

**TRABALHO, EDUCAÇÃO E LAZER:
CONTRIBUIÇÕES DO ENFOQUE HISTÓRICO-CULTURAL
PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO**

**TRABALHO, EDUCAÇÃO E LAZER:
CONTRIBUIÇÕES DO ENFOQUE HISTÓRICO-CULTURAL
PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO**

Maria Eliza Mattosinho Bernardes (USP – Brasil)

Guillermo Arias Beatón (UH – Cuba)

Organizadores

São Paulo

Escola de Artes, Ciências e Humanidades

2017

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Reitor	Prof. Dr. Marco Antonio Zago	Equipe editorial	Amably Tayrine Juvêncio da Silva Monari Carita Portilho de Lima Cristina Justino do Nascimento Shirley Pires da Cruz Maria Eliza Mattosinho Bernardes – coordenação
Vice-Reitor	Prof. Dr. Vahan Agopyan		
Pró-Reitora de Graduação	Prof. Dr. Antonio Carlos Hernandes	Tradução (cap. 1,5 e 6)	Laura Marisa Carnieli Calejon
Pró-Reitor de Pós-Graduação	Prof. Dr. Carlos Gilberto Carlotti Junior	Revisão	Caio Ramalho/Tikinot
Pró-Reitor de Pesquisa	Prof. Dr. José Eduardo Krieger	Diagramação e Capa	Ademilton Santana
Pró-Reitora de Cultura e Extensão Universitária	Prof. Dr. Marcelo de Andrade Roméro	Arte da Capa	Milton Bernardes

ESCOLA DE ARTES, CIÊNCIAS E HUMANIDADES

Diretor	Profa. Dra. Maria Cristina M. de Toledo
Vice-Diretor	Profa. Dra. Neli A. de Mello-Théry
Presidente da CG	Profa. Dra. Nadia Zanon Narchi
Presidente da CPG	Prof. Dr. Alexandre Panosso Neto
Presidente da CPq	Prof. Dr. Mario Pedrazzoli Neto
Presidente da CCEX	Profa. Dra. Ana Amélia Benedito Silva

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO
 (Universidade de São Paulo. Escola de Artes, Ciências e Humanidades. Biblioteca)

Trabalho, educação e lazer : contribuições do enfoque histórico-cultural para o desenvolvimento humano / Maria Eliza Mattosinho Bernardes, Guillermo Arias Beatón, organizadores. – São Paulo : Escola de Artes, Ciências e Humanidades, 2017
 217 p.

Modo de acesso ao texto:
 <<http://dx.doi.org/10.11606/9788564842380>>
 ISBN 978-85-64842-37-3 (Brochura)
 978--85-64842-38-0 (Documento eletrônico)

1. Desenvolvimento humano. 2. Lazer - Aspectos sociais. 3. Sociologia do trabalho. 4. Educação - Aspectos sociais. I. Bernardes, Maria Eliza Mattosinho, org. II. Arias Beatón, Guillermo, org. III. Título

CDD 22. ed. – 155

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte. Proibido qualquer uso para fins comerciais.

Convênio acadêmico junto ao Programa de Pós-Graduação em Mudança Social e Participação Política (PROMUSPP) entre a Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH-USP) e a Cátedra de Vygotsky, com sede na Faculdade de Psicologia da Universidade de Havana

Direitos reservados para Escola de Artes, Ciências e Humanidades; Maria Eliza Mattosinho Bernardes e Guillermo Arias Beatón,
 2017

Rua Arlindo Bettio, 1000
 Vila Guaraciaba, São Paulo (SP), Brasil
 CEP: 03828-000

Sumário

OS AUTORES.....	7
Introdução	19
PARTE 1 –DOS FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	23
CAPÍTULO I – O PAPEL ATIVO DOS SUJEITOS: TRABALHO E ALIENAÇÃO NO CAPITALISMO (Jorge Luis Acanda)	
A centralidade da problemática do sujeito	26
Atividade e trabalho	36
Referências	44
CAPÍTULO II – O TRABALHO E O LAZER COMO UNIDADE DIALÉTICA NO PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO (Sueli Mara de Oliveira e Maria Eliza Mattosinho Bernardes)	45
Introdução	47
O conceito de atividade em Marx, Vázquez e Leontiev.....	51
A transformação da atividade humana trabalho em atividade alienada	57
O trabalho e o lazer como unidade de alienação e emancipação... ..	67
O lazer como produção social humana de cunho histórico, cultural e político.....	74
Algumas considerações	80
Referências	84
CAPÍTULO III – PRÁXIS, TRABALHO E EDUCAÇÃO (Isabel Akemi Hamada)	85
Práxis:.....	88
A práxis como objetivação humana no processo de desenvolvimento do ser social	93
A centralidade do trabalho e o lugar da educação na reprodução do ser social	97
Considerações finais.....	104
Referências	106

PARTE 2 –DA PRÁXIS NA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

CAPÍTULO IV – A CONSCIÊNCIA NA ATIVIDADE PEDAGÓGICA: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL (Maria Eliza Mattosinho Bernardes)109

Introdução.....	111
A atividade consciente na teoria histórico-cultural.....	112
A consciência na atividade do professor e do estudante.....	117
Algumas considerações.....	122
Referências.....	124

CAPÍTULO V – VIVÊNCIA, SITUAÇÃO SOCIAL DO

DESENVOLVIMENTO E PRÁXIS (Gloria Fariñas León Laura M. Carnielo Calejon)123

Imaginação e consciência de logos: a vivência.....	125
A situação social do desenvolvimento.....	132
A práxis.....	137
A modo de conclusão.....	140
Referências.....	142

CAPÍTULO VI – VIVÊNCIA, ATRIBUIÇÃO DE SENTIDO E SUBJETIVAÇÃO

DA ATIVIDADE, A COMUNICAÇÃO E RELAÇÕES SOCIAIS (Guillermo Arias Beatón)143

Introdução.....	145
Bases, os primeiros passos.....	150
Hipóteses científicas de L. S. Vygotsky sobre o processo de subjetivação.....	155
A vivência como a unidade funcional básica do desenvolvimento psíquico humano: Evidências empíricas e resultados de investigações que o ratificam	
História deste processo de estudo, uso, investigações e apontamentos.....	172
Dados empíricos, estudo de casos múltiplos.....	180
No que se refere às suas relações com amigos, afirma:.....	188
Referência.....	213

OS AUTORES

Gloria Fariñas León

Licenciada em psicologia pela Universidade de Havana (1972), doutora em ciências psicológicas pela Universidade Estatal de Moscou – Lomonosov (1983), doutora em ciências sociais pela Universidade de Havana (2009) e professora da Universidade de Havana (1972-2015). Assessora da vice-reitora docente da Universidade de Havana. Professora investigadora de tempo integral na Universidad de La Salle, Bajío, México (desde 2016). Pesquisa os seguintes temas: desenvolvimento humano, educação e formação de professores, problemas teórico-metodológicos da psicologia. Autora de várias publicações, destaque para os livros *Psicologia, educación y sociedad: un estudio sobre el desarrollo humano* e *A interdisciplinaridade nas Ciências Sociais sob a perspectiva da teoria da complexidade*.

Guillermo Arias Beatón

Psicólogo com doutorado em ciências pedagógicas pelo Instituto Central de Ciências Pedagógicas de Cuba (1987) e mestrado em psicodrama e processos grupais (2009). Atualmente é professor titular da Faculdade de Psicologia da Universidade de Havana, coordena um programa de mestrado em psicodrama e processos grupais oferecido pela Faculdade de Psicologia da Universidade de Havana. Também é presidente da Cátedra L.S. Vygotski da Faculdade de Psicologia da Universidade de Havana. Possui experiência na área de educação, tendo trabalhado nos últimos anos como professor visitante em universidades do México, Porto Rico, Brasil, em programas de mestrado e doutorado na área da psicologia educativa, psicologia clínica e psicodrama. As principais linhas de pesquisa estão relacionadas com o estudo de famílias e professores capazes de promover o desenvolvimento de seus filhos e estudantes, aplicação do enfoque histórico-cultural no campo

da educação, da orientação psicológica, da saúde mental, a psicologia social por conta do psicodrama e os processos grupais e o estudo de sujeitos que apresentam problemas e dificuldades de aprendizagem. Tem trabalhado na sistematização crítica dos conhecimentos produzidos pelo enfoque histórico-cultural.

Isabel Akemi Hamada

Possui graduação em psicologia (bacharelado) pelo Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (1980), graduação em psicologia (licenciatura) pelo Centro de Estudos Superiores de Londrina (1979) e mestrado em educação pela Universidade de São Paulo (2015). Pesquisadora integrante do Grupo de Estudos sobre Psicologia Histórico-Cultural e Materialismo Histórico Dialético junto ao Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar (Lieppe), do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (Ipusp), e do Grupo de Estudo e Pesquisa Educação, Sociedade e Políticas Públicas: Aspectos da Teoria Histórico-Cultural, da Faculdade de Educação e da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (Feusp/Each-USP). Principais temas de atuação: práxis, educação, materialismo histórico e dialético, emancipação humana, psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica.

Jorge Luis Acanda

Doutor em filosofia pela Universidade de Leipzig (1988). Professor titular de pensamento marxista na Universidade de Havana de 1977 até 2013. Professor titular de teoria política nos cursos de sociologia e política na Universidade Central do Equador desde março de 2015. Seus livros *Sociedad civil y hegemonía* e *Traducir a Gramsci* obtiveram prêmios da Academia de Ciencias y Nacional de la Crítica en Cuba. Tem ministrado cursos em universidades no Brasil, México e Espanha.

Laura Marisa Carnielo Calejon

Possui graduação em psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1970), mestrado em psicologia da Saúde pela Universidade Metodista de São Paulo (1988) e doutorado em psicologia escolar e do desenvolvimento humano pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (1996). Atualmente é professora titular da Universidade Cruzeiro do Sul. Tem experiência na área de educação, com ênfase em avaliação da aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: aprendizagem, ensino universitário, avaliação psicológica, enfoque histórico-cultural, avaliação educacional, formação de professores, relação família-escola, diagnóstico e intervenção em problemas de aprendizagem.

Maria Eliza Mattosinho Bernardes

Pedagoga com mestrado e doutorado em educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Docente na Universidade de São Paulo (USP), pesquisadora que integra os programas de Pós-Graduação em Educação, na Faculdade de Educação da USP, e em Mudança Social e Participação Política, na Escola de Artes, Ciências e Humanidades da USP. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa Educação, Sociedade e Políticas Públicas: Concepções da Teoria Histórico-Cultural (Gepesp) (Each-USP/CNPq) e do Laboratório de Educação e Desenvolvimento Psicológico (Ledep) (Each-USP/CNPq). Os principais temas de pesquisa são educação, psicologia educacional e do desenvolvimento, formação de professores e metodologia do ensino.

Sueli Mara de Oliveira

Bacharel em lazer e turismo, especialista em psicologia política, políticas públicas e movimentos sociais pela Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (Each-USP). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa Educação, Sociedade e Políticas Públicas: Concepções da Teoria Histórico-Cultural (Gepespp) na Each-USP e membra da Associação Brasileira de Psicologia Política (ABPP). Estuda temas relacionados ao lazer e trabalho como atividades humanas inseridas no processo de desenvolvimento humano.

Prefácio

Estamos diante de uma obra que, seguramente, vem preencher uma lacuna existente em diferentes áreas do conhecimento que se voltam à análise do desenvolvimento humano. O diferencial aqui encontrado reside na propriedade metodológica com a qual seus autores desvelam a dimensão unitária, integral, da atividade humana, isto é, dos modos e meios pelos quais os indivíduos se relacionam com a realidade física e social tendo em vista atender às suas necessidades e as de seus descendentes.

Ao colocarem em destaque o *trabalho*, a *educação* e o *lazer*, os autores não o fazem tomando-os por suas aparências, não o fazem a partir de interpretações fenomênicas que, via de regra, segregam tais dimensões da vida humana, alimentando cisões e, com isso, separando o que deveria ser inseparável. O enfoque que aqui se apresenta e se explicita ao longo de seis capítulos operacionaliza o percurso analítico que, partindo do imediatamente captável, ou como nos diria Karel Kosik – partindo da pseudoconcreticidade acerca de tais dimensões da vida humana –, realiza a exegese necessária à apreensão dos mesmos em sua unidade interna e, conseqüentemente, no complexo de relações e intervinculações que os comportam.

Sabemos que é exatamente esta perspectiva metodológica que nos conduz à afirmação da natureza social do desenvolvimento humano, fato que significa, claro, muito mais do que a simples pertença dos indivíduos à vida em sociedade. É na qualidade de seres sociais que homens e mulheres edificam suas vidas na base das relações sociais de produção, e como temos destacado em nossos trabalhos acerca do processo de personalização, tais relações não produzem apenas a cultura, mas a própria subjetividade das pessoas como formação cultural.

Por isso, as relações sociais de produção fundadas na propriedade privada de seus meios não produzem apenas “coisas”, mas, muitas vezes, o próprio homem como tal. Por conseguinte, não é por acaso que a análise do trabalho, da educação e da ocupação do tempo livre

(lazer ou ócio) se impõe como exigência maior na luta pela construção de condições objetivas deveras humanizantes. Detenhamo-nos sobre esta questão.

Partindo do pressuposto segundo o qual foram – e continuam sendo –, as especificidades do metabolismo homem/natureza que nos instituem como seres humanos, a base deste processo é a característica mediada da atividade humana, do trabalho, da educação e da ocupação do tempo livre, que despontam como atividades mediadoras inerentes ao referido metabolismo. Embora desempenhando papéis específicos, são, na vida dos indivíduos, opostos não excludentes, isto é, interiores um ao outro.

Destarte, temos que as múltiplas possibilidades destas atividades mediadoras se efetivam na constante autorrealização do indivíduo diante da estrutura histórico-social que a sustenta. Trata-se, pois, de estender a premissa marxiana que afirma a essência do trabalho na unidade e luta dos contrários causalidade/teleologia também para as esferas da educação e da ocupação do tempo livre. Entendemos que tão impossível quanto analisar a educação apartada das demandas do trabalho igualmente o é a análise do tempo livre em relação a ambos, trabalho e educação.

Haja vista que é na referida autorrealização que cada sujeito particular edifica sua maneira de ser, ou seja, sua personalidade, somos levados a concluí-la como um sistema de relações sociais entre atividades, sistema este estruturado no tempo e expresso como biografia. Trata-se da compreensão de que a verdadeira essência humana reside nas relações sociais pelas quais as inúmeras possibilidades do ser humano se realizam ou fracassam no processo histórico de sua autoconstrução. Ao afirmarmos, pois, a subjetividade como intersubjetividade, temos como indubitável a necessidade do destaque ao papel das atividades mediadoras em foco nesta coletânea: trabalho, educação e ocupação de tempo livre.

Abarcar as relações existentes entre tais atividades pressupõe, no método dialético, entendê-las como movimento, como produção recíproca, isto é, como processos que se interpenetram e se movem exatamente pelas contradições internas que em si carregam. E é nesse movimento que se firma a conexão entre a construção da subjetividade e a dinâmica entre as atividades levadas a cabo pela pessoa na construção de si

e de suas condições objetivas de vida. E vale destacar: o indivíduo humano só existe como tal porque as atividades que realiza para satisfazer suas necessidades pressupõem exatamente seu descentramento, isto é, só se realiza diante de uma sociedade que lhe permita formar-se e desenvolver-se.

Todavia, tais constatações determinam outras análises, a saber, a análise da qualidade da pertença social de cada pessoa. Na sociedade hodierna, as pessoas constroem suas biografias em razão das possibilidades determinadas pela organização social capitalista, que confere características específicas à estrutura de suas atividades; características que, não raro, decorrem do mais absoluto divórcio entre os significados e os sentidos acerca do vivido.

Considerando que não existem atividades alheias a motivos, sejam atividades de produção social (trabalho), educativas ou de ocupação do tempo livre, conclui-se que é por meio das atividades que os motivos organizam-se, hierarquizam-se dinamicamente, instituindo as linhas motivacionais orientadoras dos vínculos da pessoa com a realidade objetiva. Essas linhas motivacionais em relação às atividades que as sustentam é que vão criando uma unidade interna na personalidade do sujeito, possibilitando-lhe colocar-se conscientemente perante seus próprios motivos e guiar-se por eles. Por conseguinte, a desarticulação entre atividades e motivos, ou, a inexistência desta unidade na personalidade, cria as condições externas/internas para que o indivíduo viva fragmentariamente, distanciando-se do atendimento de motivos geradores de sentido para a vida.

Posto que as circunstâncias objetivas de vida delimitam o campo de atividades que a move, o que se constata na atualidade é uma estreiteza imensa, para a grande maioria das pessoas, deste campo, quando as atividades prioritariamente desenvolvidas são aquelas que conformam a força de trabalho, cujos resultados beneficiam a produção do capital em detrimento do desenvolvimento das pessoas. Sob tais circunstâncias, como afirma Lucien Sève, os homens não podem ter no trabalho a livre manifestação de si e passam a trabalhar para viver na mesma medida em que vivem para trabalhar.

