

DA (RE)PRODUÇÃO DE UMA CONSCIÊNCIA ALIENADA PARA A PRODUÇÃO DE UMA  
CONSCIÊNCIA REVOLUCIONÁRIA: O DILEMA POSTO PARA O MARXISMO NA  
ATUALIDADE

THE (RE)PRODUCTION OF AN ALIENATED CONSCIOUSNESS FOR THE  
PRODUCTION OF A REVOLUTIONARY CONSCIOUSNESS: THE DILEMMA FOR  
MARXISM IN THE PRESENT

LA (RE) PRODUCCIÓN DE UNA CONCIENCIA ENAJENADA PARA LA PRODUCCIÓN  
DE UNA CONCIENCIA REVOLUCIONARIA: EL DILEMA DE POSTE MARXISMO EN  
EL PRESENTE

Silvana Calvo Tuleski<sup>1</sup>

Adriana de Fátima Franco<sup>2</sup>

**Resumo:** Este texto apresenta os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, com destaque para o caráter histórico-dialético do desenvolvimento humano e a importância de uma educação que garanta a apropriação, pelas novas gerações, dos conteúdos elaborados e sistematizados pela humanidade ao longo da história. A compreensão destes fundamentos remete à necessidade de explicitar as relações societárias que medeiam esta formação na atualidade. Neste enfoque, analisamos as relações de produção capitalistas em seu estágio atual e as características que estas imprimem na produção e socialização de bens materiais e culturais. Também analisamos como a sua apropriação pelas diversas classes sociais se refletirá nas consciências individualmente.

**Palavras-chave:** psicologia histórico-cultural; educação escolar; consciência.

**Abstract:** This text presents fundamentals of Cultural-Historical Psychology, highlighting the character historical-dialectical about the human development and the importance of an education that guarantees the appropriation by new generations, of the contents that were elaborated and systematized by humanity over the course of history. The understanding of these fundamentals refers to the need of revealing the societal relations that mediate its formation in the present. In this focus we analyze the relation of the capitalists' mode of production in its current stage and the characteristics that these imprint on production and socialization of goods and culture. And we will also analyze how its appropriation by several social classes will reflect in the awareness individually.

**Key words:** cultural-historical psychology; school education; awareness.

**Resumen:** En este trabajo se presentan los fundamentos de la Psicología Histórico-Cultural, destacando el carácter histórico y dialéctico sobre el desarrollo humano y la importancia de una educación que garantice la propiedad por las nuevas generaciones de los contenidos que se han elaborado y sistematizado por la humanidad a lo largo de la historia. La comprensión de estos fundamentos apunta a la necesidad de aclarar las relaciones sociales que intervienen en este entrenamiento de hoy. En este enfoque, se analizaron las relaciones de producción capitalista en su fase actual y las características que éstos producción de impresión y la socialización de los bienes materiales y culturales. Y, como su apropiación por parte de las distintas clases sociales, se recogerán las conciencias individuales.

**Palabras clave:** psicología histórico-cultural; educación escolar; conciencia.

Procurar-se-á destacar aqui a concepção da Psicologia Histórico-Cultural sobre desenvolvimento humano, com o objetivo de analisar a unidade subjetividade-objetividade tomando o desenvolvimento humano como síntese de múltiplas relações. Nesta perspectiva, traremos os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, com destaque para o caráter histórico-dialético do desenvolvimento humano e a importância de uma educação que garanta a apropriação, pelas novas gerações, dos conteúdos elaborados e sistematizados pela humanidade ao longo da história.

Tomamos como ponto de partida o conceito marxista de história que permeia os estudos de Vigotski, elaborador da Psicologia Histórico-Cultural. Este conceito se apresenta nos escritos do referido autor ora de forma implícita, ora de forma explícita, quando ele aponta o ser humano como o único animal capaz de “fazer história” e dar continuidade a ela por meio da apropriação dos resultados do trabalho das gerações anteriores pelas novas gerações. Justamente por este fato a humanidade não necessita sempre partir do princípio e, sem tais pressupostos, estaria refém de seu organismo biológico. Ele explicita como, ao longo do desenvolvimento ontogenético, a criança vai se apropriando dos instrumentos e signos dispostos em sua cultura, incorporando-os à sua atividade vital. Por isso é impossível para a Psicologia Histórico-Cultural pensar o desenvolvimento humano apartado dos pressupostos marxistas que lhe dão a base filosófica, entre eles o de que “A *práxis* humana objetivante e objetivada sob os aspectos das forças produtivas, da linguagem, de formas de pensamento etc., existe *como continuidade da história apenas* em relação com a *atividade* dos homens” (KOSIK, 2002, p. 239, grifos do autor).

Quando trata do desenvolvimento das funções psicológicas superiores como mediadas pela linguagem e de origem histórico-cultural, em nossa análise, Vigotski está demonstrando a constituição do psiquismo humano como dependente das apropriações dos produtos objetivos e simbólicos humanos. Assim, não podemos mistificar a racionalidade ou irracionalidade humana, descolando-a das configurações específicas que toma a atividade prática (o trabalho) em dada sociedade, pois ao fazê-lo se está distanciando do pensamento materialista dialético. Compreender que os homens *produzem* as circunstâncias, porém não o fazem imediatamente *como individualmente querem*, significa captar, segundo Kosik (2002), a relação dialética existente entre a situação dada (do indivíduo, da geração, da época, classe social) e as ações humanas possíveis; ou seja, a *práxis* nada mais é do que a ação prática dentro das circunstâncias sociais dadas que produzem significado.

