‘pelos’ resultados da prática social em que se insere. Como bem esclarece Basso (1988, p. 8) o significado do trabalho docente pode ser entendido como “(...) formado pela finalidade da ação de ensinar (...) pelo conteúdo concreto efetivado através das operações realizadas conscientemente pelo professor, considerando as condições reais e objetivas na condução do processo de apropriação do conhecimento pelo aluno.”

De acordo com Facci (2004) a apropriação da cultura é um processo que implica uma atividade consciente do indivíduo, a qual se destina a dominar o mundo dos objetos, a realidade sócio-histórica e suas transformações. Na atividade de estudo a apropriação do mundo externo se concretiza por meio do conhecimento das diversas

ciências e do processo de sua internalização, levando ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, cabendo ao professor a função de mediar tais processos.

Portanto, conforme Lompscher, Márkova e Davidov (1987), o que é peculiar na atividade docente em relação a qualquer outra atividade é que esta consiste sempre em firmar o acesso do aluno a uma nova realidade, a um novo conhecimento sistematizado, assim como levá-lo ao domínio de cada ação componente da nova atividade [...] o novo conhecimento e o controle das funções psicológicas, precisamente, enriquecem a criança e transformam sua psique (Facci, 2004, p. 230).

A educação escolar, portanto, diferencia-se das formas de educação espontânea, na medida em que envolve um processo intencional e sistematizado de transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos, por meio do qual o aluno deve alcançar um entendimento para além da pseudoconcreticidade dos fenômenos, o que conduz à superação do saber cotidiano por meio da apropriação dos conhecimentos científicos.

Para o pleno alcance de tais objetivos compete ao professor a partir da realidade concreta gerar novas necessidades para os alunos, levando-os a alcançar uma concepção articulada, explícita e crítica da realidade em relação ao conteúdo científico. O professor deve ter um domínio adequado das especificidades da disciplina que ministra, dos conhecimentos didático-curriculares e das teorias da educação, além de um “saber atitudinal” no que se refere ao trabalho educativo, distanciando-o do espontaneísmo do cotidiano. Todavia para que possa encaminhar os alunos para um saber crítico, faz-se necessário que ele próprio assuma uma posição de criticidade, mantendo uma postura criteriosa em relação aos conteúdos apropriados e transmitidos, sem perder de vista os fatores sociais e históricos. Neste sentido, Facci coloca que:

O desenvolvimento do pensamento teórico, de capacidades e habilidades intelectuais é o resultado fundamental da educação do aluno e também daquele que ensina. Na formação do professor, portanto, além do conhecimento de suas experiências pessoais e profissionais, dos saberes práticos, tem que haver uma ruptura com a forma de pensamento e ação próprios do conhecimento

cotidiano. A humanização do aluno e do professor está limitada por relações e formas de ação presentes na prática educativa, que refletem a influência de relações mais amplas, presentes na prática social. (Facci 2004, p. 246).

Uma ação educativa consciente implica em um posicionamento ético e político-pedagógico e visa a formação dos indivíduos em relação ao que eles podem vir-a-ser, bem como, uma interação consciente do indivíduo com sua realidade concreta e com os fatores que a determinam. Nas palavras de Martins (2007, p. 150) temos que este é um processo apenas possível quando

(...) o trabalhador professor se objetiva no produto de seu trabalho, tendo neste produto a promoção intencional da humanização do outro e de sua própria humanidade.

Na sociedade capitalista, entretanto, caracterizada pela propriedade privada dos meios de produção e pela divisão dos homens em classes sociais, a escola, sob a égide do ideário liberal-burguês, como já evidenciamos, se encontra determinada pelas atividades conformadoras da força de trabalho e do valor de troca. Em outras palavras, a escola na sociedade atual tem a sua função direcionada para instruir e adaptar os indivíduos, preparando-os para o convívio na sociedade burguesa e prioriza a lógica do capital (mercado de produção; mercado de consumo), conduzindo ao enfrentamento apenas de questões empíricas em uma realidade limitada às necessidades cotidianas. Neste contexto determinado por estruturas alienadas e alienantes concebe-se o homem como um ser abstrato e a-histórico, e perde-se de vista a natureza concreta da educação.