Mas, seria possível supor que esse esvaziamento, esse empobrecimento resultante da alienação – cuja base não radica na subjetividade das pessoas, mas na estrutura econômica que confere

sustentação à vida social – ocorresse apenas no âmbito do trabalho, restando ainda ao indivíduo o poder de determinação sobre outras esferas, a exemplo dos processos educativos e, sobretudo, da ocupação de seu tempo livre? Tal fato, lamentavelmente, não é verdadeiro, posto que a vida pessoal reflete o sistema de produção social, ou por outra, a economia doméstica reflete a economia política!

A primazia do trabalho alienado cria um *modus vivendi* utilitário e igualmente abstrato, pelo qual a pessoa se move num imenso universo de fragmentos, mobilizado prevalentemente por motivos-estímulo que, em si mesmos, carecem da função de gerar sentido, de conferir um “norte” para a vida. O empobrecimento da individualidade humana em condições de alienação abarca tanto o âmbito do trabalho quanto das demais dimensões da vida pessoal, dado que exige imensos esforços da consciência sobre a própria condição objetiva de vida; consciência esta que será maior ou menor quanto mais o indivíduo possa compreender sua vida para além da particularidade, ou seja, possa superar sua condição particular em direção à condição humano-genérica. Consideramos a obra que ora se apresenta um importante contributo para iluminar ações a serviço da construção de tais condições. Vejamos por quê.

Abrindo a Parte I – “Dos fundamentos teórico-metodológicos” – o Capítulo I, de autoria de Jorge Luis Acanda, intitulado “O papel ativo dos sujeitos: trabalho e alienação no capitalismo”, apresenta aprofundada análise histórico-filosófica das categorias sujeito, subjetividade e indivíduo que operam como substrato para a análise da organicidade existente entre trabalho, educação e ócio. Desta análise se depreende a concepção de sujeito como ser ativo diante das condições objetivas de vida e, conseqüentemente, como expressão da totalidade social – dado que reitera o enfoque materialista dialético de subjetividade como intersubjetividade. Nesse diapasão, vinculando as relações sociais de produção com a autoprodução da subjetividade humana, o texto nos brinda com a explanação acerca do “caráter deformado e deformante” do trabalho alienado e suas sequelas no que tange à organicidade entre trabalho, educação e ócio.

Na seqüência, Sueli Mara de Oliveira e Maria Eliza Mattosinho Bernardes colocam em foco o lazer, analisando-o como síntese de relações diversas, com destaque aos seus vínculos com o trabalho concreto no

contraponto com o trabalho alienado. “O trabalho e o lazer como unidade dialética” é o título desse capítulo, no qual as autoras aprofundam o conceito de lazer como “produção social humana de cunho histórico, cultural e político”, tendo em vista, de partida, superar seus enfoques individualizantes e idealistas. Afirmando a centralidade histórico-social do lazer, a exposição se encaminha para o esclarecimento do grau de condicionalidade entre ele e as consequências desumanizantes do trabalho alienado. Todavia, as autoras não perdem de vista que alienação e emancipação são contrários não excludentes e, sendo assim, problematizam o potencial desenvolvente das atividades de lazer, advogando que sua qualidade subjugava-se às suas alianças com os processos educativos de apropriação da cultura em suas formas mais elaboradas.

O Capítulo III, cujo título é “Práxis, trabalho e educação”, de autoria de Isabel Akemi Hamada, coloca em foco a educação, analisando-a em relação à dimensão praxica da atividade humana. Destacando a práxis como síntese entre objetividade e subjetividade, a autora a afirma como unidade mínima de análise de todas as dimensões da vida social – no que se inclui trabalho, educação, lazer e outras. Trilhando um percurso que, no primeiro momento, explicita o que seja práxis à luz do materialismo histórico-dialético, o texto se encaminha na direção da sua proposição como objetivação humana, dado que requer o esclarecimento de seus vínculos com o processo de apropriação e, conseqüentemente, com a educação. Ao afirmar a dinâmica entre objetivação e apropriação como lastro do desenvolvimento humano, a educação é analisada sob o prisma das contradições que encerra, isto é, como processo no qual coabitam possibilidades e limites para a formação omnilateral dos indivíduos, para sua formação como seres praxicos. Sendo assim, a autora apresenta importantes argumentos que corroboram a compreensão dos processos educativos em suas alianças com a superação das condições objetivas que se impõem como obstáculos à efetiva humanização dos indivíduos.

Na Parte II, denominada “Da práxis na psicologia da educação”, os capítulos aprofundam temáticas específicas, enriquecendo o enfoque acerca da organicidade entre trabalho, educação e lazer. No Capítulo IV, intitulado “A consciência na atividade pedagógica: contribuições da teoria histórico-cultural”, cuja autora é Maria Eliza Mattosinho Bernardes,

deparamo-nos com a análise acerca da formação da consciência, pela qual são destacadas as relações entre essa formação e a prática pedagógica na condição de práxis – tanto no que tange à importância da consciência que os professores e futuros professores devam ter sobre o papel da educação escolar na formação dos indivíduos quanto no que se refere à própria formação da consciência dos profissionais da educação. Para tanto, explicita os vínculos entre consciência e atividade, posto que a atividade é a esteira sobre a qual a consciência se edifica, na mesma medida em que a consciência a orienta e regula. Partindo dessa proposição histórico-cultural, a autora se encaminha para a análise da atividade pedagógica, destacando nela motivos, ações instituintes e condições objetivas para sua realização. E é da dissecação teórica da referida atividade que a unidade dialética entre ensino e aprendizagem desponta como condição para uma educação desenvolvente. Diante deste ideal, a análise em curso explicita, então, que a atividade de ensino, na condição de atividade mediadora da aprendizagem, exige um acervo específico de conhecimentos e organização lógica das formas pelas quais se estrutura, tendo em vista que as ações de ensino se realizem como guias e bases das ações de estudo.

Também colocando em destaque os vínculos entre práxis e desenvolvimento humano, o Capítulo V, “Vivência, situação social de desenvolvimento e práxis”, sob responsabilidade de Gloria Fariñas León e Laura M. Carnielo Calejon, demonstra, de partida, a artificialidade dos enfoques que cindem afeto e razão, evidenciando a necessidade de superação de tais fragmentações na busca pela compreensão do desenvolvimento humano. Com frequência, tais cisões se manifestam na compreensão das relações entre pensamento e construção de conhecimentos, limitando as possibilidades educativas na perspectiva da totalidade do funcionamento psíquico. Nessa direção, as autoras apelam ao conceito de vivência para explicitar não só a unidade afetivo-cognitiva da atividade humana, da práxis, mas, também, para indicá-la como “pedra angular” do aporte teórico vygotskyano. Afirmar a vivência como processo basilar do desenvolvimento psíquico e, por conseguinte, da formação da personalidade, traz inúmeras implicações, sobretudo na esfera da educação, haja vista o potencial formativo das experiências de vida das pessoas, dialeticamente compreendidas como produtos e processos de seus “modos de ser no

mundo”. Uma vez explicitada a compreensão histórico-cultural acerca do conceito de vivência, as autoras avançam o enfoque em direção à análise do desenvolvimento psíquico em suas articulações com as situações sociais de desenvolvimento. Ao fazê-lo, deixam evidente o referido desenvolvimento como processo mediado, cuja gênese reside na inserção social das pessoas, haja vista que é na base de suas vivências sociais que elas se traduzem de seres sociais por natureza para seres únicos, particulares e irrepetíveis, ou seja, se instituem como personalidade.

Finalizando esta coletânea, temos em relevo a temática da “Vivência, atribuição de sentido e subjetivação da atividade, a comunicação e relações sociais”, título do Capítulo VI, de autoria de Guillermo Arias Beatón. Dando continuidade ao tratamento histórico-cultural acerca da categoria *vivência*, o autor analisa o processo de subjetivação que, em última instância, representa a conversão do “externo” em “interno”, apontando a interpenetração existente entre atividade, significados e sentidos na conformação da subjetividade dos indivíduos. Apreendendo dialeticamente os polos objetividade/subjetividade, a exposição em tela evidencia a dimensão interpessoal, comunicativa entre as pessoas como, ao mesmo tempo, expressão de universalidade social e de particularidade. Por essa via, o autor apresenta inúmeros argumentos que aclaram a formação cultural da subjetividade, com destaque ao seu caráter mediado. Ademais, o avanço qualitativo que ora se anuncia em relação a essa assertiva diz respeito ao aprofundamento da análise da categoria *atividade* – mediação nuclear na conversão do intersíquico em intrapsíquico, demonstrando que, na verdade, a atividade é a gênese da vivência, mas é ela, vivência, que confere a tonicidade afetivo-cognitiva própria à personalidade das pessoas.

Recorrendo não apenas aos fundamentos teóricos do materialismo histórico-dialético e da psicologia histórico-cultural, mas buscando também evidências empíricas, é defendida a tese segundo a qual a vivência representa a unidade básica do desenvolvimento do psiquismo humano, posto que ela sintetiza a atividade que une o individual e o coletivo, possibilitando a apropriação dos significados culturais, mas vai além disso, ao sintetizar, também, o arcabouço de sentidos conferidos ao experienciado. Por conseguinte, o autor advoga que os maiores contributos tanto da psicologia quanto da educação residem em suas contribuições para

o planejamento e a organização de situações sociais de desenvolvimento promotoras de vivências ricas de sentidos humano-genéricos.

Diante do exposto, não temos dúvidas de que o livro ora apresentado representa acréscimo para a psicologia, para a educação e para as ciências humanas em geral, e desejamos que o máximo número de pessoas possa dele se beneficiar.

São Carlos, junho de 2016

Lígia Márcia Martins

Introdução

O livro *Trabalho, educação e lazer: contribuições do enfoque histórico-cultural para o desenvolvimento humano* é um dos produtos do trabalho coletivo e compartilhado, desenvolvido num processo de colaboração internacional entre Brasil e Cuba, representado pelo convênio acadêmico junto ao Programa de Pós-Graduação em Mudança Social e Participação Política (Promuspp) entre a Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (Each-USP) e a Cátedra de Vygotsky, com sede na Faculdade de Psicologia da Universidade de Havana, representados pelos organizadores deste livro.

O trabalho que temos realizado conta com a participação de pesquisadores colaboradores dos dois países que compõem esta coletânea, cuja finalidade é discutir problemas emergentes da sociedade concreta, sob o viés dos processos educativos, em geral, e do desenvolvimento humano.

Neste ensejo, o *trabalho, a educação e o lazer* são tratados como categorias gerais da atividade mediada que promovem, por meio das relações sociais, o desenvolvimento cultural entendido como aquele que é a objetivação dos processos decorrentes das mediações em geral que promovem a constituição e o desenvolvimento das características humanas em cada sujeito singular. Esse processo, no enfoque histórico-cultural, é considerado como aquele que possibilitou ao longo da história evolutiva do homem a superação do desenvolvimento pautado em leis naturais e biológicas, próprio dos animais em geral, para o desenvolvimento de ordem cultural e histórica, entendido como de especificidade humana.

A mudança de uma base biológica no desenvolvimento humano para uma base de ordem histórico-cultural é decorrente do movimento dialético de transformação da realidade pela atividade vital humana de ordem geral – o trabalho, que, pela intencionalidade da ação humana em promover intervenções sobre a natureza para suprir suas necessidades, cria novas condições de existência, fundamentais para as transformações no homem, humanizando-o.

A materialidade da vida concreta, a historicidade e o processo dialético de transformação da realidade externa e interna ao homem por meio das atividades gerais humanas são considerados os determinantes para a constituição da subjetividade e objetividade como processos ontológicos na formação do homem.

Assim como o trabalho, os processos de comunicação entre os homens são entendidos como condições constituintes das possibilidades no desenvolvimento humano formado historicamente. No entanto, tais possibilidades consideradas universais, que explicitam a condição geral do gênero humano, somente são objetivadas nos sujeitos por meio da vida em sociedade, quando o conjunto da produção humana material e não material for transmitido e mediado aos herdeiros da cultura pelos processos educativos.

A educação, enquanto atividade humana geral, é entendida como condição necessária e para os processos de humanização, assim como o trabalho.

No entanto, a formação e transformação da sociedade passam por processos históricos de dominação e de exploração entre os homens que definem as condições de existências. Tais condições transformadas podem ser potencializadoras ou limitadoras do desenvolvimento humano, dependendo de como se objetivam nas relações sociais por meio da atividade e da comunicação na subjetividade do ser humano.

Na sociedade contemporânea capitalista, verifica-se a pungência desse processo histórico identificado como *alienação*, ao qual todos nós somos pertencentes, independente de termos consciência deste fato. Tal condição de existência faz parte da realidade concreta, da materialidade da vida instituída historicamente.

Com a transformação histórica do *trabalho* e da especificidade da *educação* ao longo dos tempos, emerge a caracterização de outro fenômeno social, identificado como *lazer*. Muitas são as formas explicativas deste conceito instituído cientificamente na modernidade, no entanto, entre o tempo do trabalho e do não trabalho, a atividade educativa e o ócio sempre estiveram presentes nas relações sociais.

Os modos de ação objetivados nas atividades humanas de trabalho, educação e lazer assumem, na contemporaneidade, características

específicas contempladas neste livro enquanto síntese de um processo de reflexão teórico-prática entre os pesquisadores que participam nesta coletânea.

A pergunta geral que nos mobilizou para a atividade de estudo e a objetivação do trabalho coletivo na publicação desta obra é: “em que condições e circunstâncias o trabalho, a educação e o lazer se constituem enquanto determinantes promotores do desenvolvimento humano?”. As respostas a esta pergunta são apresentadas nos capítulos desta coletânea.

Esperamos que esta obra possa auxiliar na compreensão dos fenômenos sociais que estruturam este livro, contribuir para a formação de profissionais da área e para o desenvolvimento de novas pesquisas.

Desejamos a todos uma ótima leitura...

Maria Eliza Mattosinho Bernardes

Guillermo Arias Beatón

**PARTE 1 –
DOS FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS...**

CAPÍTULO I – O PAPEL ATIVO DOS SUJEITOS: TRABALHO E ALIENAÇÃO NO CAPITALISMO

Jorge Luis Acanda

Empreender uma reflexão que vincule o trabalho, a educação e o ócio ou lazer a partir do modelo predominante do conhecimento científico é algo incomum. Trata-se de três conceitos que designam três formas de atividades diferentes e, para a concepção tradicional da ciência, cada forma de atividade é estudada de modo específico por uma ciência social particular. A partir dessa interpretação, subentende-se que “trabalho” seria uma categoria econômica e designaria um processo do qual se ocupa exclusivamente a ciência econômica, e que da educação se ocuparia outra ciência social particular chamada pedagogia.

A situação torna-se mais complicada quando chegamos ao ócio. Qual é a ciência social particular que estuda o ócio ou o lazer? Diante da dificuldade de encontrar uma resposta para esta pergunta, o leitor poderia abrigar, legitimamente, a suspeita de que o objetivo dos autores deste livro seria tentar fundar uma nova ciência social particular (mais uma) cujo objeto de estudo seria o ócio. Posso assegurar que não é assim. Partimos de uma interpretação diferente sobre o que é a sociedade. Não a concebemos como uma soma mecânica de esferas independentes, tendo cada uma sua racionalidade própria. Aplicamos uma visão relacional e sistêmica. A sociedade constitui-se em um sistema de relações, e, como tal, somente é possível captar a essência de um processo ou de uma forma de atividade humana se a compreendermos como elemento integrante de um todo e conhecermos a lógica de funcionamento desse todo. Portanto, a proposição do tema da relação entre o trabalho, a educação e o ócio considera que entre estas três formas de atividade humana existe um nexo orgânico, quer dizer, de pressuposição, e que, em sua especificidade, cada uma delas expressa a lógica de funcionamento do modo socialmente estabelecido de produção e reprodução da vida.

Para poder entender a relação entre trabalho, educação e ócio desde esta perspectiva dialética, é preciso utilizar um instrumental teórico que surgiu com a filosofia moderna e que foi desenvolvido pelos continuadores do pensamento crítico desde o século XIX. Um instrumental teórico que toma as categorias de atividade em sujeito como seu núcleo e que nos servirá como plataforma conceitual para compreender o caráter orgânico da relação entre trabalho, educação e ócio. Nas páginas seguintes tentarei apresentar os elementos fundamentais dessa teoria e demonstrar como ela nos permite compreender o papel central do trabalho como forma fundamental da atividade humana e sua relação orgânica com a educação e o trabalho.