É nesta contradição entre a situação dada e a possibilidade de transformá-la que podemos pensar a constituição de uma consciência revolucionária ou transformadora como esta é defendida por Vigotski, a qual é impossível se formar sem uma *práxis educativa transformadora ou revolucionária*. Porém, na sociedade de classes, quanto mais complexas se tornam as relações sociais de produção, mais complexos se tornam também os mecanismos ideológicos de manutenção das condições alienantes e alienadoras. Neste cenário a escola, como demonstra Saviani (2003), torna-se mais um espaço, ora implícito, ora explícito, para a luta de classes na sociedade capitalista.

---

*Aspectos do desenvolvimento humano ou da desumanização produzida no estágio atual do capitalismo*

Em 1930, Vigotski, em seu texto *A Transformação Socialista do Homem*, ao analisar a sociedade capitalista aponta as contradições existentes entre as grandes possibilidades de desenvolvimento das potencialidades humanas e os obstáculos postos em função das relações sociais de produção. Em sua análise ele demonstra a necessidade de uma ciência psicológica capaz de abordar o desenvolvimento humano tendo como base o desenvolvimento social, e entende a educação como *educação social*, ferramenta imprescindível para a transformação socialista do homem.

Considerando a diferença existente entre o desenvolvimento das demais espécies animais e o desenvolvimento humano, tema recorrente em vários textos seus, Vigotski (1930) destaca que as características biológicas humanas pouco se alteraram no decurso histórico, isto é, embora a evolução biológica da espécie humana não tenha estancado, as alterações comportamentais que se apresentaram ao longo dos séculos não poderiam ser explicadas pelo evolucionismo, mas sim, pelas leis do desenvolvimento social humano. Partindo deste pressuposto, ele afirma que cada indivíduo, por seguir a estrada do desenvolvimento histórico e existir tão somente como ser social, terá sua personalidade e seu comportamento estruturados de acordo com a evolução social de seu grupo. É este caráter social e coletivo que explicará as diferenças comportamentais, de pensamento e de personalidade existentes nas diversas sociedades e nos diversos períodos históricos da humanidade.

Do exposto acima deriva outra assertiva: a de que, para se compreender o comportamento dos indivíduos e grupos em uma dada época, é necessário analisar as circunstâncias objetivas dentro das quais estes desenvolvem suas práxis. Vygotski (1930) expõe que nas sociedades primitivas ou menos complexas verifica-se uma relação direta entre o desenvolvimento dos instrumentos (tecnologia), das forças de produção e da estrutura do grupo social e a constituição psicológica dos indivíduos; porém a relação torna-se mais complexa nas sociedades desenvolvidas, as quais se caracterizam pela estratificação em classes, pois a superestrutura psicológica e as formas de produção estarão influenciadas por diversos fatores materiais e espirituais de alta complexidade, não havendo uma homogeneidade ou uniformidade nos modos de conduta e de pensamento do homem. Esta heterogeneidade não decorrerá de aspectos biológicos ou genéticos (embora Vygotski não os ignore), mas estará dependente da própria subdivisão social que dá condições distintas à formação de personalidades distintas.

Tomando como referência Marx, Vigotski (1930) demonstra que a corrupção da personalidade humana está intimamente relacionada ao desenvolvimento da sociedade capitalista industrial, fenômeno que vem sendo discutido por diversos autores da atualidade, como Sennet (2002), Manacorda (2000), Antunes (2000), Frigotto (1998), Alves (2013) e outros. Se em um extremo, pela divisão entre o trabalho intelectual e o físico, pela separação entre cidade e campo e pela exploração do trabalho infantil e da mulher (apesar de todo o discurso “democrático”), temos a pobreza e a impossibilidade de desenvolvimento livre e completo do potencial humano, em outro extremo encontramos o ócio e o luxo. Segundo o autor soviético, este quadro representa uma grande diversidade de tipos humanos, resultante

do acesso ou não aos bens materiais e culturais. Por sua vez, esses vários tipos se fragmentam nas diversas classes sociais, o que retrata a *corrupção e distorção da personalidade humana*, fruto de um desenvolvimento inadequado e unilateral, fenômeno que ele denomina de *incapacitação dos seres humanos*.

Contraditoriamente, o capitalismo que impulsionou a produção e riqueza material, com a divisão social do trabalho gerou o desenvolvimento distorcido do potencial humano. Ao trabalhador coube aperfeiçoar uma ou outra habilidade especial para adaptar-se às exigências do mercado de trabalho, suprimindo toda a riqueza de talentos e possibilidades existentes em sua personalidade, processo que conduz à “esterilidade intelectual, à degradação física e intelectual e à transformação de seres humanos em máquinas para a produção de mais-valia” (VYGOTSKY, 1930, p. 4). A explicação disto é que na economia capitalista as relações sociais se baseiam no recíproco intercâmbio de pessoas e coisas, que por sua vez gera processos alienadores que invertem as relações, produzindo a personificação das coisas e a coisificação das pessoas. Às coisas passam a ser atribuídas vontade e consciência, e como espectros, “agem” sobre os homens, os quais se transformam em portadores ou executores do movimento das coisas. Não obstante, para Kosik (2002), essa consciência coisificada não é natural, mas uma determinada forma histórica da consciência humana; e não é eterna ou imutável, mas produzida por determinadas relações sociais de produção e a elas atrelada.