Assim, conceber a educação enquanto processo essencial para o desenvolvimento e humanização do homem, remete a necessidade de desvelar a ação empreendida pelo sujeito social nas condições concretas em que está inserido, isto é, impõe-se a necessidade do reconhecimento das ideologias comprometidas com o metabolismo social do capital que perpassam a educação na atualidade. Para tanto não bastam críticas intelectuais, conforme esclarece Rossler (2004), modificações nesta direção demandam o enfrentamento prático das relações sociais concretas que fundamentam e determinam esta educação. Nestes termos, Rossler (2004, p. 87) afirma:

(...) para transformar as bases de nossa educação é imprescindível o derrube da ordem burguesa e, assim, a práxis transformadora do homem e do mundo, e não apenas a crítica teórica e intelectual, deve ser o lema e o fundamento de toda e qualquer reforma pedagógica que esteja realmente engajada no processo de transformação radical das condições de vida dos homens na sociedade capitalista contemporânea. A crítica intelectual é sim um momento necessário e fundamental deste processo, porém não o único e determinante.

Neste sentido, cabe reiterar que a alienação é característica inerente à organização social capitalista, e sua superação se efetiva apenas na medida em que possam os indivíduos compreenderem sua existência para além da particularidade em direção à universalidade do homem. Isto significa como bem coloca Vásquez (1977, p. 160) que “(...) a mudança das circunstâncias não pode ser separada da transformação do homem (...)”, ou seja, depende da elevação da consciência de si mesmo e da realidade concreta em que estamos inseridos. Temos, portanto que no âmbito interno da educação escolar, apenas o educador que estabelece uma relação consciente com o conhecimento e com sua prática pedagógica, fundamentado na consciência da natureza histórica dos homens, tem em seu trabalho a condição de educabilidade do ser humano por intermédio de transformações efetivamente humanizadoras de si mesmo e do outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É oportuno, neste momento, reafirmar que nosso objetivo é demonstrar a centralidade do trabalho e da educação no processo de humanização e consequente personalização do homem, tendo como eixo de análise a atividade do trabalhador professor. Para efetivá-lo, pautamos nossa abordagem em três focos distintos, mas fundamentalmente complementares: a relação entre a categoria atividade e a categoria trabalho; as implicações do trabalho docente para a formação da personalidade do professor; e a relação entre a atividade docente e o trabalho alienado.

A análise voltada para os aspectos teórico-metodológicos e históricos sobre a categoria trabalho e a categoria atividade, cuja discussão tecemos na seção um, torna possível evidenciar que **o trabalho é a categoria ontológica fundamental**, a atividade vital humana, por intermédio da qual o homem se constitui como ser social e histórico. Neste sentido, a epistemologia marxiana fornece o alicerce para os postulados teóricos da Escola de Vigotski, ou seja, para a Psicologia Histórico-Cultural: a concepção de homem como ser que (re)produz sua própria existência material e psíquica, cuja essencialidade concreta apenas se revela à luz da dialeticidade entre o singular, o particular e o universal. Como bem sintetiza Martins: “Os postulados da epistemologia marxiana se concretizam [na Psicologia Histórico-Cultural] tanto no plano teórico, como estofo de seus princípios e concepções científicas gerais, quanto no plano metodológico, isto é, nas articulações entre os fundamentos teóricos e os dados empíricos de investigação” (2008, p. 58). Rompe-se, assim, com a compreensão naturalizada do psiquismo humano que a psicologia tradicional preconiza, ou seja, supera-se o entendimento dos processos psíquicos como um epifenômeno biológico ou como um fenômeno universal.

Na acepção marxiana, a **essência humana é o conjunto das relações sociais** e não uma abstração inerente ao indivíduo. Isso significa reconhecer que tais relações são produzidas por meio da atividade consciente e intencional, ou seja, o trabalho social, o que implica que as relações entre o homem e a natureza e as relações dos homens entre si têm como esteio o modo como se organiza a produção material de uma determinada sociedade (relações sociais de produção).

A psicologia tradicional, em detrimento desta premissa, imbuída pelo ideário (neo)liberal burguês, firma-se por uma compreensão do homem como um ser que possui uma essência *a priori*, um ser isolado que tem um fim em si mesmo, denotando

a existência dos indivíduos e, por decorrência, da sociedade de maneira abstrata, analisando-os de forma descritiva e estanque, por meio de teorias a-históricas e acrílicas. A Psicologia Histórico-Cultural, por sua vez, ao relacionar a atividade vital – o trabalho – com a atividade prática de exploração e conhecimento do mundo, explica a constituição histórica e cultural do homem e da consciência humana, e faz a contraposição entre idealismo e materialismo histórico dialético, o que conduz à possibilidade de ir além da aparência, superando a análise de lógica linear e estática dos pressupostos teóricos e metodológicos em que se pautava a psicologia tradicional.