A centralidade da problemática do sujeito

O conceito de educação é mais amplo que o de ensino. Não aponta somente a aprendizagem de conhecimentos, mas a análise do conjunto de todas as estruturas e instituições que condicionam a formação da subjetividade das pessoas, seus processos de socialização e individuação, o desenvolvimento de suas potencialidades e capacidades. O objetivo da educação, entendida nessa acepção abrangente e integradora, consiste em contribuir para a formação de seres humanos imbuídos daqueles valores que consideramos positivos. A seguinte formulação de Federico Mayor é indicativa a esse respeito:

Educar es mas que informar e instruir; es forjar la mente y el carácter de un ser humano y dotarlo de autonomía suficiente para que alcance a razonar y decidir con la mayor libertad posible, prescindiendo de influencias ajenas, de tópicos y lugares comunes. Es fomentar el desarrollo de una vida espiritual propia y diferenciada, de gustos y criterios auténticos. (1997, p. 7)

Torna-se evidente que essa concepção sobre a educação parte de um princípio que convencionalmente podemos chamar “filosófico”: assumir o indivíduo como um ente dotado da capacidade de atuar, de determinar racionalmente os objetivos e modos de sua atividade e de construir-se a si mesmo à medida que produz e forma seu entorno.

Atividade, racionalidade e autocriação são três princípios básicos sem os quais seria impossível fundamentar uma teoria da educação. Os mesmos que se tentaram expressar, de forma sistematizada, pela filosofia com a categoria de sujeito, há mais de 300 anos. A problemática do sujeito, portanto, resulta ser um ponto de confluência entre a teoria da educação e o pensamento filosófico. Essa confluência encontrou expressão clara na Ilustração, que se pensou a si mesma como um movimento filosófico encaminhado ao aperfeiçoamento do indivíduo e da sociedade. A definição apresentada por I. Kant é bem clara a esse respeito:

Ilustración es la liberación del hombre de su culpable incapacidad. La incapacidad significa la imposibilidad de servirse de su propia inteligencia sin la guía de otro. Esta incapacidad es culpable porque su causa no reside en la falta de inteligencia sino de decisión y valor para servirse de sí mismo de ella sin la tutela de otro. ¡Sapere aude! ¡Ten el valor de servirte de tu propio conocimiento! Este es, pues, el tema de la Ilustración.¹ (1989, p. 25)

As semelhanças entre esta formulação de Kant e a citada anteriormente de Federico Mayor, apesar dos séculos que separam esses autores, demonstram que, segundo Holz (1998) a *pretensión a la madurez*² do indivíduo (entendida como autodeterminação racional) manteve-se como um princípio irrenunciável, que funciona como elemento comum que articula a reflexão filosófica com a educativa, convertendo o tema do sujeito em um aspecto de mútuo interesse.

O surgimento da modernidade e o desenvolvimento das relações sociais de produção capitalista colocaram um desafio ao pensamento filosófico. O caráter evidente de papel ativo e criador do ser humano e de suas potencialidades, que o levavam a produzir uma realidade nova de acordo com seus interesses e finalidades, provocou a mudança da problemática central apontada pela filosofia moderna. Durante a Idade

1 Ver deste autor seu texto “¿Qué es la Ilustración?” (p. 25).

2 Conceito que tomo de Hans Heinz Holz. Ver deste autor seu artigo “Zeichen der Gegenauflärung”, en: Manfred Buhr (ed), *Enzyklopädie zur bürgerlichen Philosophie im 19. und 20. Jahrhundert*, Bibliographisches Institut, Leipzig, 1988.

Média prevaleceu uma concepção do mundo que se apoiava em uma interpretação fatalista-religiosa: tudo estava predeterminado pela vontade divina. Porém, a nova época que agora surge demonstrou a possibilidade do domínio racional do homem sobre a natureza, a possibilidade não só de transformá-la, mas também de criá-la, assim como a sociedade, e tudo isso a partir de seu conhecimento.

Se a filosofia medieval colocou, no centro de seu interesse, a reflexão sobre a relação do homem com um mundo entendido como algo estático e já criado e como expressão de uma força transcendental, a filosofia moderna recolocou esse problema e o representou como problema da relação entre o sujeito e o objeto. A centralidade da questão da relação sujeito-objeto marca a especificidade da filosofia moderna.

O desenvolvimento social levou os filósofos a proporem o problema das relações do homem com o mundo como uma relação com fenômenos não só transformados, mas também criados pelo próprio homem. Sua existência começou a ser pensada como existência ativa. Ao considerar o ser humano como “sujeito”, colocou-se seu caráter ativo, sua força criadora em primeiro plano. Por outro lado, a realidade na qual ele existe já não se podia seguir interpretando como já um espaço criado de uma vez e para sempre, estático e imóvel, mas como o conjunto amplo, complexo e em expansão de objetos sobre os que recaía a atividade do ser humano, objetos que podiam ter um caráter natural, mas que acusavam a marca da atividade humana, sendo também produto dessa atividade. O conceito abstrato de “mundo” deu lugar ao conceito mais concreto de “realidade objetiva” e à compreensão dos fenômenos que o integram como objetos da atividade humana. O próprio desenvolvimento social conduziu a relação homem-mundo, eixo da reflexão filosófica medieval, a passar a ser proposta e pensada em termos da relação sujeito-objeto. Essa relação converteu-se no centro da reflexão filosófica moderna e em seu ponto de partida teórico.

A categoria sujeito é o resultado mais significativo da filosofia moderna. Com a expressão sujeito, buscou-se expressar a capacidade ativa e transformadora do ser humano, o caráter racional de sua atividade e seu pensamento. Mais que falar da categoria sujeito, devemos fazer referência à *problemática* do sujeito, pois neste conceito amarram-se e inter-relacionam-se um conjunto de temas fundamentais do filosofar moderno, tais como a

questão da razão e a racionalidade, da atividade e a prática, da totalidade e da alienação.

A concepção de Descartes pode ser tomada como paradigmática da interpretação clássica do sujeito que se fixou inicialmente na filosofia moderna: o sujeito como ente autocentrado, incondicionado, onipotente, transparente, absolutamente racional. O que isso quer dizer? O sujeito seria absolutamente racional porque tem consciência racional de suas necessidades e das motivações que regem sua conduta. Seria autocentrado porque teria em si o fundamento que o constitui. Seria, portanto, incondicionado como sujeito gnosiológico: se dispõe do método adequado, nada poderia impedir que obtenha uma imagem conceitual do objeto fiel ao objeto mesmo, idêntica a ele; quer dizer, uma imagem objetiva. Todos os seres humanos disporiam da mesma capacidade racional e poderiam mobilizá-la sem nenhum tipo de obstáculo quando dispõe daquele método que permite superar falsas opiniões, assim como os limites e deficiências dos nossos órgãos sensoriais.

Immanuel Kant (1724-1804) submeteu a concepção cartesiana sobre um sujeito fundante plenamente consciente e dono de seus atos e de sua produção espiritual a uma forte crítica. Kant afirmou a existência de estruturas que condicionam a atividade cognoscitiva do sujeito, e que não são externas a este, senão imanentes a sua própria constituição. Ainda que tenha considerado equivocadamente que essas estruturas têm um caráter *a priori*, quer dizer que são anteriores à experiência e, portanto, são inatas. É inegável sua ideia sobre a existência das mesmas e sobre seu caráter objetivo, porém, por sua vez internas ao sujeito, marcaram um ponto de inflexão na história da filosofia. Se até este momento ela centrava sua reflexão nos objetos ou na busca de instrumentos para sua apropriação cognoscitiva, agora devia dedicar-se a descobrir essas estruturas condicionadoras. O centro da reflexão filosófica deslocava-se do objeto ao sujeito. A filosofia, assim, devia converter-se em *crítica*, isto é, centrar-se no estudo das condições de possibilidade da atividade gnosiológica do sujeito. A filosofia teria que ser concebida a partir de agora como teoria crítica sobre o sujeito e a subjetividade.

Com isso, Kant inaugurou a etapa crítica no desenvolvimento do pensamento filosófico. Ele fixou a problemática que definiu o essencial

da filosofia crítica quando operou a rigorosa redução do objeto da filosofia ao lado ativo, ao homem e a sua ação racional histórico-formadora. Isso permitiu estabelecer uma ideia muito importante para o desenvolvimento posterior da teoria crítica: a objetividade com a qual o homem tem que lidar é uma que, essencialmente, é produzida pelo homem mesmo e é, portanto, suscetível de ser dominada por ele. Com isso a filosofia passou a se entender como autoconsciência, quer dizer, como ciência sobre a subjetividade. Porém, significava – desde o giro crítico operado por Kant – refletir sobre as condições, os resultados e as leis do atuar humano. Uma “autoconsciência” que não podia funcionar independentemente da inteligência do processo de projeção e conformação ativa da realidade.

Ao se referir ao caráter condicionador dessas estruturas objetivas sobre a atividade cognoscitiva do sujeito, Kant destacou o duplo caráter, objetivo e subjetivo por sua vez, dos objetos de nossa atividade espiritual. Os objetos com os quais interagimos têm uma existência objetiva, pois existem independentemente do indivíduo, porém, por sua vez, têm um caráter subjetivo, pois são produto de nossa atividade, e neles expressam-se também a influência dessas estruturas inerentes ao sujeito e que refratam nosso reflexo da realidade. Essas estruturas exercem um papel mediador. A tarefa da filosofia é compreender em que medida cada um dos objetos da nossa atividade espiritual expressa não só a existência de um fenômeno independente de nós, mas é também expressão e manifestação de nossas características.

Hegel retomou essa ideia e a concretizou ainda mais. Diferente de Kant, que entendia as estruturas que condicionavam a atividade racional do homem como estruturas *a priori*, existentes desde sempre na razão humana, Hegel as interpretou como estruturas *históricas*, que mudavam com a evolução da sociedade. Essas estruturas históricas condicionavam não só a atividade cognoscitiva, mas todas as formas de subjetividade social. O programa filosófico hegeliano constituiu um divisor de águas na história do pensamento teórico: a filosofia crítica devia estudar a totalidade dos modos de objetivação dos indivíduos para poder apreender as determinações essenciais de suas formas de subjetivação. Toda história posterior da filosofia tem sido um debate em torno da pertinência ou não deste programa e de suas vias de realização.

Marx assumiu esse programa e o desenvolveu, reformulando os termos de sua proposição. Destacou o caráter não só histórico, mas também *social* das estruturas condicionadoras da atividade humana. Entendeu esta atividade não só como atividade espiritual, mas também como atividade material, como prática, e colocou a interpretação dialético-materialista da produção no centro de sua teoria. Essas estruturas sociais que condicionam a atividade humana são, por sua vez, resultado desta. Ao produzir sua vida material, os homens estabelecem entre eles uma rede de relações sociais que condicionam, por sua vez, suas formas de subjetividade. Essas relações sociais são tanto (e simultaneamente) relações dos homens com os objetos (relações objetais) como relações dos homens entre si (relações intersubjetivas). Com isso, deu-se um passo decisivo na conceptualização crítica sobre o sujeito: em primeiro lugar passou-se da concepção sobre *O sujeito* (em maiúscula e no singular) para a concepção sobre *os sujeitos* (em minúscula e no plural); em segundo lugar, a superação da transcendência e por sua vez a despersonalização da imagem do sujeito. Marx não entendeu o sujeito como um princípio ideal (ao estilo do Espírito Absoluto hegeliano) nem o identificou com o indivíduo. Os sujeitos não são simplesmente os indivíduos, entendendo-os como entes dados de uma vez e para sempre, criadores divinos da realidade, mas os indivíduos entendidos como nós das relações sociais, produtos ao mesmo tempo que são produtores, criadores dessas relações sociais e objetos da ação dessas forças.

A teoria marxiana significou um momento importante no ataque à concepção cartesiana do sujeito autocentrado, porém esse ataque se manteve dentro dos marcos de uma teoria crítica que se entendia a si mesma, não como negação senão como superação dos objetivos da filosofia moderna e da Ilustração. Albrecht Wellmer destaca outros três embates importantes ao cartesianismo na questão do sujeito: a crítica psicanalítica, a crítica linguística e a crítica à razão instrumental (1992). Todas estas críticas tentavam superar a especulação *na* interpretação do sujeito, concretizar sua conceptualização, porém não negar sua importância como instrumento teórico.

Quais conclusões devem ser extraídas do fato de que o ser humano não pode seguir sendo entendido como sujeito completamente autodeterminado? A esta pergunta só é possível encontrar uma resposta

adequada quando se consideram os processos contraditórios, porém organicamente vinculados que a modernidade trouxe emparelhados para emergência da subjetividade. As críticas justas aos efeitos alienadores dos processos de modernização capitalista não podem levar-nos a ignorar o caráter dialético da modernidade e a abandonar a problemática do sujeito. Nem a renúncia ao sujeito, nem o retorno à sua concepção acrítica que o assumia como ente trans-histórico são soluções sustentáveis. É preciso tematizar a concepção de sujeito *apoiando-nos* em tais críticas, em vez de fazê-lo umas contra as outras. Como deve ser essa recolocação da questão do sujeito?

Cornelius Castoriadis escreveu o seguinte, em certa ocasião: “El sujeto no tiene que regresar, porque nunca ha partido. Siempre ha estado ahí, no como substancia, sino como cuestión y como proyecto”. Apesar de toda a artilharia conceitual deslocada pelo irracionalismo pós-moderno, a centralidade da problemática do sujeito segue sendo, agora como antes, princípio irrecusável de toda reflexão animada pela pretensão de maturidade, pretensão sem a qual, por sua vez, é impensável, desde a época da Ilustração, uma teoria que tenha por objetivo a liberação do ser humano. A proposição do tema do sujeito é elemento constitutivo para uma teoria da educação que incorpore o impulso crítico presente na reflexão sobre o homem e seu mundo. Não pode, porém, ser assumido na forma clássica, entendendo-se o sujeito como *substância*, quer dizer, como ente dotado de significação por si mesmo, autocentrado e trans-histórico.

A rejeição a essa interpretação do sujeito (que arrancou com Marx e continuou com a psicanálise, a linguística, a crítica à razão instrumental e as buscas do estruturalismo e pós-estruturalismo) podem conduzir-nos, se tomadas inadequadamente, a três caminhos equivocados. Um deles é o tomado pela ideologia da pós-modernidade, que acaba rejeitando a problemática do sujeito. Uma segunda via é daqueles que, tentando evitar o abismo pós-modernista, fazem um giro evitando a teoria crítica e retomam a figura do sujeito forte, do sujeito-substância. Por esse caminho somente chegamos aos fundamentalismos tanto de direita como de esquerda. Como os extremos sempre se tocam, ironicamente, é uma posição comum, tanto o neoconservadorismo contemporâneo como certas posições de um romantismo revolucionário caracterizadas acertadamente por Heinrich Schäfer (1997) como “esquerda cartesiana”.³

3 Ler seu artigo muito interessante no volume coletivo *Perfiles teológicos para un*

O terceiro caminho errado é aquele que podemos batizar como a “descentralização do sujeito”. Assume-se a figura do sujeito, porém este se identifica apenas com o indivíduo. Trata-se também de uma saída falsa, que tem suas raízes na eclosão atual individualista, provocada pelo próprio desenvolvimento do capitalismo. Faz-se coincidir a “morte do sujeito” com a apoteose do individualismo. Despede-se do *homo politicus* e tenta-se substituí-lo pelo *homo psicologicus*.

O desafio, então, está assim apresentado: como recompor a figura do sujeito e de sua autonomia sem que isso implique o regresso a uma metafísica da subjetividade? Não pretendo dar uma resposta exaustiva e definitiva para essa questão (não creio que ninguém possa nem deseje dá-la). Porém, na medida em que conhecemos como *no se puede* enfrentar adequadamente esse desafio, já temos avançado um trecho importante. Como afirmaram Marx e Engels, (1974), “*la verdadera crítica... no analiza las respuestas, sino las preguntas*” (p. 379) e o faz problematizando a pergunta, convertendo-a em uma série de questões que deverão servir como pontos de partida para uma reflexão sempre aberta e inacabada, como desafios ao pensamento. Identificar os desafios já é um primeiro passo em direção à sua proposição adequada.

Uma primeira questão aponta a necessidade de diferenciar entre sujeito, subjetividade e indivíduo. É um momento indispensável se quisermos evitar o que denominei como “descentralização do sujeito”. Todo indivíduo tem subjetividade, porém nem todo indivíduo exerce sempre o papel de sujeito. Uma interpretação não positivista, mas dialética do sujeito, tem que assumir o conteúdo dessa categoria como função e expressão de uma totalidade (nesse caso, a totalidade social), não como ente fixo, conformado de uma vez, identificável com um conjunto rígido de características ou propriedades, coisificado, assumido como substância, mas como plasmação fluida e mutante de um sistema de relações sociais caracterizada por sua capacidade de ação e de autoprodução. O sujeito não é algo situado acima do indivíduo e da história *nem* é o indivíduo. A intenção da filosofia crítica e de uma teoria crítica da educação há de ser, precisamente, a de revestir todo indivíduo com a capacidade de ser sujeito, quer dizer, de conformar consciente e autonomamente sua vida, capacidade

da qual usualmente não desfruta, ou o consegue somente em um sentido muito limitado.