Marx (1985) explica como este processo se estabelece e se agudiza no interior da sociedade capitalista em função da propriedade privada, da divisão de classes e da divisão do trabalho. A alienação do trabalhador se expressa no objeto de seu trabalho; ou seja, quanto mais produz riqueza, quanto mais elaborado e rico é seu objeto, mais expropriado e empobrecido de sua condição humana será o trabalhador. Neste processo, não só seu trabalho se converte em objeto, em mercadoria, mas também ele próprio, sua existência. O resultado disto, para Marx (1985, p. 109), é que: “o homem (o trabalhador) só se sente livre em suas funções animais, em comer, beber, procriar, e tudo mais que toca a habitação ou arrumação, e em suas funções humanas se sente como animal. O animal se converte em humano e o humano em animal”. Esta alienação posta na atividade prática humana [trabalho] se manifestará em relação ao produto do trabalho [como objeto alheio que o domina], em relação ao ato da produção [como uma atividade não dirigida por ele, mas contra ele] e em relação ao próprio trabalhador [como gênero humano]. Deste modo, quando o trabalho torna-se apenas um meio para a sua existência, e não um meio para o desenvolvimento pleno de suas capacidades humano-genéricas, o homem que trabalha está preso ao reino da necessidade, pois sua atividade vital não é livre.

Vigotski (1930) aponta que, quando se analisam de maneira mais profunda as tendências econômicas e históricas que regulam o desenvolvimento do capitalismo, estas demonstram a característica deste processo de *mutação da natureza humana*; mas, embora o desenvolvimento da indústria em larga escala tenha levado à mutilação, esta indústria, contraditoriamente, apresenta em seu bojo possibilidades infinitas para o desenvolvimento da personalidade humana, por criar as condições para ir desobrigando o homem da esfera da necessidade. Assim, para o autor, o fim do período capitalista representaria uma antítese em relação ao seu começo, mas a emancipação deste trabalhador, em face das condições objetivas

cristalizadas na máquina, só se efetivaria em uma nova relação social (não mais capitalista), na qual não houvesse subordinação de uma classe a outra, nem a divisão entre proprietários e não proprietários.

Se tomarmos as análises realizadas sobre o estágio atual do capitalismo por autores contemporâneos como Alves (2013), Saviani (2003), Antunes (2011) e Sennet (2001), verificaremos que o desenvolvimento das forças produtivas posto pela III Revolução Industrial dá condições para o pleno desenvolvimento das potencialidades humanas citado por Vigotski (1930). Como demonstra Alves (2013, p. 36, grifos do autor), o capitalismo, hoje estabelecido em escala global, enfrenta: “[...] uma contradição crucial entre, por um lado, a *universalização da condição de proletariedade* e, por outro lado, a *obstaculização efetiva da consciência de classe* de homens e mulheres que vivem da venda de sua força de trabalho”. Com mecanismos frágeis de contenção da “voracidade” do capital, o perfil atual assumido pelo sistema capitalista é descrito como “sociometabolismo da barbárie e das novas formas de irracionalismo e estranhamento social” implementadas por uma instabilidade crônica, estrutural e sistêmica, com impactos sem precedentes na (de)formação humana, como afirma Alves (2013, p. 39). Nesta direção verifica-se que, cada vez mais, no estágio atual do capitalismo os diversos segmentos de trabalhadores estão sendo expostos a um processo de proletarização maciço, ou seja, à expropriação objetiva/subjetiva dos meios de produção da vida social:

Portanto, é do processo social de proletarização, processo originário e sistêmico do metabolismo social do capital, que emerge a condição de existência (des) humana da civilização do capital, a “*condição de proletariedade*”, caracterizada por uma série de *atributos histórico-existenciais* que se disseminam pela *sociedade burguesa: subalternidade, acaso e contingência, insegurança e descontrole existencial, incomunicabilidade, corrosão do caráter, deriva pessoal e sofrimento*. Podemos destacar ainda outros traços histórico-existenciais como *risco e periculosidade, invisibilidade social, experimentação e manipulação, prosaísmo e desencantamento, credulidade e fé, plasticidade e resignação*. (ALVES, 2013, p. 69, grifos do autor).

Observamos que as relações de produção capitalistas vêm desencadeando um esvaziamento sistemático e sistêmico de todas as esferas possíveis de efetivação da apropriação, por parte do trabalhador, de conhecimentos sistemáticos e articulados sobre as relações de trabalho vigentes e a realidade em que vive, o que intensifica ainda mais os processos de alienação, sobretudo, da função social de seu trabalho, como aponta Kuenzer (2001). É neste sentido que a educação escolar se coloca como um fator importante e que a busca pela apropriação de conhecimentos que revelem os fenômenos para além da “aparência”, que revelem o real em suas múltiplas determinações, torna-se um instrumento importante na e para a luta de classes. A reprodução da alienação a que está submetida a maioria dos trabalhadores quanto ao modo como se estrutura e organiza a sociedade atual, em nosso ponto de vista também se vincula ao esvaziamento de conteúdos científicos na educação escolar, com a implementação de pedagogias que tiram do professor sua principal função: a de ensinar. Esta discussão, apresentada por Facci (2004), demonstra que tanto o professor, pelas pedagogias das competências, quanto os alunos, pelo construtivismo, são deixados à própria sorte, à deriva, uma vez que a ênfase é colocada no lema da autoformação ou no *aprender a aprender* (DUARTE, 2000).