Nestes termos, entendemos que um estudo sobre a personalidade humana calcado em princípios e conceitos da Psicologia Histórico-Cultural deve partir do pressuposto de que a personalidade é “(...) um sistema de processos organizado no tempo (...)”, ou seja, é uma formação psicológica singular que se constitui na esfera do particular, não como ponto de partida, nem como ponto de chegada, mas sim como resultado processual das atividades práticas do indivíduo em suas relações com o meio social em que vive (Sève 1979, p. 360). É trilhando por este caminho que, na seção 2, procuramos demonstrar o caráter histórico-social das categorias subjetividade, individualidade e personalidade.

Conforme vimos na seção dois, fica clara a conexão entre a subjetividade e a atividade vital do homem. Em outras palavras, denota-se a unidade dialética sujeito-objeto, pela qual o homem conhece e transforma a realidade concreta e, ao mesmo tempo, transforma a si próprio. É o desencadeamento e efetivação desse processo que cria um mundo humanizado, no interior do qual o indivíduo satisfaz suas necessidades pessoais e cria necessidades humanas de um novo tipo.

A formação da individualidade humana, portanto, não se reduz aos aspectos biológicos, tampouco aos condicionantes sociais, mas se processa pelo engendramento de ambos os fatores, na mesma medida em que é determinada pelas possibilidades concretas de apropriação e de objetivação vivenciada por cada indivíduo. A esse respeito, cabe reafirmar que essa relação entre a apropriação e a objetivação se dá por meio da produção e utilização de instrumentos, da linguagem e das relações entre os homens, pressupondo sempre a mediação do outro. Isso significa que o homem se individualiza exclusivamente pelo processo histórico-social, o qual se expressa no modo como o homem organiza a produção de sua existência material, ou seja, na organização social do trabalho.

Nesta perspectiva reiteramos o pressuposto marxiano de que o homem ‘*é aquilo*’ que uma determinada forma social lhe permite ‘*ser*’. Em outras palavras, se por um lado o trabalho é a mediação necessária entre o homem e a natureza para o seu autodesenvolvimento, bem como para a construção do gênero humano, por outro, manifesta sua dimensão negativa, na forma de trabalho alienado, e, sob este ponto de vista, queremos demarcar que a alienação do trabalho tem como fundamento a propriedade privada dos meios de produção e a divisão dos homens em diferentes classes sociais, o que, conseqüentemente, determina diferentes possibilidades de desenvolvimento e humanização.

A compreensão da personalidade dos indivíduos, portanto, implica, necessariamente, a análise da relação dialética homem-sociedade. Como na sociedade contemporânea predomina o modo de produção capitalista, o qual se firma na exploração do homem pelo homem, isto nos remete ao reconhecimento de que a alienação, mais ou menos intensamente, está sempre presente.

De modo a ampliar esta compreensão, Martins (2007, p. 144) pondera que, se a atividade do homem é a base para formação de sua personalidade, a atividade alienada, ineliminavelmente, tem como consequência a personalidade alienada: “conceber a personalidade construída no contexto social capitalista negando a alienação como condicionante primário é apenas mais uma das formas de expressão da própria alienação (...)”, e que entendemos como mais uma ardilosa maneira de velar a explicação acerca desse fenômeno e dos fatores que o determinam.

Pelo que foi exposto na seção três, cabe reafirmar que, embora aparentemente existam diferenças na forma de organização do trabalho capitalista ao longo da história, uma análise mais detida, que vise desvelar a essência desse fenômeno, pode nos mostrar que a lógica do metabolismo social do capital se mantém inalterada no que se refere à expropriação da força de trabalho e à extração da mais-valia, que incidem sobre toda classe trabalhadora, inclusive na classe docente.

Neste processo, a educação escolar tem desempenhado um importante papel para a manutenção e consolidação dos interesses reacionários da burguesia. Para fundamentar esta assertiva, neste estudo damos destaque para o ideário do “aprender a aprender”, por entendermos que esses pressupostos vêm se mantendo como esteio do relativismo e do irracionalismo, tão necessários para o aprofundamento da ideologia hegemônica.