É preciso reconstruir a subjetividade de modo tal que inclua esses poderes transcendentais ao indivíduo como condições constitutivas da individualização e, por sua vez, como resultados da interação dos indivíduos. A autonomia dos indivíduos deve ser entendida não em *oposição a*, mas como *forma organizacional particular* das forças sociais que, por outro lado, condicionam sua subjetividade. Isso implica na necessidade de desenvolver um conceito de sujeito baseado em uma teoria da intersubjetividade (o que, por outra parte, não é nada além de continuar o programa marxiano, ainda que alguns não queiram admiti-lo).

Uma segunda questão se desprende da anterior. Se os indivíduos não conseguem ser autores autônomos de sua vida, isso se deve a determinados objetos sociais que assumem o papel de sujeito e conformam a vida das pessoas, levantando-se diante deles como entes coisificados que os dominam e subjagam. Nessa direção, movem-se as ideias formuladas por Jürgen Habermas em seu opúsculo *Las tareas de una teoría crítica de la sociedad*, publicado em 1981 como conclusão de seu extenso livro *Teoría de la acción comunicativa*. Ainda que não tenha compartilhado os elementos fundamentais da teoria habermasiana, creio que as tarefas aí sinalizadas seguem sendo essenciais. Fundamentalmente são quatro, que apresento brevemente: necessidade de especificar o conceito de reificação; realização da análise dos potenciais de resistência à reificação da consciência; diferenciar os potenciais emancipatórios dos potenciais de resistência; refletir sobre a construção de contra-instituições que desenvolvam esses potenciais.

Estas quatro tarefas giram em torno do problema da coisificação da realidade social, da consciência do sujeito e da necessidade de estabelecer constelações de relações sociais que não se limitem a resistir à dominação, mas também que sejam capazes de enfrentá-la adequadamente, estabelecendo e ampliando espaços que, usando uma terminologia gramsciana, podemos qualificar de *espaços de contra-hegemonia*. A referência feita aqui a Gramsci não é casual, senão porque creio que as concepções de Gramsci sobre a hegemonia e a construção da contra-hegemonia contribuem, de modo muito mais adequado que as teorias habermasianas, a cumprir essas tarefas.

Estabelecer o perfil da autonomia do sujeito, com clareza, constitui um terceiro desafio a ser considerado. Isso só é possível se considerarmos o princípio da intersubjetividade – tal como se apontou – como elemento reitor da reflexão sobre o sujeito. É preciso romper com um pensamento de natureza “identificadora”, que busca definir o sujeito identificando-o com um correlato ontológico dado, fixo, trans-histórico (o indivíduo, o espírito absoluto, a etnia, a nação, etc.), e apreendê-lo – desde uma perspectiva dialética – como um sistema de relações *sociais*. A essência *social* das relações nas quais os indivíduos existem está dada porque são relações com objetos e relações com outros indivíduos *por sua vez*. Este *por sua vez* não significa uma mera coincidência espacial e/ou temporal senão uma *unidade orgânica*.

Os indivíduos relacionam-se não de forma direta, mas mediada. Mediada pelas relações que estabelecem com objetos. Objetos que não são “coisas” (ainda que as apreciemos como tal), mas o produto da atividade dos indivíduos, e expressam, enquanto tal, a subjetividade socialmente existente, e não são mais do que a cristalização do sistema de relações sociais que condicionam essa subjetividade social. Esses objetos, expressão da intersubjetividade social, funcionam por sua vez como elementos mediadores e condicionadores dessa intersubjetividade e das subjetividades individuais. Objetos reificados e reificadores, condicionaram a existência de um modo de subjetividade social que obstruía o caminho para a consecução da autonomia, objetivo essencial da teoria crítica (filosófica ou educativa – a essas alturas da reflexão, essa distinção já não é essencial).

Pensar os sujeitos como intersubjetividade e precisar o perfil de sua autonomia significa necessariamente reconsiderar o modo clássico no qual até agora entendíamos a relação entre educação e estruturas de poder. O ser humano objetiva-se por meio de um conjunto de práticas discursivas e não discursivas. Essas práticas estão sempre mediadas por “instâncias de verdade”, estruturas que valorizam, dando-lhe um sentido e uma orientação às diversas formas de objetivação da pessoa. Essas “instâncias de verdade” são a essência do poder, e, portanto, de sua reprodução.

Atividade e trabalho

A única forma de superar a especulação na consideração da relação sujeito-objeto consiste em encontrar os fundamentos objetivos da atividade do sujeito. Quer dizer, em revelar os elementos materiais que condicionam a subjetividade e suas formas de manifestar-se. O estudo do processo de produção da vida material converteu-se na primeira exigência. Era preciso proceder a, segundo Marx e Engels (1973, p. 22), “a exposição da ação prática, do processo prático de desenvolvimento dos seres humanos”. Como se afirma na primeira das *Tesis sobre Feuerbach* redigidas por Marx, é necessário construir uma teoria materialista do “lado ativo”. Para tanto, é preciso “conceber aos seres humanos dentro de sua conexão social dada sob as condições de vida existentes que fizeram deles aquilo que são” (p. 25). Portanto, do que se trata é de estabelecer no que consiste “a conexão materialista dos homens entre si” (p. 20).

Marx realizou uma tarefa de máxima importância com respeito à inteligência da categoria de sujeito. Compreendeu que não se podia seguir pensando em “O Sujeito”, no singular e com maiúscula, mas em “os sujeitos”, no plural e com minúscula, se queria superar os limites da especulação; nos seres humanos realmente existentes e atuantes, com suas potencialidades e suas limitações, suas possibilidades e seus condicionantes. A nova concepção que propôs tinha como ponto de partida o conjunto de relações que os homens estabelecem entre si; relações que não são essencialmente “genéricas” ou “sensoriais”, mas sociais (estão condicionadas pelo grau de desenvolvimento alcançado pela sociedade); e que são tanto intersubjetivas (sujeito-sujeito) como também, e ao mesmo tempo, objetivas (sujeito-objeto); relações que são de produção, pois nela os seres humanos, ao produzirem os objetos necessários para sua existência (objetos que podem ser tanto materiais como espirituais) produzem-se a si mesmos.

Marx compreendeu que era no processo de produção da vida material que havia de buscar esses elementos que condicionavam a produção de uma vida espiritual alienada. O conceito de produção é central na teoria marxiana. Produção entendida – e isso é importante enfatizar – não como mera criação de bens materiais, mas também produção como criação das relações sociais, de autoprodução dos seres humanos. Disso

resulta o lugar central do conceito do modo de produção na concepção materialista da história desenvolvida por Marx.

Como já temos dito, Marx não entendeu o conceito de produção somente como produção de objetos materiais, tampouco só como produção de objetos, mas como autoprodução do ser humano e, portanto, como um processo bilateral, no qual, com a realidade objetiva, os homens se produzem a si mesmos, a sua espiritualidade, a sua subjetividade. Inseria-se assim na tradição estabelecida pela filosofia moderna desde seus inícios e desenvolvida pela filosofia clássica alemã. Tanto Hegel como Feuerbach haviam utilizado o conceito de *apropriação* (*aneignung*) para designar a dimensão subjetiva da produção. O conceito de apropriação tem também um papel importante na concepção materialista da história desenvolvida por Marx. As relações do ser humano com seu entorno são relações de atividade, de produção. Sua relação com o meio é, portanto, uma relação de apropriação. Esse conceito aponta o processo complexo no qual os seres humanos, ao produzirem seu mundo, produzem-se a si mesmos e produzem sua subjetividade. O homem produz-se da realidade porque a produz. Torna-a sua ao criá-la mediante sua atividade prática. Porém, à medida que a torna sua, apropria-se dela, a interioriza, a traduz em elementos de sua subjetividade (suas capacidades, potencialidades, ideias, aspirações, valores, etc.) e está condicionada pelo modo com que a produz.

Produção e apropriação, portanto, formam um todo indivisível. *Produção* refere-se ao processo de objetivação do homem, que cria os objetos de sua realidade e neles expressa sua subjetividade. *Apropriação* diz do processo de produção da subjetividade humana, de sua autoprodução. De sua autoprodução como sujeito. Todo modo social de produção da realidade é, por sua vez, um modo social de apropriação dessa realidade (e, portanto, de autoprodução do homem).⁴ A filosofia, a ciência, a religião, a moral, etc., todas elas são formas de apropriação *espiritual* da realidade. A produção é também, e ao mesmo tempo, apropriação. Todo modo de produção é também um modo de produção da realidade, um modo de

4 A análise mais detalhada oferecida por Marx dessas ideias, essenciais na concepção materialista da história, aparece espalhada ao longo das quase 600 páginas de um de seus textos menos conhecidos porém mais importantes: *Fundamentos a la crítica de la economía política*, também conhecido em alemão como *Grundrisse*.

produção da subjetividade social. Enquanto modo de produção do sistema das relações sociais e da subjetividade, o capitalismo é um modo de apropriação da realidade.

A passagem da crítica da religião à crítica profana, tal como havia defendido Marx em seu artigo de 1844, implicava revelar os fundamentos alienantes do sistema de relações de produção da realidade social que condicionavam o caráter alienante das formas de apropriação espiritual da realidade. Aqui é onde reside a essência da concepção materialista da história. “La apropiación efectiva no emana primeramente en una relación mental, sino en una relación real y activa con las condiciones objetivas de la producción, éstas representan verdaderamente las condiciones de la actividad subjetiva” (1970, p. 377).

O trabalho é a forma fundamental da atividade humana. Por meio dele produzem-se as bases materiais da produção e reprodução da vida. O estudo das características essenciais que o trabalho assumia na sociedade capitalista constituía-se em momento essencial para poder apreender a racionalidade dessa sociedade. Por essa razão os esforços teóricos de Marx estiveram dedicados desde o princípio a investigar o processo do trabalho no capitalismo. A teoria econômica tradicional concebe o trabalho só como criação de uma mercadoria, e a mercadoria somente como um objeto produzido para satisfazer necessidades. Marx entendeu o trabalho como uma atividade na qual o ser humano, ao produzir bens econômicos, além disso, produz-se a si mesmo, produz aos demais seres humanos e produz o trabalho mesmo. O trabalho não é simplesmente uma atividade econômica: é a atividade humana por excelência, pois é nela que a essência dos seres humanos se produz. No trabalho produz-se o sistema de relações sociais.

A partir dessa conclusão, Marx constatou uma circunstância: o trabalho é a atividade na qual os seres humanos realizam sua essência, sua humanidade. No trabalho o ser humano se objetiva: o objeto produzido no trabalho é expressão das necessidades, desejos, capacidades, sensibilidade, etc. dos seres humanos que o produziram. O objeto produzido é instrumento da realização do ser humano, meio de sua existência. Porém, na sociedade capitalista, ocorre todo o contrário: o ser humano não se realiza no trabalho, mas fora do trabalho. O trabalho converteu-se em uma atividade embrutecedora, tediosa, monótona, que os indivíduos realizam sob o

imperativo da coerção econômica (necessitam vender sua força de trabalho para obter dinheiro com o que podem satisfazer suas necessidades). O objeto produzido deixou de ser meio da realização da subjetividade do indivíduo, de seu ser essencial, e se projeta perante ele como um obstáculo para sua realização. O trabalho, na sociedade capitalista, torna-se algo hostil ao ser humano, algo a ser enfrentado, e o subjuga. O trabalho no capitalismo converteu-se em trabalho alienado.

Os conceitos de alienação e de trabalho alienado desempenham um papel fundamental na concepção teórica de Marx. A elaboração da categoria de trabalho alienado foi um resultado da reflexão teórica desenvolvida por Marx e, por sua vez, um ponto de partida para resultados posteriores. Expressa não só a essência da atividade produtiva na sociedade capitalista, mas cumpre com a função cognoscitiva implícita em todo universal, que por sua vez também incorpora na forma direta o momento valorativo. Permite estabelecer sobre um fundamento objetivo a relação entre o ser e o devir. O trabalho no capitalismo adquiriu um caráter deformado e deformante. Foi da valorização dos efeitos negativos que o processo de produção no capitalismo exerce sobre a subjetividade humana que Marx fundamentou sua rejeição moral a essa sociedade.

De acordo com sua visão relacional da realidade social, Karl Marx explicou que o capital não é uma coisa determinada (o dinheiro, um maquinário, uma fábrica), mas uma relação social. Caracterizou o capitalismo não pela existência de elementos da economia mercantil (porque então teríamos que qualificar as sociedades da antiga Grécia ou da Roma Imperial como capitalistas), mas como um sistema de relações sociais, um modo específico de vinculação do econômico com o resto da realidade social, aquele tipo de organização social na qual o mercado ocupa o lugar central e determinante na estruturação das relações sociais, erigindo-se no elemento mediador em toda relação intersubjetiva (quer dizer, das pessoas entre si) e objetivas (das pessoas com os objetos de sua atividade, sejam estes materiais ou espirituais). No capitalismo, a racionalidade econômica impõe-se – em uma relação contraditória e tensionante – a todas as demais (a política, a religiosa, a artística, etc.) e condiciona com seus ditames às mais variadas esferas da vida social. As relações entre as pessoas conformam-se segundo o modelo das relações econômicas.

A centralidade do mercado deve-se à lógica econômica própria do capitalismo. O capital (as relações sociais capitalistas) só pode existir se se expandir constantemente. O desenvolvimento das forças produtivas tirou os produtores de seu isolamento e os enfrentou no mercado. A competição conduziu a que o objetivo dos produtores já não poderia consistir simplesmente em obter lucros, mas na sua obtenção sempre ampliada, pois só isso lhes permitiria enfrentar a concorrência com outros produtores e não ser eliminados do mercado. A existência da competição determina que a reprodução simples (traço comum da economia mercantil simples) desapareça e que a reprodução ampliada converta-se na lei de funcionamento do sistema capitalista. O objetivo do processo de produção de bens materiais já não consiste na produção de valor, mas na produção de mais-valia, quer dizer, de uma massa de valor sempre crescente. Isso é possível unicamente na medida em que uma dimensão sempre crescente de atividades e produtos humanos seja convertida em objetos destinados ao mercado, para a obtenção da mais-valia. A mercantilização crescente de todas as atividades e os produtos humanos é uma característica essencial e específica do capitalismo.

A aparição do capitalismo conduziu as atividades e os produtos humanos a terem que se converter em objetos destinados ao mercado, em mercadorias. Para dizê-lo com as palavras de Marx (1970), seu surgimento significou “la reducción a valores de cambio de todos los productos y de todas las actividades” (p. 89). O que caracteriza esta sociedade é que “sólo gracias al valor de cambio es que la actividad, o el producto, de cada individuo deviene para él una actividad y un producto” (p. 90). Porém, a mercantilização crescente da produção implica, por sua vez, a mercantilização crescente do consumo. Isso quer dizer que, cada vez mais, os bens que os indivíduos consomem para satisfazer suas necessidades têm que se tornar mercadorias e serem adquiridos mediante sua compra por dinheiro. Isso também constituiu uma novidade, pois durante dezenas de séculos, a maioria dos objetos com os quais as pessoas satisfaziam suas necessidades materiais e espirituais não podia ser comprada nem vendida. A universalização da forma de mercadoria, a tendência crescente à conversão em mercadoria de todos os objetos e todas as atividades humanas caracteriza a modernidade capitalista.

O objetivo da produção econômica capitalista não é a satisfação das necessidades que os seres humanos possam ter, pois isso só assegura a reprodução mercantil simples, mas a produção ampliada de necessidades; não de necessidades de qualquer tipo, mas necessidades tais que só podem ser satisfeitas no mercado, mediante a aquisição e o consumo de mercadorias. Portanto, podemos definir a mercadoria como um objeto produzido não para satisfazer necessidades humanas, mas para criar, nos seres humanos, necessidades ampliadas de consumo de novas e mais mercadorias.

Ao contrário do que é próprio dos modos historicamente anteriores de existência do mercado, o mercado capitalista não tem como finalidade as necessidades humanas, mas exclusivamente sua própria expansão ilimitada. Seu objetivo não é o ser humano, senão ele mesmo. O propósito do processo de produção capitalista não é a criação de bens para satisfazer as necessidades das pessoas, mas a criação da mais-valia. O capitalismo tenta apresentar-se, diante dos olhos dos demais, como um sistema econômico cuja racionalidade aponta a produção maximizada de bens. Porém, como entende por “bens” somente o que existe como mercadoria e pode expressar-se em uma dimensão quantitativa monetária, o capitalismo – em essência – não é nada além de um sistema social de produção maximizada de dinheiro.⁵

De tudo o que foi proposto, segue-se que o mercado capitalista, diferente de outras formas de mercado, não é exclusivamente um fenômeno econômico. O mercado pré-capitalista foi o espaço de realização de uma atividade econômica: o intercâmbio de equivalentes. O mercado capitalista é algo muito mais complexo. Não é outra coisa que a esfera de produção de necessidades e, além disso, do modo de satisfação dessas necessidades.⁶ Não se pode caracterizar o mercado capitalista como

5 Isto nos permite explicar a tendência da economia capitalista, hoje mais evidente que nunca, para a destruição dos bens (espaços) essenciais: a natureza e o ser humano.