De acordo com Frigotto (1998), o final do século passado foi marcado por profundas mudanças no plano econômico-social, ético-político, cultural e educacional, e foi tratado por muitos estudiosos

como *crise do processo civilizatório*. Como exemplo das repercussões sociais do desenvolvimento desenfreado do capitalismo tem-se o desemprego estrutural, isto é, a dispensa do mercado de trabalho de milhões de trabalhadores que, sob a vigência de uma estrutura societária pautada pela propriedade privada, são submetidos à miséria, à fome e à barbárie social. No plano ético-político, segundo o autor, tem-se a afirmação do ideário neoliberal, que generaliza as leis do mercado como a única possibilidade de sociabilidade humana, sendo pautada pelo utilitarismo, individualismo e alta competitividade. A educação formal e a qualificação profissional no bojo destas transformações são reeditadas como elementos de competitividade e garantia de *empregabilidade*. A falta de compromisso do Estado com uma educação pública voltada aos filhos dos trabalhadores vai restringir a escolaridade a um patamar mínimo (não em quantidade, mas em qualidade) e, ideologicamente, a responsabilidade social é passada para o plano individual. O discurso assenta-se na ampliação da rede pública e na garantia da permanência das crianças lá inseridas por meio do incentivo aos indivíduos a adquirirem competências ou habilidades nos campos cognitivo, técnico e de atitudes, de modo a tornarem-se competitivos, empregáveis e consumidores.

Dentro do panorama acima descrito, anuncia-se a *crise dos paradigmas*, e especialmente a abolição, no âmbito das ciências sociais, das *metanarrativas*, defendida pelos pós-modernos (SILVA, 1996), e o fenômeno que Moraes (2001) distingue como *recuo da teoria*. No campo educacional, em suas diversas instâncias, tem-se por um lado a inserção de teorias psicológicas ou pedagógicas “da moda”, estabelecendo-se uma *anorexia teórica*. Tais teorias, em consonância com a formação do trabalhador “flexível” (da era do toyotismo), ancoram-se numa busca incessante pelo instantâneo e rápido. O aluno atual, transformado em cliente preferencial, deve ter garantido o seu poder de “escolha”, calcado no discurso *politicamente correto* de que todas as teorias e conhecimentos são válidos, uma vez que não há verdade, mas *várias verdades*. Neste caminho evitam-se embates teóricos ou discussões sobre fundamentos epistemológicos das teorias (psicológicas, pedagógicas, etc.), dando margem a combinações ecléticas, recursos para encobrir que a educação possui caráter político e de classe, servindo à manutenção de uma dada sociedade, mesmo que, ideologicamente, se negue este fato.

Por sua vez, há o discurso crítico calcado na negação absoluta de quaisquer possibilidades para uma educação emancipadora ou revolucionária no interior da instituição escolar. As análises que respaldam este discurso se sustentam nas contradições da escola pública como instituição vinculada ao Estado capitalista e aos impedimentos que este põe a uma verdadeira educação revolucionária. Entendemos que na sociedade atual, coerente com o estágio em que se encontra o capitalismo, a educação escolar, por um lado, vem se tornando esvaziada, e por outro, individual ou *privatizada*; porém não podemos esquecer que uma a educação escolar pública como a que temos na atualidade, isto é, uma educação voltada à escolarização dos filhos dos trabalhadores, instituiu-se historicamente no interior do movimento operário, no interior da luta de classes (ALVES, 2006). Se a escola pública atual não cumpriu e não vem cumprindo a “promessa” feita, de transmitir e socializar aos filhos dos trabalhadores o conhecimento elaborado socialmente, é preciso analisar a constituição histórica de sua ineficiência, principalmente no tocante à classe trabalhadora. Isso significa retomá-la como verdadeiro espaço (talvez o único) de luta por uma educação emancipadora. Negar a possibilidade – mesmo que repleta de obstáculos

e contradições – de uma educação nesta direção no interior da escola pública seria abandonar o campo de luta dentro de uma das instituições que concentram por um longo período da vida um grande número de seres humanos em formação. Sem a luta por uma educação emancipadora nesta esfera formativa, um contingente de crianças continuará a ser educado desde cedo, sem nenhum tipo de interferência ou restrição, pela e para a lógica capitalista. Entendemos que a luta de classes não se dá fora dos muros da escola, mas está posta, de modo visível ou invisível, no interior de todas as práticas sociais, inclusive as escolares, atravessando os conteúdos e as relações que lá se estabelecem.

No campo das Ciências Humanas, os embates teóricos são expressão evidente dessa luta; por isso no âmbito da Educação e Psicologia, que não estão apartadas da sociedade e das relações de produção, esses debates podem assumir um caráter alienante e alienado ou voltado à superação deste caráter. As teorias do desenvolvimento e aprendizagem podem intensificar e naturalizar as características dadas por Marx (1985) ao trabalho alienado ao entenderem a natureza e a atividade vital humana como separadas e alheias ao homem, retirando seu caráter ativo, e ao fragmentarem o corpo que trabalha e a natureza trabalhada, explicando o desenvolvimento das faculdades humanas como independentes das características do trabalho e das relações sociais com os outros homens.

Para Alves (2013), a precarização do homem que trabalha e a crise do trabalho vivo se desdobra ainda em crise da vida social (redução do tempo de vida em tempo de trabalho estranhado), crise da sociabilidade (força dos laços fracos) e crise da autorreferência humano-social (crise da autoestima pessoal, captura da subjetividade). De que modo seria possível criar campos de tensão e luta para o enfrentamento destes processos intensivos e extensivos de alienação?