É comum nos depararmos com colocações como: é o ‘professor’ que não tem competência para ensinar, ou não tem o perfil para profissão; é o ‘aluno’ que não tem aptidão para aprender; ou, é o ‘currículo escolar’ que está desajustado pela presença das meganarrativas. Denotando assim que no debate sobre a crescente crise da escola os protagonistas são o professor, o aluno, a grade curricular. Nesta direção os discursos a-históricos pautados nas pedagogias burguesas tais como a escola nova, o construtivismo, e, mais recentemente, a teoria do professor reflexivo, entre outras menos expressivas, com o apoio da psicologia tradicional em suas vertentes humanista e genética piagetiana, que formam boa parte do arcabouço teórico que respaldam o ideário pedagógico hegemônico na atualidade, se põem a serviço da ideologia burguesa culpabilizando e/ou vitimizando os indivíduos, em detrimento da análise crítica da sociedade capitalista.

Entendemos, portanto, que os pressupostos do “aprender a aprender” se apresentam como ferramenta ideológica na formação da classe trabalhadora, justificando o esvaziamento do conteúdo escolar, que se manifesta como elemento estrutural da alienação do trabalho. Ao negar o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados, proporciona-se a mínima apropriação de hábitos e técnicas, social e ideologicamente, suficientes para a adaptação ao mundo do trabalho e, ao mesmo tempo, impede-se o desenvolvimento de um processo de apropriação e objetivação não alienado.

Ao destacarmos o esvaziamento do conteúdo escolar como fator do processo de alienação, reafirmamos a dimensão contraditória da educação no interior do modo de produção capitalista: reproduzir a alienação pelo oferecimento de conteúdos mínimos ou, promover a humanização por intermédio da sistematização e socialização do conhecimento científico historicamente acumulado. Neste sentido, urge empreendermos esforços para a construção de uma educação emancipatória que vise formar indivíduos cada vez mais livres e universais.

No que se refere à personalidade do professor, como destacamos em nossa apresentação, Martins (2007) denota a importância concedida à subjetividade e personalidade do professor no âmbito da educação atual, todavia demonstra que não há uma explícita concepção do conceito de personalidade no ideário analisado. Por outro lado, a utilização que é feita deste conceito permitiu-lhe deduzir que a concepção vigente vincula-se ao modelo da psicologia clássica, ou seja, fundamenta-se em uma concepção de homem naturalizada e calcada no individualismo e em um subjetivismo

abstrato que interdita o pleno desenvolvimento da personalidade. Nesta perspectiva Martins destaca que os professores não nascem educadores. Os professores são também sujeito-objeto de um desenvolvimento histórico e biográfico que mediatiza as relações que os mesmos estabelecem para com os conhecimentos sistematizados. Assim sendo, concordamos que é por esta via que devemos analisar e empreender ações concretas quanto ao engendramento dos processos educativos e os fundamentos do processo de personalização.

Se, ao iniciarmos esta pesquisa considerávamos relevantes as discussões sobre a educação, trabalho, atividade docente e as tendências pedagógicas atuais – construtivismo, teoria do professor reflexivo, pedagogia das competências –, neste momento podemos afirmar que se mostra imprescindível e urgente o empenho para o aprofundamento do debate quanto à interface trabalho-educação e humanização do homem, em especial no que se refere a formação do professor e as implicações da retórica da qualificação profissional, na medida em que no âmbito do trabalho social, do qual não se pode excluir a atividade docente, o sentido ontológico e universal do trabalho humano é substituído por um sentido reducionista, pragmático e ideológico que limita a construção da genericidade humana.

Diante do que foi possível abordar e discutir, tendo em vista a natureza e os objetivos de nossa pesquisa, acreditamos ter contribuído para a mobilização de novas reflexões que possam instigar novas pesquisas e gerar ações transformadoras.

REFERÊNCIAS

Abrantes, A; Martins, L. M. (2007). “A produção do conhecimento científico: relação sujeito-objeto e desenvolvimento do pensamento”. Botucatu: *Interface – Comunicação, Saúde e Educação*, v. 11, n. 22, p. 313-325.

Aita, E.; B.; Facci, M. G. D.(2009). “Subjetividade: uma análise pautada na psicologia histórico-cultural”. In: IV congresso internacional de psicologia e X semana de psicologia da UEM, 2009, Maringá. *Anais do IV Cipsi - Congresso Internacional De Psicologia e X Semana de Psicologia da UEM*. Maringá : Universidade Estadual De Maringá.