6 Marx utilizou o conceito de produção não no sentido restrito de criação de bens materiais, mas no sentido mais amplo de criação da vida social, do sistema de relações sociais. Nas primeiras páginas de *La Ideologia Alemana* nos advertiu de que a categoria “modo de produção” no devia “*considerarse solamente en el sentido de reproducción de la existencia física de los individuos. Es ya, más bien, un determinado modo de manifestar su vida, un determinado modo de vida de los mismos*” (Ver: C. Marx, F. Engels, *Obras Escogidas*, Moscú, Editorial Progreso, 1973, tomo 1, p. 16). A partir daí afirmaria em los *Fundamentos de la Crítica de la (fonte está diferente) Economía Política* que “... la producción da lugar al

um fenômeno exclusivamente econômico, mas como um processo de caráter social. É o espaço social por excelência de produção e circulação da subjetividade humana, das necessidades, potencialidades, capacidades, etc., dos indivíduos.⁷ O caráter complexo do mercado capitalista pode expressar-se adequadamente nessa formulação: seu objetivo é a construção dos indivíduos como consumidores ampliados de mercadorias.

As especificidades do modo de produção capitalista manifestaram-se também no trabalho. Moishe Postone (2006) destaca o caráter histórico do trabalho, que não pode ser entendido apenas como a interação entre o ser humano e a natureza. Para Marx, o caráter alienado e alienante que o trabalho assumia na sociedade capitalista era a fonte essencial do caráter alienado das formas de apropriação material e espiritual da realidade. Para ele, a finalidade não consistia simplesmente em superar as injustiças existentes nas formas de distribuição capitalistas, mas em superar o tipo histórico de trabalho existente nessa sociedade. As relações de produção existentes dão ao trabalho uma determinada forma social de existir. Quer dizer, determinam o caráter do trabalho.

A categoria de “caráter do trabalho” constitui uma concretização importante do conceito de trabalho.⁸ Com ela designa-se a determinação qualitativa social do trabalho em uma etapa determinada da evolução humana. Os momentos que caracterizam ao trabalho são:

- A determinação, objetivamente condicionada pelas relações de produção, dos objetivos sociais do trabalho.
- O tipo de relações existentes entre as distintas classes, grupos ou setores que participam no processo do trabalho.
- A relação entre os interesses sociais, coletivos e pessoais.

consumidor ...la producción no sólo proporciona una materia a la necesidad, sino también una necesidad a la materia” (obra citada, edición citada, p. 31).

7 Não por gosto insisti repetidas vezes em colocar o adjetivo “capitalista” atrás o substantivo “mercado” ao falar da modernidade. Como já assinalava antes, o pensamento único reduziu unilateralmente os conceitos de “produção”, “economia” e “mercado”, contribuindo assim para mascarar a essência do capitalismo. No capitalismo não existe “mercado” somente, mas “mercado capitalista”, que é outra coisa.

8 Essa categoria foi desenvolvida por um grupo de investigadores da então República Democrática Alemã e publicada em um volume coletivo. Ver: Adolf Bauer y Wolfgang Eichhorn I (editores): *Der Tätige Mensch. Gesellschaftsveränderung und menschliche Entwicklung*. Dietz Verlag. Berlin, 1987. Especialmente as páginas 121-129.

– A existência ou não existência das condições necessárias para o domínio, por parte dos trabalhadores, das regularidades internas do processo do trabalho.

– A forma e amplitude com que as necessidades dos trabalhadores são satisfeitas.

– O lugar e o papel da atividade concreta dos produtores individuais e de grupos específicos no processo do trabalho.

– A dimensão e o conteúdo do tempo livre que possibilita o processo de produção material.

Este último ponto é o que nos permite compreender a relação orgânica entre as características da atividade laboral que os seres humanos realizam e suas formas de atividade no tempo livre, as formas com as quais realizam essa atividade que conceituamos como ócio (lazer).

Precisamente porque no modo de produção capitalista o objetivo do trabalho não é a satisfação de necessidades humanas, mas a satisfação das necessidades do processo de produção e reprodução da mais-valia, precisamente porque o resultado final do processo laboral é a criação de mercadorias, precisamente porque uma característica essencial do capitalismo é a universalização da forma de mercadoria, a dimensão abstrata do trabalho suplanta sua dimensão concreta. O importante da atividade laboral não é a criação de um objeto concreto, capaz de satisfazer determinadas necessidades humanas, mas simplesmente a criação de um objeto que tribute à produção da mais-valia, independentemente de quais sejam suas características concretas. Como afirmou Marx em 1844, o ser humano já não realiza sua humanidade no trabalho, ainda que o trabalho constitua a mais humana de todas as atividades – precisamente por ser exclusiva dele. Precisa realizar-se fora da atividade laboral, porém inclusive nessas outras formas de atividade não laborais – familiares, educativas, artísticas, políticas, etc. – a mais-valia, como força agenciadora predominante no modo de produção capitalista, funciona como o elemento central que impõe a lógica de funcionamento dessas outras formas de atividade e condiciona seu caráter alienante.

Com a análise realizada por Marx das características do trabalho no modo de produção capitalista, assentaram-se as bases para desenvolver uma reflexão sobre as regularidades do processo de produção do ócio (lazer) nessa sociedade.

Referências

HOLZ, Hans Heinz. Zeichen der Gegenaufklärung, In: BUHR, M. (ed), *Enzyklopädie zur bürgerlichen Philosophie 19. und 20. Jahrhundert*, Bibliographisches Institut, Leipzig, 1988.

KANT, I. “¿Qué es la Ilustración?”, In: _____. *Filosofía de la historia*. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1989.

MAYOR, F. *La educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe*. Caracas: Ediciones CRESALC / UNESCO, 1997.

MARX, K.; ENGELS, F. *Ergänzungsband 1*. Berlin: Dietz Verlag, 1974, p. 379.

_____. *Obras escogidas*. Tomo 3. Moscu: Editorial Progreso, 1973.

MARX, K. *Fundamentos de la crítica de la economía política*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1970, tomo I.

POSTONE, Moishe. *Tiempo, trabajo y dominación social. Una reinterpretación de la teoría crítica de Marx*. Madrid: Marcial Pons, Ediciones Jurídicas y Sociales, 2006.

SCHÄFER, Heinrich. *Perfiles Teológicos para un Nuevo Milenio*. editado por José Duque, San José de Costa Rica: DEI, 1997.

WELLMER, Albrecht. La dialéctica de la modernidad y la postmodernidad. In: PICÓ, J. (org). *Modernidad y postmodernidad*. Madrid: Alianza Editorial, 1992. p. 116 - 131.

CAPÍTULO II – O TRABALHO E O LAZER COMO UNIDADE DIALÉTICA NO PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO

Sueli Mara de Oliveira
Maria Eliza Mattosinho Bernardes

Introdução

O presente texto tem como finalidade apresentar uma abordagem sobre o conceito do lazer para além das dimensões temporal e individual, considerando-o como uma produção social humana de cunho histórico, cultural e político. Ao buscarmos problematizar o conceito do lazer numa abordagem sócio-histórico-cultural, não se nega a influência das demais dimensões citadas na compreensão do fenômeno social. Nosso objetivo é discutir o conceito de lazer como uma produção humana que se manifesta como uma necessidade a partir das transformações ocorridas no trabalho do homem, devido às relações de poder e de classes instituídas na sociedade capitalista.

Tal compreensão supera as relações de tempo e dos interesses pessoais próprios na constituição da individualidade humana, compreendendo que tais relações somente se estabelecem a partir da influência da produção histórico-cultural na constituição do homem como ser social e ativo integrado a uma sociedade que se apropria dos significados sociais da produção humana.

Neste estudo, não serão analisadas as relações de poder e de constituição das classes sociais na contemporaneidade, assim como as suas implicações na conceituação do lazer, uma vez que extrapola os objetivos deste estudo. No entanto, considera-se que a base das relações de poder e de classes se fundamenta na divisão do trabalho manual e intelectual que individualiza e racionaliza a produção humana de modo unilateral.

Desse modo, enquanto alguns indivíduos têm a possibilidade de consumir e se apropriar da cultura elaborada historicamente, podendo assim produzir cultura e se desenvolverem, outros produzem os bens materiais e ideais de forma fragmentada, consumindo o necessário à sobrevivência, com poucas possibilidades de se apropriar da cultura produzida.

A divisão do trabalho manual e intelectual não somente acarreta diferenças na produção dos bens culturais, mas na constituição dos sujeitos, que se fazem humanos pela atividade humana trabalho, ou seja, pelo trabalho concreto, pela produção e apropriação da cultura elaborada historicamente, mediada pelas relações sociais.

Apresentam-se, neste artigo, dois conceitos centrais a serem considerados como unidade dialética: o trabalho e o lazer. Tem-se que as categorias produção e apropriação fazem com que a relação dialética presente na sociedade capitalista entre o lazer e o trabalho formem uma unidade. Ambos são analisados considerando as diferenças dos conceitos de atividade humana e atividade alienada, pois o tipo de trabalho do sujeito determina seu lazer, assim como o tipo de atividade de lazer realizado pelo indivíduo influencia as relações produtivas e sociais que este homem estabelece na sociedade capitalista.

Para tanto, parte-se dos pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético e dos decorrentes estudos da psicologia histórico-cultural que consideram que o processo de transformação do homem e da natureza ocorre a partir da apropriação dos bens materiais e ideais⁹ elaborados historicamente por meio das atividades humanas. Assim, tem-se as mediações da produção humana nas relações sociais como elemento essencial para o desenvolvimento humano¹⁰, visto ser por meio destas que são possibilitadas a apropriação e produção da cultura elaborada historicamente.

9 Segundo o materialismo histórico dialético, a matéria é concebida como o sensorialmente perceptível, e o ideal e o material só existem como unidade de contrários, decorrentes da atividade prática humana de apropriação das relações objetivas com o mundo. No movimento de constituição do ideal, o pensamento atua como o ideal em relação ao objeto material nele refletido, mas, ao mesmo tempo, o ideal distingue-se do pensamento como forma pura. Como forma pura, o ideal se constitui como representação do material nos sistemas simbólicos (BERNARDES, 2006).

10 O termo “desenvolvimento humano”, conforme utilizado neste texto, é fundamentado a partir dos pressupostos da psicologia histórico-cultural, que compreende que a condição humana se faz em movimento de constituição a partir das relações do homem com a realidade objetiva. Trata-se do processo de humanização com raízes filo e ontogenéticas, entendidas como unidade. Descarta-se, portanto, todo e qualquer entendimento vinculado exclusivamente à dimensão biologizante do conceito, mas evidencia-se, nesta abordagem teórica, a dimensão social do desenvolvimento humano. Assim sendo, a socialidade se apresenta como condição ineliminável do contexto do desenvolvimento humano, resgatando a historicidade da condição humana e as relações interpessoais constitutivas da individualidade humana. Resgata-se, assim, as unidades entre o físico e o psíquico, o material e o ideal entre as funções psíquicas elementares e superiores, como essenciais no entendimento do termo.

Tem-se como pressupostos teórico-metodológicos neste estudo a compreensão marxiana de que a realidade está em constante movimento, que as relações entre os fenômenos naturais e sociais são dialéticas e que o homem é um ser histórico e social influenciado pelo significado das produções sócio-histórico-culturais. Dessa forma, segundo os princípios teórico-metodológicos adotados neste artigo, considera-se que “o modo de produção da vida material é [...] o que determina o processo social, político e espiritual.” (GIL, 1999, p. 40).

O homem, pelo processo educativo e produtivo, apropria-se dos bens materiais e ideais, desenvolvendo-se e buscando transformar esses objetos e conhecimentos para melhor satisfazer suas necessidades. Dessa forma, referenciando Marx e Engels (2005), o trabalho, entendido como meio de produção da vida material e atividade como manifestação de si, é considerado um fenômeno social capaz de possibilitar ao homem situações que promovam a sua autotransformação, o desenvolvimento humano e a transformação da natureza.

Nessa concepção teórica, a história do homem depende dos meios de produção que permitem que haja a satisfação das necessidades que o mantêm vivo: comer, beber, ter moradia, vestir-se. As demais necessidades do homem são resultado da ação de satisfazer as primeiras e do instrumento dessa satisfação, são necessidades transformadas a partir da transformação da natureza e do homem.

Assim, o trabalho concreto é considerado necessário à sobrevivência do homem, que passa a produzir cultura visando satisfazer as demais necessidades humanas criadas, como a liberdade, autonomia, criatividade, criticidade, realização, reconhecimento, criação, entre outras. A produção intencional dos bens culturais é o que diferencia o homem dos demais animais, pois ao produzir e consumir cultura, ele se faz homem no processo contínuo de humanização.

Com as transformações históricas ocorridas no modo de produção, a sociedade capitalista industrial configura-se como o contexto social que articula novas necessidades ao trabalhador, constituindo em suas máximas possibilidades o trabalho alienado. O tempo passa a ser contado entre o tempo de trabalho alienado e o tempo livre. Este último entendido como o tempo ocupado com atividades consideradas pelo

indivíduo como livres¹¹ de obrigação. O trabalho concreto é substituído pela ação que sintetiza a produção decorrente da venda da força de trabalho como mercadoria no sistema capitalista, alienando-se. Nesse contexto social, o lazer como fenômeno social assume a condição de ser uma criação humana que reúne ações para além das obrigações vinculadas ao sistema socioeconômico organizado após a revolução industrial.

Atualmente, tanto o trabalho alienado quanto o lazer estão inseridos numa estrutura socioeconômica que transforma todos os bens materiais e ideais em mercadorias que devem ser adquiridas para que se perpetuem as relações de exploração, de poder e consumo dos bens produzidos na sociedade capitalista.

Visando manter essa estrutura social criada após a transformação do trabalho concreto em mercadoria, isto é, em venda da força de trabalho humano, altera-se a forma e o conteúdo das mercadorias oferecidas, dependendo da classe social a que o indivíduo pertence. Isso faz com que o acesso aos bens culturais seja controlado, o que restringe as possibilidades de sua apropriação e, conseqüentemente, limita o desenvolvimento das máximas potencialidades do homem.

A partir desse contexto social, o presente artigo tem como problemática a ser desenvolvida identificar em que condições e circunstâncias a realização do lazer pode ser considerada como atividade humana que cria situações que potencializem o desenvolvimento humano.

Para que se possa considerar o lazer como uma atividade humana, torna-se necessário compreendê-lo como promotor do homem por meio de ações educativas e produtivas que visem satisfazer as necessidades humanas e possibilite a transformação do indivíduo em sujeito ativo que produz e se apropria da cultura elaborada historicamente.

Nessa perspectiva, consideramos que somente se pode entender o lazer como promotor do desenvolvimento humano se compreendermos o trabalho na mesma relação e na mesma condição, como atividade humana que humaniza o próprio homem.

11 Considera-se que tal conceito reflete a alienação gerada por essa divisão do tempo, pois é preciso corroborar Marcellino (1987), que afirma que tempo algum pode ser considerado longe de coações ou normas de conduta social.

O conceito de atividade em Marx, Vázquez e Leontiev

Tem-se que não é exclusividade do homem transformar a natureza para sobreviver. Outros seres vivos também se apropriam da natureza para sua existência, transformando-a. Mas o que diferencia o homem dos demais seres vivos é o trabalho concreto, porque essa atividade humana permite que ele transforme a si e a natureza, intencionalmente.

A humanidade, para Marx e Engels (2005, p. 44), tem como pressupostos “os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas que eles já encontraram elaboradas quanto aquelas que são o resultado de sua própria ação”.

A forma determinada de atividade dos indivíduos que transforma a natureza e o homem, segundo Marx e Engels (2005), é identificada como trabalho concreto.

O trabalho concreto é uma atividade adequada a um fim, que essencialmente faz os indivíduos tornarem-se homem. Os autores afirmam que a forma física do homem permite que ele trabalhe para sobreviver e se desenvolver, e a execução intencional dessa atividade é o que o diferencia dos animais.

O processo de trabalho concreto tem como elementos constitutivos a atividade adequada a um fim (o trabalho), a matéria em que se aplica o trabalho (o objeto do trabalho) e os meios de trabalho (o instrumento de trabalho).

Nessa perspectiva, afirmam que:

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou por tudo o que se queira. No entanto, eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a *produzir* seus meios de existência, e esse salto é condicionado por sua constituição corporal. Ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material. (MARX; ENGELS, 2005, p. 44, grifo do autor)

O trabalho concreto, de acordo com Marx e Engels (2005), torna-se primordial na vida do homem, porque, além de criar possibilidades

de manter e desenvolver sua própria existência, ele precisa, antes de tudo, produzir materialmente os bens necessários à sua sobrevivência, pela transformação da natureza.

Segundo os autores, como o indivíduo se transforma quando transforma a natureza, quanto mais acesso e melhores suas condições materiais de trabalho, maiores as possibilidades de o sujeito transformar a natureza e de se transformar, desenvolvendo-se. Desse modo, o que os homens são coincide com a forma e o conteúdo de sua produção.

Assim, afirmam que o desenvolvimento da produção humana e de suas relações sociais transformam, a partir de sua realidade, o pensar e os produtos do pensar do homem, concluindo que a vida é que determina a consciência.