Na sociedade burguesa busca-se suprimir o sujeito humano no sentido de ser genérico, racional e consciente, capaz da “negação da negação”. Não interessa formar homens com capacidade crítica, mas apenas força de trabalho ou indivíduos reduzidos a sua mera particularidade, incapazes de escolhas radicais. Enfim, eis a natureza do estranhamento social. (ALVES, 2013, p. 109).

Onde e como poderia ser “formado” este “ser genérico, racional e consciente”, capaz da “negação da negação”? Para isso retomamos o dito no início deste texto, a partir de Kosik (2002), sobre a necessidade de não se ficar com o materialismo sem a dialética, ou com a dialética sem o materialismo. É fundamental a análise das circunstâncias dadas, abarcando o máximo de suas relações, pois a práxis se faz na unidade entre homens (ações humanas) e as circunstâncias dadas. Captar as tendências que se manifestam e suas contradições é fundamental para não recairmos em análises ora mecanicistas (impotentes), ora idealistas (onipotentes). A Psicologia Histórico-Cultural traz elementos importantes para a crítica e superação das concepções naturalizantes sobre o desenvolvimento humano, e a Pedagogia Histórico-Crítica nos permite articular forma e conteúdo de modo a tornar o conhecimento científico instrumento importante e necessário para a análise da realidade social. Quando compreendemos, como Alves (2013), que o conceito de “proletariado” deve ir além das discussões tradicionais sobre “trabalho produtivo” e “trabalho improdutivo”, as quais se fundam numa mera distinção socioestrutural, para se compreender de que modo hoje um contingente imenso de trabalhadores estão imersos na “condição de proletariedade”; e quando compreendemos que proletariado como classe só pode ser pensado a partir do

grau de consciência de classe e que esta não deriva automaticamente de sua localização estrutural, ou seja, não desponta espontaneamente, mas se produz historicamente a partir de dadas circunstâncias, então deduzimos que: “[...] *só há efetivamente classe se houver consciência de classe*” (ALVES, 2013, p. 75, grifos do autor). Se a consciência de classe não é “natural”, e sim, dependente da apropriação de uma teoria revolucionária, dada em um determinado espaço-tempo e decorrente de condições instrumentais básicas de leitura, escrita, raciocínio lógico e conceitual, perguntamos: em qual espaço-tempo se efetivariam estas condições senão na instituição escolar que hoje temos?

Entendemos que é incapacidade orgânica do capital a democratização do imenso avanço nas forças produtivas e que o crescente monopólio privado da ciência, da tecnologia e da educação tem atrofiado grande parte das possibilidades humanizadoras e emancipadoras. Por outro lado, isto aponta que nunca a alternativa socialista se mostrou tão necessária historicamente como única alternativa à barbárie (MÉSZÁROS, 2003) e que esta alternativa se efetiva com uma classe que se faça revolucionária. Neste sentido, as escolhas teóricas e os posicionamentos educativos não podem ser pensados como arbitrários ou como *um capricho individual*, como quer o ideário neoliberal e pós-moderno. Em nenhum momento da história foi tão necessária uma análise radical, isto é, uma análise que vá à raiz das determinações dos fenômenos históricos, como a proposta por Marx (2004) e apropriada por Vigotki.

### *Educar para intensificar a alienação ou para o máximo desenvolvimento das funções psicológicas superiores?*

Retomando Vigotski (1930), temos que o principal entrave ao processo de humanização é posto na forma capitalista de organização. Para ele, a contradição entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações sociais só poderia ser resolvida com a revolução socialista, a transição para uma nova ordem social e novas formas de organização que conduziriam, paralelamente, a uma mudança na personalidade humana.

O autor aponta três formas fundamentais para esta transformação humana: 1. Com o esfacelamento da ordem capitalista, todas as formas opressoras que mantêm o homem escravizado à máquina e que interferem em seu desenvolvimento seriam destruídas, ocasionando a *libertação do homem e o desenvolvimento de suas plenas capacidades*; 2. O enorme potencial positivo presente na indústria de larga escala em conjunto com o crescente poder do homem sobre a natureza serão liberados e se tornarão operativos e, *combinado trabalho físico e intelectual, o homem perderá seu caráter dual e as forças produtivas passarão a trabalhar por causa das pessoas, e não contra elas*; e 3. Mudanças nas relações sociais entre as pessoas alterarão padrões de comportamento, exigências e gostos, ocasionando uma *mudança na consciência dos homens de uma perspectiva individualista para uma perspectiva coletiva*. Nesta direção, a educação assume um papel central na transformação do homem. O novo homem nasceria de uma educação social e politécnica, visando à superação da divisão entre trabalho físico e intelectual.

De acordo com Vigotski (1930) e segundo o pensamento de Marx, *a educação politécnica consistiria em proporcionar o entendimento dos princípios científicos gerais a todos os processos de produção*, ensinando às crianças e



adolescentes as ferramentas básicas e as habilidades práticas para trabalhar em toda e qualquer indústria. *Tal educação estaria centrada na interpretação dos processos de trabalho e na habilidade de unificar teoria e prática e de entender a interdependência de certos fenômenos.* Pode-se acrescentar que a proposta do ensino seria *desenvolver o pensamento dialético*, que compreende os fatos em totalidade, em um processo contínuo de desenvolvimento e transformação, e não pela lógica da exclusão ou lógica formal.