André, M. E. D. A. (org.). (2003). *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília: MEC/INEP/Cmped.
Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/formacaodeprofessores>>. Acesso em: 20 de julho de 2010.

Antunes, R. (1999). *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo.

_____. (Org.). (2004). *A dialética do trabalho – escritos de Marx e Engels*. São Paulo: Expressão Popular.

_____. (2005). *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho* (10ª ed.). São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas.

Arce, A. (2002). *A Pedagogia na 'Era das Revoluções' - uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel*. Campinas, SP: Autores Associados.

Basso, I. S. (1998) “Significado e sentido do trabalho docente”. *Cadernos CEDES*, (19), 44. Campinas, SP.

Bottomore, T. (2001). *Dicionário do pensamento marxista* (Trad. Waltensir Dutra). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Carone, I. (2005). *Práxis: da origem aristotélica aos nossos dias*. São Paulo [digitado].

Cattani, A. D. (2002). “Taylorismo”. In: _____. (org.). *Dicionário crítico sobre trabalho e tecnologia*. 4ª ed. rev. ampl. Petrópolis, RJ: Vozes; Porto Alegre: UFRGS, pp. 309-311.

Codo, W. (org.). (2002). *Educação: carinho e trabalho*. 3ª ed. – São Paulo: Vozes.

Costa, A. (2009). “Entre a dilapidação moral e a missão redentorista: o processo de alienação no trabalho dos professor do ensino básico brasileiro”. In: Costa, A.; Fernandes Neto, E.; Souza, G. *A proletarização do professor: neoliberalismo na educação*. São Paulo: Editora Instituto José Luiz e Rosa Sundermann, pp. 59-100.

Cunha, A. G. (1986). *Dicionário etimológico nova fronteira da língua portuguesa*. 2ª ed. . Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Duarte, N. (1993). *A individualidade para-si: contribuições a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas, SP: Autores Associados.

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

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

_____. (2004a). Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. *Caderno Cedes*. Campinas, SP, 24 (62), pp. 44-63.

_____. (2004b). “O bezerro de ouro, o fetichismo da mercadoria e o fetichismo da individualidade”. In Duarte, N. (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade* Campinas, SP: Autores Associados, pp.1-19.

Elkonin, D (1987). “Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infância”. In Davidov, V; Shuare, M. (Orgs.), *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. (antologia). Moscou: Progreso, pp. 125-142.

Eidt, N. M. (2006). *A categoria "atividade" na psicologia histórico-cultural e a categoria de trabalho na filosofia marxista: uma discussão introdutória*. (94f.). Monografia/Especialização, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR.

_____. (2009). *A educação escolar e a relação entre o desenvolvimento do pensamento e a apropriação da cultura: a psicologia de A. N. Leontiev como referência nuclear de análise*. (257f.) Tese de Doutorado, UNESP – Araraquara, SP.

Engels, F. (2004). *Sobre o papel social na transformação do macaco em homem*. In: Antunes (Org.). *A dialética do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, pp.11-28.

Facci, M. G. D. (2004). *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas, SP: Autores Associados.

Figueiredo, L. C. M.; Santi, P. L. R. (2002). *Psicologia – uma (nova) introdução uma visão histórica da psicologia como ciência*. São Paulo: Educ.

Gentili, P. (2005). In: Lombardi, J. C.& Saviani, D. (Orgs.). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. Campinas, SP: Autores Associados.

Gounet, T. (2002). *Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel*. São Paulo: Boitempo.

Hobsbawn, E. J. (1982). *A era das revoluções*. Rio de janeiro: Paz e Terra.