A existência dessa atividade humana, o trabalho concreto, é o que permite aos homens sobreviverem para fazer história.

A atividade humana, exclusiva do homem, não é o mesmo que atividade, um determinado processo de transformação da realidade realizado por homens e outros animais.

Vázquez (1977) esclarece a distinção essencial entre atividade e atividade humana. Segundo o autor, “por atividade em geral, entendemos o ato ou conjunto de atos em virtude do qual um sujeito ativo (agente) modifica uma determinada matéria-prima” (p. 186).

A generalidade desse conceito, para Vázquez (1977), não especifica o tipo de agente (humano, animal, físico); nem a natureza da matéria-prima (corpo físico, vivência); não determina a espécie de atos (físicos, psíquicos, sociais); e o resultado se dá em diversos níveis (novo conceito, novo instrumento, novo sistema social).

Vários atos desarticulados ou justapostos casualmente não permitem que se fale de atividade; é preciso que os atos singulares se articulem ou estruturem, como elementos de um todo, ou de um processo total, que culmina na modificação de uma matéria-prima. Por isso, aos atos do agente e à matéria sobre a qual se exerce essa atividade, é necessário acrescentar o resultado ou produto. O ato ou conjunto de atos sobre uma matéria se traduzem num resultado ou produto

que é essa matéria mesma já transformada pelo agente. (VÁSQUEZ, 1977, p. 186)

A atividade, nessa perspectiva, trata de um processo no qual os atos do agente se voltam para um objeto, uma matéria-prima, resultando em sua transformação.

Esse processo, como explica Vázquez (1977), pode se manifestar por uma série de atos tão complexos, como a construção de um ninho por um pássaro ou as atividades biológicas e instintivas dos homens.

A atividade, segundo o autor, é determinada pelo passado, por uma realidade que se procura modificar; enquanto a atividade humana tem sua determinação também no futuro.

A atividade propriamente humana só se verifica quando os atos dirigidos a um objeto para transformá-lo se iniciam com um resultado ideal, ou finalidade, e terminam com um resultado ou produto efetivo, real. [...] Essa atividade implica na intervenção da consciência, graças à qual o resultado existe duas vezes – e em tempos diferentes: como resultado ideal e como produto real. (VÁSQUEZ, 1977, p. 187)

O exemplo a seguir constata a diferença essencial entre atividade e atividade humana. Marx (2008) difere a atividade da abelha do trabalho de um arquiteto, colocando que por um lado há abelhas que superam mais de um arquiteto ao construir sua colmeia; mas por outro o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que antes de executar a construção ele a projeta em sua mente.

No entanto, Vázquez (1977, p. 192) deixa claro que nem sempre o que o homem idealiza passa a existir:

a atividade cognoscitiva em si não nos leva a agir. Mas [...] se o homem aceitasse sempre o mundo como ele é, e se, por outro lado, aceitasse sempre a si mesmo em seu estado atual, não sentiria a necessidade de transformar o mundo nem de transformar-se.

Desse modo, o autor coloca que “a relação entre o pensamento e a ação requer a mediação das finalidades que o homem se propõe” (1977, p. 192).

Há finalidades que ficam limitadas a desejos e fantasias, outras são acompanhadas da vontade de realização, sendo necessário o conhecimento do objeto, dos meios e instrumentos para transformá-lo e das condições e possibilidades dessa realização.

Nessa perspectiva, o autor explica que quando a atividade teórica (do pensamento) leva a uma atividade prática (ação), há uma transformação da atividade teórica em atividade prática, ou seja, práxis.

O objeto da atividade prática é a natureza, a sociedade ou os homens reais. A finalidade dessa atividade é a transformação real, objetiva, do mundo natural ou social para satisfazer determinada necessidade humana. E o resultado é uma nova realidade, que subsiste independentemente do sujeito ou dos sujeitos concretos que a engendraram com sua atividade subjetiva, mas que, sem dúvida, só existe pelo homem e para o homem, como ser social. (VÁZQUEZ, 1977, p. 194)

Há uma grande quantidade e variedade de objetos e conhecimentos existentes no mundo ao qual o homem se apropria de seu significado e desenvolve sentidos, mas muitas vezes sequer questiona sobre quem os idealizaram.

Segundo Leontiev (1964), ao nascer, o homem já encontra um mundo de objetos e fenômenos criados pelas gerações precedentes. Isso somente é possível porque os homens realizam uma atividade criadora e produtiva: o trabalho. Pela linguagem e pela atividade humana, são transmitidas às novas gerações a cultura, as quais se apropriam dessa riqueza participando no trabalho e nas diversas formas de atividades sociais, desenvolvendo as aptidões especificamente humanas.

O trabalho, para o autor, é a atividade humana fundamental que cria com a sociedade humana os fenômenos externos da cultura material e intelectual. A cultura é uma forma particular de fixação e de transmissão às gerações seguintes das aquisições da evolução.

Pela sua atividade, os homens não fazem senão adaptar-se à natureza. Eles modificam-na na função do desenvolvimento de suas necessidades. [...] Os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura

dos homens; o seu desenvolvimento do mundo circundante deles mesmos enriquece-se, devolvem-se a ciência e a arte. (LEONTIEV, 1964, p. 283)

O processo de trabalho concreto, apesar de ser executado pelo sujeito, é uma atividade que representa a produção da humanidade, pois o conhecimento que esse indivíduo possui antes de idealizar o produto foi elaborado e transmitido por homens que o antecederam. Desse modo, a autoprodução humana consiste na transformação de si e da natureza, transformação que possibilita o desenvolvimento de novas habilidades, novos conhecimentos e valores pelo homem, o que influencia o desenvolvimento humano.

Leontiev (1988) explica a estrutura da atividade, afirmando que, dependendo do sentido que os atos humanos adquirem para o sujeito, o processo é apenas uma ação.

Por atividade, Leontiev (1988, p. 68) a designa como “os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo.” Em outras palavras: o motivo inicial do sujeito que procura satisfazer uma necessidade, designada pelo autor como necessidade especial, corresponde à finalidade da atividade, voltada para o seu objeto.

Distingue-se atividade de ação colocando que a segunda trata de um “processo cujo motivo não coincide com seu objetivo, (isto é, com aquilo para o qual ele se dirige), mas reside na atividade da qual ele faz parte” (LEONTIEV, 1988, p. 69).

A ação refere-se aos atos do sujeito. Estes atos quando realizados pelo homem de forma casual e desarticulado do objetivo da atividade ao qual faz parte, tratam-se de ações. Mas quando as ações são realizadas de modo estruturado pelo homem, visando atingir a um objetivo que motivou o sujeito a agir, tornam-se uma atividade.

A atividade se realiza por meio de uma ou mais ações, e estas últimas são executadas de diferentes modos, diferentes operações. Estas últimas referem-se ao “modo de execução de um ato. Uma operação é o conteúdo necessário de qualquer ação, mas não é idêntica a ela” (LEONTIEV, 1988, p. 74).

A ida a um parque num momento de lazer com a intenção de descansar e divertir, por exemplo, o indivíduo pode passear no local a pé ou de bicicleta, executando de diferentes modos a ação de se locomover ao realizar essa atividade de lazer.

Analisemos a estrutura da atividade, formada pelos elementos: motivo (necessidade), objeto, ações, operações e finalidade.

O trabalho, como atividade humana, tem como objetivo (motivo) satisfazer necessidades humanas e produz (ação) para essa satisfação. Pelo trabalho concreto, o homem transforma a natureza e se humaniza (objeto), pois toma consciência de suas necessidades e dos meios para satisfazê-las (operação), buscando criar um produto (finalidade) que traga satisfação às suas necessidades.

Importa ressaltar que as ações podem se tornar atividades, desde que o sentido da ação para o sujeito se altere e coincida com o significado de determinada atividade. Desse modo, considera-se essencial a intencionalidade das propostas de ação que devem possibilitar ao homem seu desenvolvimento, permitindo que o motivo que o leve a realizar uma ação se volte para o objeto dessa ação, e que, essencialmente, essa ação se transforme numa atividade que tenha como finalidade ideal e real um produto satisfatório à necessidade do homem.

Leontiev (1988) explica que para distinguir uma atividade de uma ação é preciso saber o que o processo representa para o próprio sujeito. Desse modo, coloca como elementos importantes o significado e o sentido da atividade para o sujeito e para a sociedade.

De acordo com o autor, o significado é um produto histórico originário de condições objetivas que reflete a realidade existente por meio de uma generalização. Sob a forma de conceitos e modos de ação elaborados historicamente pelos homens, os significados sociais medeiam as relações entre o homem e o mundo que, desde o nascer, apropria-se dos significados históricos no processo de humanização.

O sentido, para o autor, surge da relação objetiva entre o que incita a ação do sujeito, o motivo da atividade, e o resultado para o qual sua ação se dirige, a finalidade da ação.

O autor explica que o sentido nunca é puro, sempre é sentido de algo, de uma significação, sendo os significados mais estáveis enquanto

os sentidos se modificam de acordo com a relação do sujeito com os fenômenos objetivos conscientizados por ele. Desse modo o sentido se exprime na significação, e não o contrário.

O trabalho¹² executado de acordo com o processo exigido pela atividade (motivo/necessidade, objeto, ação, operação, finalidade), em que o sentido coincide com o significado da atividade, e há um produto para satisfação de uma necessidade humana, trata-se de uma atividade humana. No entanto, há condições em que o trabalho se realiza de forma alienada, alienando o homem e restringindo as possibilidades de seu desenvolvimento.

A transformação da atividade humana trabalho em atividade alienada

Conforme exposto, o desenvolvimento humano relaciona-se ao desenvolvimento da produção, tornando-se dependente da apropriação do que foi produzido historicamente pelo próprio homem.

A existência do trabalho concreto é o que permite aos homens sobreviverem e fazer história. No entanto, depois de satisfeitas as necessidades de sobrevivência, o homem passa a criar novas necessidades. Ao criar novas necessidades, o homem se (re)cria como produto das relações sociais a que se vincula. Nessa perspectiva, o indivíduo é produto das relações interpessoais entendidas como síntese de uma determinada força produtiva. Segundo Marx e Engels (2005, p. 55),

A produção da vida, seja da própria vida pelo trabalho, seja a de outros, pela procriação, nos aparece a partir de agora como dupla relação: de um lado,

12 Conforme explica Martins e Eidt (2010), atividade não é sinônimo de trabalho, a dinâmica entre apropriação e objetivação permite tal consideração: “a atividade humana engendra o trabalho que, por sua vez, transforma-a historicamente” (p. 681). O trabalho tem como resultado a objetivação nos bens materiais e ideais de sua atividade produtiva, que produz valor de uso (e mais-valia); ao passo que pela atividade o homem se apropria desses bens. Discorrem sobre o conceito de Leontiev de atividade principal do indivíduo em cada fase da vida, colocando que o processo de desenvolvimento se inicia com a realização de operações pelos bebês, e vai se complexificando na infância e adolescência com a realização de diversas atividades (lúdicas, escolares) até a idade adulta, em que o trabalho se configura como a atividade principal.

como relação natural, de outro, como relação social – social no sentido em que se compreende por isso a cooperação de vários indivíduos, em quaisquer condições, modo e finalidade. De onde se segue que um modo de produção ou uma determinada fase industrial estão sempre ligados a uma determinada forma de cooperação e a uma fase social determinada, e que essa forma de cooperação é, em si própria, uma “força produtiva”; decorre disso que o conjunto das forças produtivas acessíveis aos homens condiciona o estado social e que, assim, a “história dos homens” deve ser estudada e elaborada sempre em conexão com a história da indústria e do intercâmbio.

Os autores expõem que a produção dos meios e produtos para satisfazer as necessidades dos homens e de seus dependentes pelo trabalho é uma lei incontestável e natural; ao mesmo tempo, para satisfazer as novas necessidades criadas pelo próprio homem, exige-se a cooperação de outros indivíduos, formando uma força produtiva e, portanto, social.

Social no sentido de que o indivíduo é criado por homens que fazem parte de determinada força produtiva e criam relações com os sujeitos que pertencem a essa determinada força produtiva. Decorre dessas determinações que a forma de apropriação e o conteúdo dos bens culturais, apropriados e produzidos pelos homens por meio das suas relações sociais e produtivas, determinam o trabalho que esses sujeitos realizam e, conseqüentemente, o que eles são na sociedade. Assim, Marx e Engels (2005) afirmam que:

Da maneira 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, por conseguinte, depende das condições materiais de sua produção. (p. 45, grifo do autor)

Marx (2008) define três formas de trabalho: trabalho útil ou concreto (atividade humana necessária à vida – homem satisfaz suas necessidades com os produtos do trabalho e transforma a si e a natureza, desenvolvendo ambos); trabalho abstrato (atividade alienada – homem

utiliza a força física e mental e gera valor de troca nas mercadorias) e trabalho produtivo (atividade alienada – homem produz mercadorias e a mais-valia).

Marx (2008, p. 63) define o trabalho útil ou concreto como “aquele cuja utilidade se patenteia no valor-de-uso do seu produto ou cujo produto é um valor-de-uso”. O valor-de-uso de um bem refere-se à utilidade que esse objeto tem para o homem ao utilizá-lo ou consumi-lo. O valor-de-uso de um casaco, por exemplo, refere-se à sua utilidade de proteger e aquecer o corpo humano.

Nesse processo de trabalho participam o homem e a natureza que, agindo sobre esta última, transforma-na ao mesmo tempo que transforma a si mesmo, tendo ao final um produto concreto que satisfaz a necessidade do ser humano.

Dessa relação entre o homem e a natureza, dos trabalhos realizados pelo produtor individual, isto é, pelo marceneiro, pelo pedreiro, pelo fiandeiro, surge o caráter útil do trabalho do homem, que transforma a natureza para melhor satisfazer as necessidades humanas.

O autor deixa claro que o processo de trabalho como atividade dirigida com o fim de criar valores de uso para satisfação de necessidades humanas

é condição natural eterna da vida humana, sem depender, portanto, de qualquer forma dessa vida, sendo antes comum a todas as suas formas sociais. Não foi, por isso, necessário tratar do trabalhador em sua relação com outros trabalhadores. Bastaram o homem e seu trabalho, de um lado; a natureza e seus elementos materiais, do outro. (MARX, 2008, p. 218)

O trabalho concreto, mesmo sendo realizado por produtores individuais que conhecem todo o processo de produção de um produto, trata de um processo social que transforma a natureza para satisfazer necessidades do ser humano. Mesmo que o produto não seja consumido por seu produtor, mas por outrem, possui apenas valor de uso, pois o produto é utilizado diretamente pelo homem para satisfazer uma necessidade.

Conforme Marx (2008, p. 63):

o camponês medieval produzia o trigo do tributo para o senhor feudal, o trigo do dízimo para a cura. Mas,

embora fossem produzidos para terceiros, nem o trigo do tributo nem o dízimo eram mercadoria. O produto, para se tornar mercadoria, tem de ser transferido a quem vai servir como valor-de-uso por meio de troca.

Os produtos do trabalho tornam-se mercadorias quando carregam em si um valor de uso e um valor de troca, sendo a grandeza deste último determinada pelo tempo de trabalho socialmente necessário para a produção de um valor de uso.

Nas palavras de Marx (2008, p. 94): “objetos úteis se tornam mercadorias, por serem simplesmente produtos de trabalhos privados, independentes uns dos outros. O conjunto desses trabalhos particulares forma a totalidade do trabalho social.”

Na produção de mercadorias, seu valor de uso representa suas qualidades (mesa, casa, fio), enquanto o valor de troca de uma mercadoria difere de outra apenas na quantidade. As mercadorias são trocadas tendo como medida de valor a quantidade de tempo de trabalho humano utilizado para sua produção como valor de uso. Para os proprietários das mercadorias importa produzir aquela que possui valor diante de outras para serem trocadas e utilizadas como valor de uso a quem comprá-las. Assim, na produção de mercadorias, o valor de troca passa a ser mais importante do que o valor de uso. Quando o valor de troca se sobressai ao valor de uso, a satisfação das necessidades humanas é deixada em segundo plano, interessando mais a produção de valor de troca nas mercadorias.

Segundo Marx (2008, p. 63), “quem, com seu produto, satisfaz a própria necessidade gera valor de uso, mas não mercadoria. Para criar mercadoria, é mister não só produzir valor-de-uso, mas produzi-lo para outros, dar origem a valor-de-uso social”.

Entende-se que a mercadoria não é utilizada diretamente pelo homem para satisfazer sua necessidade; a sua produção cria valor de uso para a troca. O objetivo do processo da produção de mercadorias é a troca, e não a produção de bens que, além de satisfazerem as necessidades humanas, possibilita ao homem o seu desenvolvimento.

A divisão social do trabalho realizada pelos capitalistas aumentou a produção de mercadorias, mas diminuiu as possibilidades de desenvolver as potencialidades do homem, que passa a realizar apenas uma parte do processo de trabalho.