De modo ainda mais detalhado, no texto em que trata da *“Paidologia do Adolescente”* (VYGOTSKI, 1996) irá apresentar sua tese de como os processos educativos proporcionam transformações no conteúdo (conhecimento) e forma (operações de raciocínio) do pensamento. Na adolescência, ele destaca a passagem a uma nova e superior atividade intelectual: o pensamento por conceitos, que não pode ser explicado pela simples maturação das funções intelectuais elementares (biológicas), por serem *“autênticas transformações revolucionárias tanto no conteúdo como nas formas do pensamento”* (VYGOTSKI, 1984, p. 58), que constituem um processo único e integral. Afirma que: *“O conteúdo está unido estreitamente com a forma e quando dizemos que o adolescente em seu pensamento alcança um nível superior e domina conceitos, estamos indicando as formas realmente novas de atividade e o conteúdo novo do pensamento, que se revelam ao adolescente nesta época”* (VYGOTSKI, 1984, p. 59).

Vigotski recupera a importância do conhecimento para o desenvolvimento do pensamento abstrato, pois os novos conteúdos que o jovem assimila exigem a passagem a novas formas de pensamento que, por sua vez, colocam-lhe novas tarefas que ele só poderá resolver com a formação de novos conceitos. As convicções, interesses, concepções de mundo, normas éticas, regras de conduta, ideais e esquemas de pensamento antes externos, aos quais a criança reagia sem muita reflexão, passam a se interiorizar e dar lugar a um sistema interno de conduta: *“O passo ao pensamento em conceitos abre diante do adolescente o mundo da consciência social objetiva, o mundo da ideologia social”* (VYGOTSKI, 1996, p. 64).

*O conhecimento em verdadeiro sentido da palavra, a ciência, a arte, as diversas esferas da vida cultural podem ser corretamente assimiladas em conceitos. É certo que também a criança assimila verdades científicas e se permeia com uma determinada ideologia, que se arraiga a diversos campos da vida cultural, mas a criança assimila tudo isto de maneira incompleta, não adequada: ao assimilar o material cultural existente não participa ainda ativamente em sua criação. O adolescente, pelo contrário, quando assimila corretamente esse conteúdo que somente em conceitos pode apresentar-se de modo correto, profundo e completo, começa a participar ativa e criativamente nas diversas esferas da vida cultural que tem diante de si. À margem do pensamento em conceitos não podemos entender as relações existentes por detrás dos fenômenos. Somente aqueles que os abordam com a chave do conceito estão em condições de compreender o mundo dos profundos nexos que se ocultam atrás da aparência externa dos fenômenos, o mundo das complexas interdependências e relações dentro de cada área da realidade e entre suas diversas esferas.* (VYGOTSKI, 1996, p. 64, grifo nosso).

De acordo com Vigotski (1996), diante do adolescente se revela o mundo em seu passado e seu presente, a natureza, a história e a vida do ser humano: *“A história do escolar e do jovem é a história do desenvolvimento intenso e da formação da psicologia e ideologia de classes”* (p. 65). Ele demonstra que não somente o conteúdo do pensamento do adolescente se enriquece, mas também aparecem novas formas de movimento, de operar com este conteúdo e uma compreensão qualitativamente diferente da

realidade, pois há zonas, nexos e fenômenos que só podem ser compreendidos pelo pensamento conceitual. Pelo pensamento abstrato compreende-se a realidade com maior profundidade, de modo completo e diversificado, e tal compreensão se estende também para a própria realidade interna. Se na infância o mundo das vivências internas era estranho e desconhecido para a criança, para o adolescente ele começa a se revelar e adquirir uma enorme importância como conteúdo do seu pensamento. Para Vigotski (1996, p. 71): “a palavra não é somente um meio de compreender aos demais, mas também a si mesmo”, o que produz um desenvolvimento da autopercepção, da auto-observação, um conhecimento mais aprofundado de suas vivências, de sua realidade interna: “Ao conhecer com a ajuda das palavras, que são os signos dos conceitos, a realidade concreta, o homem descobre no mundo visível para ele as leis e nexos que contém” (p. 71):

Se tratamos da formação, com ajuda da linguagem, de uma série de sistemas, nos quais se inclui a relação da personalidade com a natureza, não deve esquecer-se nem por um momento que tanto o conhecimento da natureza como o conhecimento da personalidade se realizam com ajuda da compreensão de outras pessoas, com a compreensão dos que o rodeiam, com a compreensão da experiência social. A linguagem é inseparável da compreensão. A indivisibilidade da linguagem e a compreensão se manifestam tanto no uso social da linguagem como meio de comunicação, assim como em seu emprego individual como meio de pensamento. (VYGOTSKI, 1996, p. 73).

Um aspecto importante apontado por Vygotski (1996) para se pensar o ensino como um processo que impulsiona a formação de conceitos no adolescente, mas que se estende para além da esfera intelectual, está na referência ao conteúdo como um “patrimônio da personalidade”, uma vez que este passa a integrar seu sistema dinâmico e a nortear as ações do indivíduo no mundo:

O verdadeiro conceito é a imagem de uma coisa objetiva em sua complexidade. Tão somente quando chegamos a conhecer o objeto em todos os seus nexos e relações, tão somente quando sistematizamos verbalmente esta diversidade em uma imagem total mediante múltiplas definições, surge em nós o conceito. O conceito, segundo a lógica dialética, não inclui unicamente o geral, senão também o singular e o particular. Diferentemente da contemplação, do conhecimento direto do objeto, o conceito está repleto de definições do objeto, é o resultado de uma elaboração racional de nossa experiência, é o conhecimento mediado do objeto. Pensar em algum objeto com ajuda de um conceito significa incluir este objeto no complexo sistema de seus nexos e relações que se revelam nas definições do objeto. O conceito, portanto, não é, o resultado mecânico da abstração, mas o resultado de um conhecimento duradouro e profundo do objeto (VYGOTSKI, 1996, p. 78).