- Kosik, K. (1976). *Dialética do concreto*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Krutetski, V. A. (1960). El carater. In Smirnov, A. A.; Leontiev, A. N.; Rubinstein, S. L. & Tieplov, B. M. *Psicologia*. México: Grijalbo.
- Laranjeira, S. M. G. (2002), “Fordismo e pós-fordismo”. In Cattani, A. D. (org.) *Dicionário crítico sobre trabalho e tecnologia*. 4ª ed. rev. ampl. . Petrópolis, RJ: Vozes; Porto Alegre: UFRGS, pp. 123-127
- Lefevre, H. (1979). *Teoria do conhecimento: Lógica formal – lógica dialética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Leites, N. S. (1960). “Las capacidades”. In Smirnov, A. A.; Leontiev, A. N.; Rubinstein, S. L. & Tieplov, B. M. *Psicologia*. México: Grijalbo, pp. 433-438.
- _____. (1960). “Tipos de actividad nerviosa superior y temperamento”. In Smirnov, A. A.; Leontiev, A. N.; Rubinstein, S. L. & Tieplov, B. M. *Psicologia*. México: Grijalbo, pp. 449-461.
- Leontiev, A. N. (1983). *Actividade, consciencia, personalidad*. Habana, Cuba: Pueblo y Educación. (Edição original publicada em 1975).
- _____. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.
- _____. (2004). “A imagem do mundo”. In Golder M. (Org.). *Leontiev e a psicologia histórico-cultural: um homem em seu tempo*. São Paulo: Xamã.
- Lessa, S. (2004a). *Serviço social trabalho e reprodução*. São Paulo: Xamã.
- _____. (2005). *Para além de Marx? Crítica da teoria do trabalho imaterial*. São Paulo: Xamã.
- Lessa, S.; Tonet, I. (2008). *Introdução à filosofia de Marx*. São Paulo: Expressão Popular.
- Liedke, E. R. (2002). “Trabalho”. In: Cattani A. D. (Org.). *Dicionário crítico sobre trabalho e tecnologia*. 4ª ed. rev. ampl. . Petrópolis, RJ: Vozes; Porto Alegre: UFRGS, pp. 341-346
- Lima, E. C. & Caniato, A. M. P. (2008). “Assedio moral nas organizações de trabalho: perversão e sofrimento”. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 11 (2), 177-192.
- Locke, J. (1978). *Carta acerca da tolerância; segundo tratado sobre o governo; ensaio acerca do entendimento humano* (Trad. Anoar Aiex e Jacy Maonteiro). São Paulo: Abril Cultural.
- Lukács, G. (2004). *Ontologia del ser social: o trabalho*. Bueno Aires: Herramienta.
- Luria, A. R. (1986). *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Mancebo, D. (2002). Modernidade e produção de subjetividade: breve percurso histórico. *Psicologia Ciências e Profissão*, 22 (1), pp. 100-111.

Markus, G. (1974a). *Teoria do conhecimento no jovem Marx*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____. (1974b). *Marxismo y “antropología”*. Barcelona: Grijalbo.

Martins, L. M. (2004). Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: Duarte N. (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, pp.53-74.

_____. (2005). “Psicologia sócio-histórica: o fazer científico”. In: Abrantes, A. A.; Silva, N. R. Martins, S. T. F. (Orgs.). *Método histórico-social na psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes, pp.118-138.

_____. (2006a) *As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico e as abordagens qualitativas de pesquisa*. GT-17: Filosofia da Educação. Reunião Anual da ANPEd.

_____. (2006b). “A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade”. In: Arce, A & Duarte, N (Orgs.). *Brincadeiras de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin*. São Paulo: Xamã, pp.27-50.

_____. (2007). *A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano*. Campinas, SP: Autores Associados.

_____. (Org.). (2008). *Sociedade, educação e subjetividade: reflexões temáticas à luz da psicologia sócio-histórica*. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista.

Marx, K. & Engles, F. (1987). *A ideologia alemã (I Feuerbach)*. São Paulo: Hucitec.

Marx, K. (1985). “Prefácio da primeira edição”. In: _____. *O capital: crítica da economia política*. Vol. 1, Tomo I. 3ª. ed. . (trad. Regis Barbosa e Flávio R. Kotler). São Paulo: Nova Cultura, pp. 17-20.

_____. (1989). *Manuscritos econômico-filosóficos* (Trad. Artur Mourão). São Paulo: Edições 70.

_____. (2004). *Manuscritos econômico-filosóficos*. (Trad. Jesus Ranieri). São Paulo: Boitempo.

Meira, M. E. M. (2007). “Psicologia histórico-cultural: fundamentos, pressupostos e articulações com a psicologia da educação”. In: Meira M. E. M. & Facci M. G. D. (Orgs.). *Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetivação e a educação* (pp.27-62). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Molon, A. I. (2003). *Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Neto, E. F. (2009). “O fracasso dos planos neoliberais na educação brasileira”. In: Costa, A.; Fernandes Neto, E.; Souza, G. *A proletarização de professor: neoliberalismo na educação*. São Paulo: Editora Instituto José Luiz e Rosa Sundermann, pp. 11-57.