Apesar de a divisão social do trabalho, que produz valores de uso diferentes ou mercadorias materialmente distintas, ser condição para que exista a produção de mercadorias, o inverso não se confirma, sendo possível a realização de diversos trabalhos úteis, em que os produtos do trabalho concreto podem ser trocados pelos homens.

Desse modo, o sentido da atividade do trabalhador coincide com o significado social do trabalho concreto, já que o homem se motiva (necessidade) a produzir (ação) os produtos (objetos) que satisfazem necessidades dos homens (finalidade). No processo de trabalho concreto o homem idealiza o produto e materializa-o, transformando a natureza, desenvolvendo suas potencialidades humanas e criando um produto útil às necessidades do ser humano.

Tem-se que as relações sociais são imprescindíveis para a formação do homem, e tanto a troca dos produtos do trabalho concreto quanto o compartilhamento dos conhecimentos acumulados têm um papel importante no desenvolvimento humano, potencializando-o.

No entanto, é preciso destacar novamente que a questão central é revelar o que a atividade representa para o sujeito. A ação deve ser motivada pela necessidade de produzir bens para a satisfação das necessidades do ser humano, sendo a troca um meio de ampliação de acesso aos bens culturais que são produzidos. Caso o homem se motive a produzir visando primeiramente a troca (por exemplo: sua força de trabalho por um salário, uma mercadoria por outra), e não a produção de um bem útil, o processo de trabalho torna-se uma atividade alienada. Esse processo se evidencia porque o sentido pessoal da ação, produzir uma mercadoria para a troca, não coincide com o significado social do trabalho concreto: produzir a vida material para a sobrevivência humana e seu desenvolvimento.

Marx (2008) explica que o processo de trabalho em que o homem, subordinado a um determinado fim, opera uma transformação no objeto sobre o qual atua por meio de um instrumento de trabalho e conclui com um produto (valor de uso) adaptado às necessidades humanas através da mudança de forma, é um trabalho produtivo.

Mas na sociedade capitalista o proprietário da matéria-prima e dos meios de trabalho compra a força de trabalho de outrem e estabelece um modo de produção que, além de produzir mercadorias (valor de uso e

valor de troca), gera um valor excedente (mais-valia).

Constitui-se, assim, o trabalho produtivo na sociedade capitalista, que além do valor de uso e do valor de troca, produz mais-valia. O capitalista, proprietário da matéria-prima, dos meios de trabalho e da força de trabalho que é vendida pelo trabalhador, estabelece um modo de produção de valores (valor de uso, valor de troca, mais-valia) e se apodera dessa produção, desenvolvendo o seu capital.

Conforme Marx (2008, p. 269), “o valor da força de trabalho, como de qualquer outra mercadoria, se determina pelo tempo de trabalho necessário para produzi-la.”

O trabalhador vende sua força de trabalho para produzir valores de uso por um tempo determinado. Na sociedade capitalista essa jornada de trabalho se constitui pelo tempo de trabalho necessário à reprodução do trabalhador e pelo tempo excedente, que tem como objetivo a produção da mais-valia.

O capitalista compra um dia da força de trabalho. Pertence-lhe, portanto, a utilização dela durante toda a jornada de trabalho. Mas a manutenção diária da força de trabalho só custa meia jornada de trabalho, apesar de operar durante o dia inteiro. Com isso a força de trabalho produz um valor excedente, a mais-valia.

Assim, Marx (2008) relata que o capitalista tem por objetivo aumentar a produtividade do trabalho visando diminuir o tempo necessário, aquele que o homem trabalha para si mesmo, e aumentar o tempo excedente, aquelas horas que o indivíduo trabalha gratuitamente para o capitalista, produzindo mais-valia. Qualquer aumento de produtividade não significa uma diminuição na jornada de trabalho nem a intenção de reduzir o valor da mercadoria, que se determina pelo tempo de trabalho necessário para produzi-la. Mas o que o capitalista tem por objetivo quando eleva a produção é diminuir o tempo que o trabalhador produz para conseguir recursos para sua manutenção enquanto força de trabalho, aumentando assim o tempo que trabalha para produzir mais-valia.

Nesse aspecto, Marx (2008, p. 578) afirma que

a produção capitalista não é apenas produção de mercadorias, ela é essencialmente produção de mais-valia. O trabalhador não produz para si, mas para o

capital. Por isso, não é mais suficiente que ele apenas produza. Ele tem de produzir mais-valia.

Há duas formas de produzir mais-valia: a mais-valia absoluta, aumentando as horas trabalhadas; e a mais-valia relativa, produzindo mais em menos tempo.

Chamo de mais-valia absoluta a produzida pelo prolongamento do dia de trabalho, e de mais-valia relativa a decorrente da contração do tempo de trabalho necessário e da correspondente alteração na relação quantitativa entre ambas as partes componentes da jornada de trabalho. (MARX, 2008, p. 366)

No processo de trabalho produtivo, conforme apresenta Marx (2008), o homem vende sua força de trabalho para o capitalista como se fosse uma mercadoria, trabalhando sob vigilância para que sejam evitados desperdícios de matéria-prima e meios de trabalho. Nesse sentido, o produto final do trabalho não pertence ao sujeito que produziu, mas ao capitalista que é quem possui os meios de produção e oferece a matéria para o trabalhador produzir.

Martins e Eidt (2010, p. 677), em concordância com a concepção marxiana, alertam para o fato de que nesse processo de transformação do trabalho “a alienação é um dos elementos característicos da sociedade capitalista e tem origem na divisão social do trabalho e na propriedade privada dos meios de produção da vida material”.

A sociedade capitalista impõe um modo de produção que potencializa a alienação ao dar origem à divisão social do trabalho que separa o trabalhador, sua atividade produtiva (manual da intelectual) e o produto de seu trabalho, fazendo com que o homem não se reconheça como produtor, o produto apresente-se a ele como algo independente e dotado de certo poder que se volta contra ele. Nessas condições, o trabalho não se apresenta ao homem como uma atividade que possibilita o desenvolvimento de suas potencialidades humanas, mas como meio de sobrevivência.

Com a propriedade privada, limita-se o acesso à produção humana por parte da maioria dos indivíduos, por meio das atividades

necessárias à apropriação da cultura em geral elaborada pelo ser humano, restringindo as possibilidades de desenvolvimento do homem.

Quando o sujeito realiza o trabalho concreto, o motivo que o leva a executar a ação é o mesmo que a finalidade do processo de trabalho: a satisfação de uma necessidade humana pelo produto desse processo. No trabalho alienado, o produto final do processo não satisfaz a necessidade do trabalhador porque não lhe pertence. O motivo que leva o homem a executar a ação não é o mesmo que a finalidade do processo. O objetivo da ação para o capitalista é a produção da mais-valia e para o trabalhador ganhar recursos para satisfazer suas necessidades de sobrevivência.

O objetivo da produção, na configuração socioeconômica capitalista, passa a ser a valorização do capital, a produção da mais-valia. A produção e a apropriação de bens culturais que, além de satisfazerem as necessidades humanas, possibilitam ao homem o desenvolvimento de suas potencialidades fica subordinada às necessidades de valorização do capital.

Desse modo, no processo de produção capitalista, o homem perde sua condição de sujeito diante do objeto produzido, porque não é mais proprietário daquilo que produz (o produto do trabalho pertence ao capitalista); e também o homem não é o sujeito no processo, pois, com a divisão do trabalho, executa apenas uma fase do processo de trabalho; e a estrutura social (re)produtiva, pautada cada vez mais na concorrência, é quem dita o ritmo do trabalho produtivo.

Nessa perspectiva, o trabalho torna-se uma atividade alienada e alienante, porque na sociedade capitalista o trabalho alienado é meio de sobrevivência, e não expressão de vida humana. Como, de acordo com Marx e Engels (2005), o homem se define pelo trabalho que realiza, o homem aliena a si próprio e a natureza.

É preciso considerar que a alienação no processo de trabalho é mais profunda e torna, bem mais restrita, as possibilidades de o homem se libertar. Apesar das transformações e evoluções do modo de produção capitalista ao longo do tempo, os indivíduos tornaram-se detentores do capital (capitalistas) ou vendedores de sua força de trabalho (trabalhadores); mesmo que tenham consciência da alienação decorrente do processo de trabalho, os homens sujeitam-se a ela, já que precisam sobreviver diante da estrutura socioeconômica.

De um lado, o trabalhador necessita cada vez mais de formação profissional adequada aos interesses dos capitalistas (produção da mais-valia) para vencer a concorrência entre os vendedores da própria força de trabalho, fazendo com que sua única mercadoria seja comprada e evitando sua rejeição no mercado capitalista. Por outro lado, o capitalista, para sobreviver diante da concorrência na produção, necessita explorar o trabalhador pela produção da mais-valia (absoluta e/ou relativa), introduzindo no processo de trabalho produtivo novas tecnologias, novas formas de gestão e organização da produção.

Uma das proposições, ainda que contraditória, para a superação dessa condição social e histórica é a utilização dos próprios instrumentos e meios da produção capitalista visando ocupar menos tempo na produção da mais-valia e mais tempo na produção e consumo da cultura elaborada historicamente.

Lafargue (2009) defende, de maneira irônica, a importância da preguiça, não como ociosidade, vida entretida e divertida, mas trata da importância da diminuição da jornada de trabalho para que o trabalhador possa ter tempo de se desenvolver como homem, consumindo e produzindo arte, ciência e cultura, que na sociedade capitalista apresentam-se ao sujeito como mercadorias.

Os princípios apontados por Lafargue (2009) nos remetem à reflexão de que o tempo livre do trabalho alienado poderia ser gerador de condições e circunstâncias mais favoráveis para a apropriação da cultura, por meio de um lazer que se constitui como atividade humana e que crie situações que potencializem o desenvolvimento humano. Nessa perspectiva teórica, o trabalho alienado e o lazer poderiam criar condições que possibilitem ao homem adquirir e ter acesso à cultura, que permite ao ser humano tornar-se consciente e capaz de satisfazer suas necessidades.

Essa realidade, no entanto, não se objetiva de fato na sociedade capitalista contemporânea, em virtude do processo de alienação instituído historicamente. A produção alienada faz com que o indivíduo se aliene e, ao invés de buscar satisfazer suas necessidades consumindo cultura, satisfaz as necessidades do capital, comprando cada vez mais mercadorias.

Na realidade objetiva, o capital controla a produção e o consumo das mercadorias, em qualquer tempo, resultando na privatização

dos meios necessários para o desenvolvimento humano, uma vez que a finalidade é que o homem trabalhe cada vez mais para o desenvolvimento do capital, transformando-se numa peça do sistema.

Para Padilha (2000, p. 17), “não pode haver uma sociedade emancipada enquanto o trabalho for extrínseco ao homem, enquanto seu produto pertencer a um outro e levar o trabalhador à perda de si mesmo”. Por isso a autora conclui que na sociedade capitalista não pode haver emancipação humana. Segundo a autora, emancipação humana é “o processo de libertação dos homens em relação ao seu estado de sujeição ao sistema e aos imperativos econômicos oriundos do modo de produção” (p. 16).

Nessa mesma concepção teórico-metodológica, Hungaro (2008) considera que a superação dessas condições (a alienação pela exploração do homem pelo trabalho na sociedade capitalista) só é possível com a emancipação humana, que supõe a superação do trabalho alienado pelo trabalho concreto.

Para Hungaro (2008, p. 99), “a grande questão não é o que os homens produzem, mas como produzem. Isso nos remete às relações sociais de produção que, já há bastante tempo, vêm obstaculizando o desenvolvimento das forças produtivas”. Para o autor, é preciso superar as relações sociais em que o trabalho se realiza por interesses contraditórios ao indivíduo social, fazendo com que o livre desenvolvimento de cada sujeito não seja contraditório ao desenvolvimento do ser humano. Na sociedade burguesa isso é irrealizável, porque o trabalho é somente força de trabalho, e não a essência do homem, a atividade pela qual o homem se faz homem.

A emancipação, portanto, é necessariamente a emancipação dos homens em relação ao trabalho alienado. A divisão social do trabalho e a propriedade privada, bases do trabalho alienado, devem ser superadas para que o homem altere suas relações com a natureza e com os outros homens, fazendo com que o sentido das ações dos homens coincidam com o significado social de suas ações produtivas e educativas. Tal transformação altera as condições objetivas para que os homens tenham acesso ao processo de trabalho e ao produto desse processo, assim como cria novas condições que podem potencializar seu desenvolvimento.

Desse modo, as forças produtivas e as relações sociais (contraditórias na sociedade capitalista, pois quem mais produz geralmente pouco consome da produção social) passam a se desenvolver como unidade, já que o trabalho, além de resultar num produto que satisfaz uma necessidade humana, desenvolve o homem com novas habilidades, conhecimentos e valores.

O trabalho e o lazer como unidade de alienação e emancipação

Com o advento da revolução industrial, que estabelece local e tempo específicos para produzir, transformando a produção numa atividade penosa e obrigatória, o trabalho alienado é assumido na sociedade capitalista como a condição de sobrevivência entre os homens, como meio para adquirir bens de subsistência para sobreviver em sociedade.

Nessa condição, o trabalho alienado não pode ser concebido como atividade central humana que cria possibilidades para que o homem se desenvolva e transforme a realidade. O trabalho alienado, por não ser essencial à existência da condição humana, uma vez que se estabelece apenas na condição particular da vida em sociedade, pode ser eliminado ou substituído pela organização social e econômica. Contrariamente, o trabalho concreto, como produtor de valor de uso, não pode ser eliminado nem substituído, pois é o modo pelo qual o homem se autoproduz e produz os meios para sua existência.

Nessas condições, o trabalho alienado vem sendo arbitrariamente substituído, em algumas produções teóricas no campo do lazer, pelo trabalho concreto, como produtor de valor de uso. Essa incoerência teórica tem como consequência a elaboração de deduções inadequadas quando se tem como princípios teórico-metodológicos os referenciais marxianos.

Tem-se que, para alterar a vida social, o homem deve partir de transformações nas suas atividades produtivas, no trabalho, superando as mudanças apenas no plano cultural, nas atividades educativas.

Deve-se considerar que a cultura, tendo como referência Leontiev (1964), trata de uma produção humana (material e ideal) que se objetiva diante das múltiplas relações instituídas na sociedade historicamente.

Nesse sentido, pode-se afirmar que na sociedade contemporânea a cultura é síntese do modo de produção capitalista, que se organiza nas relações de poder e de classes geradas pela divisão do trabalho manual e intelectual. Concebe-se, portanto, que as forças produtivas têm grande influência nas relações sociais e, conseqüentemente, na cultura que o sujeito se apropria e produz ao longo da vida.

Assim, considera-se que muitos dos problemas sociais que restringem a realização humana e os processos de transformação da natureza e do homem encontram, na atualidade, sua essência no trabalho alienado e vinculam-se à problemática do capital. É preciso explicitar que tal estrutura socioeconômica é decorrente do processo de transformação no modo de produção, assim como é decorrente de um modo de compreender as relações entre o homem e o mundo. Tal fato nos leva a considerar como unidade os elementos da cultura e os modos de produção para alterar as relações sociais e produtivas dos homens, alterando, conseqüentemente, a forma e o conteúdo do trabalho alienado e do lazer.

Conclui-se que qualquer alteração na produção e no consumo dos bens culturais é realizada por homens, ou seja, estabelece-se no plano da socialidade. O que se defende é a necessidade de transformação no modo de produção e nas relações sociais que medeiam a forma como os homens se apropriam dessa produção. Tais mudanças acarretam transformações no significado e sentido do trabalho alienado e do lazer para que sejam constituídos como atividades realizadas pelo homem e, dialeticamente, sejam constitutivas do próprio homem.

Candido (2008) afirma que o lazer é historicamente uma prática social de recomposição e potenciação da força de trabalho. Identifica-se na produção teórica do lazer que se deseja, ou se busca, no lazer uma prática de fruição da cultura, vivência¹³ de novos valores e de transformação social. No entanto, segundo o autor, o lazer é um fenômeno moderno que nasce com

13 No presente texto, ao invés de “fruição”, optamos pelo termo “vivência”, partindo da análise do conceito em Vygotsky feita por Toassa e Souza (2010, p. 759), que concluíram que o termo “vivência”, apesar de Vygotsky não conceituá-lo em seus textos, coaduna-se parcialmente com a tradução conceitual feita por Prout e Bytsenko, referindo-se a “um tipo de apreensão do real que não é mera interpretação, não é mera emoção, mas integra vários aspectos da vida psíquica”. Segundo as autoras citadas, a vivência se constitui como uma unidade de aspectos irracionais (afetos e emoções) e aspectos racionais (pensamento, raciocínio), formando uma unidade sistêmica de consciência/personalidade na relação com o meio.

o capitalismo e, mesmo com todas as crises do capital e suas reestruturações, a sua essência se mantém intacta desde o século XIX.

Segundo Mascarenhas (2005), a sociedade capitalista contemporânea é refém do mercado, e cada vez mais se encontra dividida, individualista e competitiva. Tal fato faz com que valha o princípio do mérito, isto é, o indivíduo é recompensado de acordo com sua eficiência na produção.