Deste modo evidencia-se claramente que o autor soviético não está defendendo uma educação enciclopédica no sentido de mera repetição de enunciados, ou uma educação baseada na pura memorização mecânica. A educação vincula-se ao processo de produzir o desenvolvimento do pensamento conceitual, o qual não se desenvolve sem a apropriação dos conhecimentos filosóficos e científicos a partir dos quais este próprio pensamento se produziu na história da humanidade. Para Vygotski (1996, p. 81), o conceito é um “sistema complexo de juízos, dotado de certa unidade e uma especial estrutura psicológica em pleno e verdadeiro sentido da palavra”. Em seu entendimento:

Nesta teoria encontramos plasmada a ideia principal sobre a unidade da forma e do conteúdo como fundamento do conceito. Com efeito, o conjunto sistematizado de juízos constitui um certo conteúdo em forma regulada e unida, constitui a unidade de diversos aspectos do conteúdo. Ao mesmo tempo, o conjunto de atos de pensamento que funciona como um todo integral, se estrutura como um peculiar mecanismo

intelectual, como uma estrutura psicológica especial formada pelo sistema ou pelo complexo de juízos. Vemos, portanto, que a combinação peculiar de uma série de atos de pensamento, que atua como uma determinada unidade, representa uma forma especial de pensamento, um determinado modo intelectual de comportamento. (VYGOTSKI, 1996, p. 82)

Vygotski (1996) demonstra a importância do processo de escolarização como modo de garantir as condições para se analisar a realidade e suas contradições, quando o ensino é direcionado ao desenvolvimento do pensamento dialético. Na sociedade de classes tal processo é um aspecto importante na e para a luta de classes. Neste sentido atesta o autor: “Nos meios rurais são numerosos os adultos que não chegam ao nível intelectual dos escolares. Seu pensamento não ultrapassa nunca a esfera do visual-direto, não chegam nunca ao pensamento especificamente lógico e a suas formas abstratas”. Da afirmação anterior ele conclui que: “[...] é impossível encontrar uma melhor prova de que a formação de conceitos é produto do desenvolvimento cultural do intelecto e que depende, no fim das contas, do meio” (VYGOTSKI, 1996, p. 108). Para ele, a educação politécnica teria então uma função importante de educação social, de desenvolvimento do pensamento dialético voltado à formação da consciência de classe. Pertencer estruturalmente a uma classe não é garantia de formação da consciência de classe em si e para si, tal como expõe Alves (2013). Nas condições atuais do capitalismo, de generalização da “condição de proletariedade”, verifica-se, pelos processos alienantes e alienadores, a criação de obstáculos cada vez maiores para a consolidação de uma classe que faça a “negação da negação”. Deste modo, abandonar a escola como espaço de luta é ignorar que nela as crianças e adolescentes se formam ou (de)formam nas e pelas condições socioculturais, como expõe Vygotski (1996):

Esses dados demonstram em que medida o desenvolvimento da criança e seu passo progressivo de um estágio a outro está determinado pelas condições socioculturais. A comparação entre alunos das escolas populares e as privilegiadas revela diferenças fundamentais: enquanto que 78% destas últimas chegava ao sexto estágio aos onze anos, a mesma porcentagem de alunos das escolas nacionais populares alcançavam este estágio aos treze-catorze anos aproximadamente. (VYGOTSKI, 1996, p. 112).

Ao se voltar para a sociedade atual, é possível identificar, por mecanismos de sua própria manutenção, não uma evolução do homem em um tipo superior (em consciência e comportamento), mas, por força do crescente aniquilamento das potencialidades humanas, uma involução ou animalização desse homem. Enquanto apenas a alguns poucos é possível o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, processo hoje também alvo da mercantilização, a outros cabe apenas um desenvolvimento mínimo, tão pequeno quanto a posse de bens materiais que a estes indivíduos é destinada. Para alguns é possível usufruir as benesses do desenvolvimento da ciência – como a erradicação de doenças, o prolongamento do ciclo vital, o incremento do vigor físico e intelectual – enquanto outros (que são a maioria) ficam entregues à própria sorte, alheios aos avanços alcançados pela e na esfera produtiva, educacional e científica.

Destarte, ao se pensar qual deveria ser o objetivo da pedagogia na atualidade, considera-se não poder ser outro senão o proposto por Vygotski: o de entender os processos complexos de humanização e auxiliar os educandos nessa trajetória. Este objetivo, porém, só se concretiza com a participação dos educadores, responsáveis pela democratização do saber, da cultura e do conhecimento, processo que leva

a criança e o jovem a dominarem o universo da linguagem escrita, as diversas ciências e suas nomenclaturas e conceitos, as artes e os valores, dotando-os de capacidades e propiciando-lhes meios de orientação, comunicação, participação, reflexão e crítica revolucionária. Justamente devido a este enfoque, pautado pela visão de educação como *educação social*, este processo, na atualidade, é impossível sem luta, quer no campo das ideias (teorias educacionais) quer no âmbito da *práxis educativa*. Com base nesta perspectiva, somente uma educação em que o conhecimento seja historicizado e contextualizado possibilitaria fazer frente às concepções alienantes e alienadoras tanto no âmbito das teorias educacionais como no das teorias psicológicas nas quais as primeiras se respaldam.