Netto, J. P. (1992). “A decadência ideológica e as condições gerais da pesquisa científica”. In _____. (Org.). *George Lukács*. São Paulo: Ática, pp.11-58.

Netto, J. P. & Braz, M. (2006). *Economia política: uma introdução*. São Paulo: Cortez.

Oliveira, B. (2005). “A dialética do singular-particular-universal”. In: Abrantes A. A.; Silva N. R. Martins S. T. F. (Orgs.). *Método histórico-social na psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes, pp.25-51.

Petroviski (1985). *Psicologia general: manual didático para os institutos de pedagogia*. Moscú: Progreso.

Rosler, J. H. (2004). “A educação como aliada na luta revolucionária pela superação da sociedade alienada”. In: DUARTE, N. (Org). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, pp. 75-98.

Sato, L. A. (1993). “Representação social do trabalho penoso”. In Spink, M.J. (Org.) *O conhecimento no cotidiano*. São Paulo: Brasiliense, pp.188-211.

Saviani, D. (1995). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas, SP: Autores Associados.

_____. (2000). *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. Campinas, SP: Autores Associados.

_____. (2004). “Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade”. In: Duarte, N. (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, pp.99-120.

_____. (2005). “Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes”. In: Lombardi, J. C. & Saviani, D. (Orgs.). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. Campinas, SP: Autores Associados, pp. 223-274.

_____. (2007). “Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos”. *Revista Brasileira de Educação*, 12 (34).

_____. (2008). *História das idéias pedagógicas no Brasil*. 2ª ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados.

Sève, L. (1979). *Marxismo e teoria da personalidade*. Vol. 3. (trad. Emanuel Lourenço Godino). Lisboa, Horizonte Universitário.

- _____. (1989). "A personalidade em gestão". In: Silveira P.; Doray B. (Orgs.). *Elementos para uma teoria marxista da subjetividade* São Paulo: Vértice, Revista dos Tribunais, pp. 147-178)
- Shuare, M. (1990). "Las fuentes filosoficas de la psicologia soviética". In: _____. *La psicologia soviética tal como yo la veo* Moscú: Progreso, pp. 11-56.
- Silva, F. G. (2007). *O professor e a educação: entre o prazer, o sofrimento e o adoecimento*. (425 f.) Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.
- Silveira, P. (1989). "Apresentação". In Silveira, P.; Doray, B. (Orgs.) (1989). *Elementos para uma teoria marxista da subjetividade*. São Paulo: Vértice, Revista dos Tribunais.
- Smirnov, A. A.; Leontiev, A. N.; Rubinstein, S. L. & Tieplov, B. M. (1960). *Psicologia*. México: Grijalbo.
- Tuleski, S. C. (2002). *Vygotski: A construção de uma psicologia marxista*. Maringá, PR: Eduem.
- Souza (2009). "Das luzes da razão à ignorância universal". In: Costa, A.; Fernandes Neto, E.; Souza, G. A proletarização de professor: neoliberalismo na educação. – São Paulo: Editora Instituto José Luiz e Rosa Sundermann, pp. 101-142.
- Tumolo, P. S. & Fontana, K. B. (2008). "Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990". *Educação e Sociedade*. Campinas, SP, 29 (2), pp. 159-180.
- Vázquez, A. S. (1977). *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Vigotski, L. S. (1999a). "O método instrumental em psicologia". In _____. *Teoria e método em psicologia* (pp. 93-102, trad. Cláudia Berlinder). São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (1999b). "O significado histórico da crise da psicologia". In _____. *Teoria e método em psicologia*. (trad. Cláudia Berlinder). São Paulo: Martins Fontes, pp. 203-430.
- _____. (1999c). "O problema da consciência". In _____. *Teoria e método em psicologia*. (trad. Cláudia Berlinder). São Paulo: Martins Fontes, pp. 171-190.
- _____. (2000). "El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores". In _____. *Obras Escogidas*. Tomo III. 2ª ed. . Madrid: Visor Dis. S/A, pp. 11-46.
- Vygotsky, S. & Luria, A. R. (1996). *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança* (Trad. Lolio Loureço de Oliveira). Porto Alegre: Artes Médicas.