### *Considerações finais*

Até o momento destacamos que assumir, no âmbito da Psicologia e da Educação, uma concepção teórica que entenda o homem como ser histórico não é apenas uma *escolha individual*, como defendem os neoliberais e pós-modernos, mas um posicionamento político com desdobramentos práticos, ou seja, desdobramentos na *práxis educativa*. Nesta direção, é necessário o resgate da função da escola como espaço *efetivamente educativo* – portanto, um espaço humanizador –, pela adoção de uma *filosofia* que possibilite compreender o processo de desenvolvimento humano como histórico e entender suas possibilidades. No contexto exposto, se põe a necessidade não só da crítica e problematização das relações educativas que servem à (re)produção capitalista, mas também da busca de uma *práxis educativa transformadora* no interior das escolas. Esta busca, no entanto, não produz efeito sem uma teoria psicológica e uma teoria pedagógica que, em conjunto, estabeleçam a unidade dialética entre indivíduo e sociedade, mente e corpo, aprendizagem e desenvolvimento, e deem lugar central ao ensino sistematizado como promotor do desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

A educação como educação social promove o desenvolvimento do pensamento por conceitos, o que Vygotski (1996) irá apontar como importante avanço no desenvolvimento intelectual, possibilitando a abstração do pensamento. A função de desenvolver este tipo de pensamento está diretamente relacionada com a possibilidade do indivíduo de ser capaz de construir uma análise ampliada da realidade, ou seja, com a possibilidade de compreender a realidade em suas múltiplas determinações. O pensamento por conceitos permite ao jovem pensar o mundo dialeticamente a partir da apropriação do conhecimento produzido pelas ciências, pela filosofia e pelas artes, bem como posicionar-se criticamente em relação a estas produções. Para o autor, “a natureza da personalidade é social” (VYGOTSKI, 1996, p. 228), e justamente por não ser natural e espontâneo, o pensamento dialético não se torna realidade, a despeito de uma educação planejada nesta direção.

Compreender a formação da consciência e os problemas relativos ao seu desenvolvimento valendo-se desta perspectiva teórica remete à necessidade de explicitar as relações societárias que medeiam esta formação na atualidade e suas contradições. Devemos entender as relações de produção capitalistas em seu estágio atual e as características que estas imprimem no que tange tanto à produção de bens

materiais e culturais quanto à apropriação desses bens pelas diversas classes sociais, processos que vão se refletir nas consciências individualmente.

Esta relação, posta invertida pelo trabalho alienado na sociedade capitalista, impede, inclusive no âmbito da ciência, como demonstrou Vygotski, a apreensão do homem em sua concretude. Por outro lado, a Psicologia Histórico-Cultural possibilita o entendimento de como se materializam ou não nos indivíduos [crianças, adolescentes, adultos] as conquistas alcançadas pelo gênero humano em termos de desenvolvimento, isto é, o processo de liberação ou de alienação.

Desta forma, as categorias filosóficas de “essência humana” e “alienação”, desenvolvidas por Marx e, explícita ou implicitamente, apropriadas pelo autor soviético, têm importância quando aplicadas a uma matéria histórica dada ou a um fenômeno específico, permitindo a definição da tendência geral do processo histórico ao analisar seus períodos fundamentais. Elas fornecem o instrumento conceitual geral para o estudo dos problemas particulares que se apresentam em determinadas épocas, como, na atualidade, os chamados *problemas de escolarização*. Pela análise das circunstâncias dadas, é possível aos homens posicionar-se em suas ações no campo da luta de classes.

#### **Referências:**

- ALVES, G. L.. *A produção da escola pública contemporânea*. Campinas, Autores Associados, 2006.
- ALVES, G. *Dimensões da precarização do trabalho: ensaios de sociologia do trabalho*. Bauru: Canal 6, 2013.
- ANTUNES, R. *Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho*. 15.ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, n. 21, p.79-115, jul. 2000.
- FACCI, M. G. D. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?* Campinas: Autores Associados, 2004.
- FRIGOTTO, G. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, G. (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 25-54.
- KOSIK, K. *Dialética do concreto*. 7.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- KUENZER, A. *As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão*. São Paulo, Cortez, 2001.
- MANACORDA, M. A. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez, 2000.
- MARX, K. *Manuscritos economia y filosofia*. 11ed. Madri: Alianza, 1985.
- MARX, K. O processo de trabalho e processo de valorização. In: MARX, K. *O Capital – Livro 1 Tomo 1*. São Paulo, Nova Cultural, 1985. p. 149-163.
- MÉSZÁROS, I. *O século XXI: socialismo ou barbárie?* São Paulo: Boitempo, 2003.
- MORAES, M. C. M. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 24., 2001, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPEd, 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/24/T1722216449491.DOC>>. Acesso em: 01 mai. 2013.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2003.

SENNETT, R. *A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 2002.

SILVA, T. T. O adeus às metanarrativas educacionais. In: SILVA, T. T. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 236-250.

VYGOTSKI, L. S. *Paidología del adolescente*. Obras Escogidas. Madri: Visor, 1996, p. 09-248. Tomo IV.

VYGOTSKY, L. S. *A transformação socialista do homem*. URSS: Varnitso, 1930. Tradução Marxists Internet Archive, English Version, Nilson Dória. Jul. 2004. Disponível em: <<http://www.marxists.org/>>. Acesso em: abr. 2013.

---

### **Notas:**

<sup>1</sup> Professora do curso de Psicologia e do Programa de Mestrado em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

<sup>2</sup> Professora do curso de Psicologia e do Programa de Mestrado em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Recebido em: 03/2013

Publicado em: 09/2013.