O trabalho na sociedade capitalista, por ser considerado pelo trabalhador apenas como um meio de adquirir mercadorias, faz com que o sujeito passe a se qualificar e a procurar participar da produção realizando as ações produtivas (de mais-valia) que oferecem ora mais tempo livre, ora maior renda ou maiores possibilidades de vagas para evitar a ameaça de desemprego e, conseqüentemente, a falta de recursos. Essa atitude¹⁴ dos sujeitos perante a produção capitalista é por vezes entendida como uma influência do lazer sobre o trabalho alienado. Na verdade, revela um lazer funcionalista em dois aspectos: o tempo e a renda. No aspecto tempo, o lazer representa uma necessidade de o sujeito satisfazer suas necessidades que não são satisfeitas no tempo do trabalho alienado. Quanto à renda obtida na produção capitalista, as ações de lazer induzem ao consumo de mercadorias.

Nesse contexto, percebe-se que na sociedade capitalista contemporânea, que valoriza o princípio do mérito, o trabalho alienado adquire pelo trabalhador, além do sentido de um meio para a aquisição de recursos necessários à sua sobrevivência, uma forma de conseguir tempo livre e/ou renda para serem usufruídos no lazer. A renda obtida no trabalho alienado pelos trabalhadores retorna para o sistema de produção com as vendas das mercadorias, em que muitas vezes, ao invés de satisfazer as necessidades humanas, aumenta-as.

O modo de produção capitalista, por almejar o aumento da produção das mercadorias, cria cada vez mais necessidades nos consumidores. Mas a produção não é realizada objetivando satisfazer essas necessidades, mas sim aumentar as vendas. As exigências produtivas do capitalismo de aumentar a produção de mercadorias em quantidade e variedade, em detrimento da qualidade e durabilidade, segundo Padilha

14 Marcellino (1987) conceitua a atitude como o tipo de reação verificada entre o sujeito e a experiência vivida.

(2006), transformam as necessidades humanas em necessidades alienadas, na medida em que as artificializam. Essa alienação ocorre, segundo a autora, porque com a criação de tantas necessidades pelo modo de produção capitalista, os sujeitos começam a desconhecer suas reais necessidades e a consumir desmedidamente.

Nesse sentido, até mesmo os objetos e vivências produzidas para e no lazer são mercadorias destinadas ao consumo, visando as necessidades do capital e não as necessidades humanas. Portanto, pode-se afirmar que tanto o trabalho alienado quanto o lazer encontram-se num sistema de produção e consumo que cria necessidades no indivíduo, transformando-o para que ele consuma cada vez mais mercadorias e assim fortaleça o sistema do capital na sociedade contemporânea.

O que se verifica atualmente é que, por um lado, o modo de produção capitalista transforma as ações de lazer em mercadoria para consumo, formando o consumidor; por outro lado, as vivências de lazer podem ser um instrumento de mobilização social e um meio eficaz de promoção do humano, constituindo o sujeito. Ambos os aspectos podem criar situações de promoção do desenvolvimento, seja do capital ou do homem.

O que se revela comum entre os estudiosos de diferentes linhas teóricas é que a educação pelo e para o lazer pode tanto potencializar o desenvolvimento humano quanto restringir as suas efetivas possibilidades de ocorrência, dependendo dos interesses envolvidos e da visão que se tem do lazer e do trabalho.

Dumazedier (1973), por exemplo, critica aqueles que têm uma visão simplista da função do lazer que visa desenvolver os indivíduos, que defendem que a cultura dos trabalhadores deve, essencialmente, orientar-se na direção do trabalho. Tal posicionamento deve ser analisado de forma mais detalhada.

Pensar o trabalho apenas como força de trabalho humano, quanto mais o indivíduo a potencializa, mais interessante o trabalhador se torna para o capitalista, que (às vezes) passa a oferecer-lhe mais recursos e até mais tempo livre¹⁵ para que possa usufruir os benefícios do lazer e continuar a desenvolver seus conhecimentos, valores e habilidades que serão explorados nas relações de trabalho. Esse processo por um lado é

15 No caso, pode ser conveniente para o capitalista disponibilizar tempo livre do trabalho para o trabalhador se desenvolver e potencializar sua força de trabalho, tendo em vista que esse indivíduo será explorado pela mais-valia relativa, maior intensidade em menos tempo.

vantajoso ao capital, já que potencializa a produção em geral com o consumo desse indivíduo em ações de lazer e com a utilização de sua força de trabalho potencializada; mas por outro lado, pode-se formar um sujeito que utiliza o tempo livre para questionar essa exploração e a lutar por mudanças.

Na lógica do sistema capitalista, as contradições se apresentam claramente.

Os indivíduos precisam ter recursos e tempo livre para serem consumidores, mas também não o devem possuir para se tornar trabalhadores.

As ações de lazer, por um lado, não devem ser acessíveis a todos os indivíduos, preservando as relações de poder e de classes instituídas e possibilitando a valorização do capital, que utiliza a distinção entre seus indivíduos para que uma parcela trabalhe e crie mais-valia, enquanto a outra se apropria dessa produção; e por outro lado as ações de lazer precisam se diversificar, visando aumentar o consumo e a produção de mercadorias. Isso revela a própria contradição do sistema, que necessita aumentar o consumo de mercadorias, ao mesmo tempo que precisa preservar a diferença, limitando-o.

A produção e a apropriação da cultura elaborada historicamente também têm papel fundamental no desenvolvimento do capital, pois possibilita o desenvolvimento das forças produtivas em toda a sua potencialidade, apesar de o consumo da produção ser restrito a uma classe social determinada.

Resulta que o lazer não deve ignorar as condições objetivas impostas pelo trabalho alienado. Compreende-se que o prazer e a ludicidade são características intrínsecas ao ser humano, que por si só não desenvolve o indivíduo; é preciso que o homem produza e se aproprie da cultura elaborada historicamente para se desenvolver. Desse modo o lazer deve ser visto para além de ações individuais, lúdicas e prazerosas, mas como uma produção humana estruturada intencionalmente com atividades sociais, educativas e produtivas que possibilitam (ou não) ao homem a satisfação de suas necessidades e o seu desenvolvimento.

Essas categorias – produção e apropriação – fazem com que a relação dialética presente na sociedade capitalista entre o lazer e o trabalho formem uma unidade. O tipo de trabalho do sujeito determina seu lazer,

assim como o tipo de ação de lazer realizado pelo indivíduo influencia as relações produtivas e sociais que este homem estabelece na sociedade capitalista.

Muitas das diferenças na qualidade e quantidade das ações de lazer são resultado de diferenças nos recursos e no tempo livre do indivíduo, determinados pelo seu trabalho.

O trabalho, como atividade humana e como atividade alienada, condiciona a constituição do lazer, seja configurando-o como atividade alienada que potencializa o desenvolvimento do capital, seja como uma atividade humana que potencializa o desenvolvimento do homem.

Considera-se que as atividades humanas assumam um significado social de promoção do homem, e não contrário aos seus interesses. Sua realização pelos sujeitos deve ter um significado social e um sentido pessoal de satisfação das necessidades humanas para que assumam a condição de transformadoras do homem e da natureza.

Partindo de uma análise contextual do trabalho concreto e do trabalho como venda da força de trabalho, sabe-se que a primeira forma ainda existe na sociedade capitalista contemporânea com muita limitação. Tem-se, conseqüentemente, que o lazer também existe em suas duas formas: uma como atividade humana que potencializa o desenvolvimento humano e outra que a contradiz, restringindo as possibilidades de o homem se desenvolver, porém a serviço do consumo de mercadorias e do capital.

Parker (1978, p. 51) afirma que “os usos do lazer relacionam-se frequentemente de modo profundo, à natureza e às condições de trabalho”, já que é o trabalho que condiciona o tempo, a energia, os recursos e até o comportamento pessoal e social do indivíduo na realização das ações do lazer.

Resulta com isso a reflexão de que, na sociedade capitalista, para o lazer constituir-se como uma atividade humana que potencialize o desenvolvimento humano, as condições do trabalho alienado também devem possibilitar tal desenvolvimento, tornando-se uma atividade humana. A ação deve transformar-se em atividade, a alienação deve transformar-se num processo de emancipação do homem diante do capital.

Desse modo, a luta por tempo livre do trabalho alienado sem redução de salário é uma necessidade na sociedade capitalista

contemporânea, para que seja possível ao sujeito a participação e a criação de ações de lazer que levem ao questionamento dessa sociedade e a transformações nesse sujeito e nessa sociedade.

Por um lado, é possível considerar a existência do lazer como uma atividade humana num tempo institucionalizado, quando as atividades são nomeadas de lazer por ocorrerem nesse tempo. Tal condição contradiz a própria existência do lazer enquanto atividade alienada oposta ao trabalho concreto; pois na verdade o trabalho concreto e o lazer podem se constituir como unidade dialética de produção e apropriação dos bens culturais, potencializando o desenvolvimento do homem.

Por outro lado, é possível considerar a impossibilidade de o lazer existir como atividade humana na sociedade capitalista contemporânea, no caso de se entender que tal fenômeno satisfaz necessidades que nesse contexto socioeconômico os bens materiais e ideais beneficiam o capital. Nesse sentido, a produção cultural elaborada historicamente é transformada pela sociedade capitalista em mercadoria, beneficiando assim o capital.

É preciso expor que as proposições de análise do lazer citadas ainda necessitam de aprofundamento teórico e prático para serem percorridas de modo apropriado.

Compreende-se que, como o trabalho (como atividade humana ou como atividade alienada) é o que determina o lazer do indivíduo, dependendo da forma com que o sujeito produz e se apropria dos bens culturais, também dependerá do tipo de trabalho e lazer que este indivíduo realiza na sociedade capitalista contemporânea. Seja como atividades humanas que possibilitam a emancipação do homem diante do capital, instigando-o a transformar a realidade em benefício do ser humano; ou como processos reprodutivos de alienação, em que o homem busca se adaptar às condições impostas pelo sistema socioeconômico atual.

O lazer como produção social humana de cunho histórico, cultural e político

Para contextualizar o lazer como uma atividade humana que potencializa o desenvolvimento humano, é necessário conhecer alguns dos principais conceitos sobre o lazer elaborados historicamente, visando compreender seus aspectos divergentes e convergentes e superá-los.

Há autores que compreendem o lazer como um conjunto de ocupações, dando ênfase às ações não obrigatórias que os homens realizam para descansar, divertir e se desenvolver.

Dumazedier (1973), por exemplo, entende o lazer como uma atividade residual, compreendendo-o como um conjunto de ocupações realizadas após quaisquer obrigações que tem como objetivo descansar, divertir e desenvolver pessoal e socialmente os indivíduos na sociedade. Esse conceito exclui as obrigações sociais impostas nos momentos de lazer, como ir ao cinema com o namorado, mesmo sem querer, pois o companheiro quer sua companhia.

A partir de uma abordagem crítica, Gomes (2008) entende o lazer como uma criação humana que está em constante diálogo com as demais esferas da vida, como o trabalho, sendo este um dos elementos que formam a rede humana de significados, símbolos e significações, opondo-se à fragmentação entre o lazer e o trabalho.

Ao se opor à fragmentação entre o lazer e o trabalho considerando os significados, símbolos e significações criados pelos homens, a autora possibilita o entendimento de que uma atividade de lazer pode se confundir/unificar com uma atividade de trabalho. Por exemplo, quando um jogador profissional de futebol afirma que joga como lazer.

No entanto, consideramos que trabalho e lazer não são a mesma atividade. De acordo com Martins e Eidt (2010), o trabalho tem como resultado a objetivação nos bens materiais e ideais de sua atividade produtiva, que produz valor de uso (e mais-valia); ao passo que pela atividade o homem se apropria desses bens. No exemplo citado o jogador profissional realiza uma atividade de trabalho sentida por ele como lazer geralmente devido ao prazer e satisfação que essa ação proporciona a ele. Pois na sociedade capitalista o trabalho é normalmente sentido pelo indivíduo como uma ação obrigatória e desagradável. Mas o prazer, a ludicidade e satisfação não constituem a ação de jogar profissionalmente numa atividade de lazer, pois esses elementos são modos de realização de várias atividades.

Além disso, conforme exposto por Pires (2008), o lazer possibilita o descanso, o divertimento e o desenvolvimento humano, mas

não necessariamente exerce essas funções. Segundo o autor, o indivíduo está inserido num contexto social que lhe impõe limites. Como exemplo, tem-se o acesso às vivências de lazer, o tempo, a energia e os recursos necessários para sua realização, a aceitação social e moral da atividade entre seus indivíduos, entre outros.

Referente à questão do tempo, existem diferentes relações teóricas vinculadas ao lazer: Dumazedier (1973) considera que o tempo do lazer é separado rigidamente do tempo de trabalho e das demais obrigações; para Mascarenhas (2005) o tempo do lazer apenas complementa o tempo do trabalho; Gomes (2008) entende que há uma tênue (e até inexistente) separação do tempo de lazer das demais esferas da vida, entre elas o trabalho.

Marcellino (1987), entretanto, coloca que, além do tempo, é necessário considerar outro elemento no lazer, a atitude, caracterizada pelo tipo de reação verificada entre o sujeito e a experiência vivida.

O autor concebe a análise do lazer numa abordagem individual e considera que qualquer pessoa que realize no tempo disponível uma atividade desinteressada, essencialmente lúdica e prazerosa, esteja numa vivência considerada lazer. Cita-se, por exemplo, quer a pessoa esteja assistindo a um espetáculo de teatro, quer esteja atuando na peça ou na montagem, se a ação realizada pelo sujeito for de forma desinteressada e essencialmente lúdica, prazerosa, pode-se considerar lazer.

Candido (2008) não corrobora tal conceituação, pois compreende que a ação faz com que o lazer exista em qualquer tempo histórico, uma vez que qualquer vivência com caráter lúdico e desinteressado poderia ser considerada lazer, independente das relações sociais instituídas pelas diferentes organizações de produção e dos diferentes significados e sentidos que a atividade possa ter para o sujeito num determinado momento.

Na análise individual, Mascarenhas (2005, p. 9, grifo do autor) critica que, para ser lazer, “tudo depende do sentido que o sujeito atribui à sua própria *atitude* perante uma determinada prática”.

Numa abordagem social, a atividade não deixa de ser lazer se a atitude do sujeito modifica-se no momento da vivência. O indivíduo pode realizar a ação de lazer de forma prazerosa e lúdica ou entediante e obrigatória, dependendo dos sentidos que a situação individual possuam para ele no seu momento de lazer.

No caso, a atitude individual pode mudar, mas a atividade no contexto social continua a mesma. Por exemplo, se o indivíduo no seu tempo de lazer optar por ir ao cinema, sendo divertida ou entediante a vivência, a atividade continua sendo lazer. Resulta com isso que a análise num contexto social faz com que a atividade sobreponha-se à atitude do indivíduo.

Considera-se, portanto, que a análise do contexto social relacionada ao significado e ao sentido da ação assuma a condição de elementos essenciais para definir a atividade de lazer. Com isso, o lazer não necessariamente vincula-se diretamente à atitude do indivíduo, ou seja, a atitude compõe as relações do sujeito com o lazer, porém não pode ser considerada elemento determinante da atividade.

Ao se considerar a atitude uma categoria central do lazer, poder-se-ia compreender que qualquer ação realizada de forma lúdica, prazerosa e desinteressada no tempo livre fosse lazer. Tal posicionamento não garante que o lazer seja entendido como um fenômeno social para além de suas características externas (aparentes) e peculiares almeçadas, como a ludicidade, estética, opção, liberdade, crítica, participação e criatividade. Entretanto, tem-se que há outros elementos essenciais (internos) que constituem a atividade de lazer e vinculam-se, necessariamente, ao contexto social e ao significado social do lazer.

Mascarenhas (2005) conceitua o lazer como a nova forma de apropriação do tempo livre, colocando que as mudanças dos significados e das características do lazer ocorridas historicamente são manipulações que visam a manutenção das relações de poder, em virtude de suprir as necessidades surgidas nas transformações sociais do trabalho provocadas ao longo do tempo.

Nessa perspectiva, o controle do tempo livre é necessário para que as ações desempenhadas nesse tempo estejam em desacordo com as possibilidades e necessidades para que ocorra o processo de humanização pela apropriação da produção cultural elaborada historicamente. O controle do tempo livre não permite que os sujeitos desenvolvam as suas potencialidades humanas exercitando sua criatividade e criticidade, desenvolvendo-se em busca da emancipação humana.

O lazer como atividade humana cria situações materiais e ideais para que ocorra a transformação do sujeito e da natureza, desenvolvendo-

os e produzindo bens culturais que satisfaçam as necessidades dos homens. Esses bens culturais produzidos pelos homens devem pertencer a eles e ser disponibilizados para que possam satisfazer as necessidades do próprio homem. Porém, considera-se que na sociedade capitalista o sistema de produção visa beneficiar prioritariamente o capital, e não necessariamente¹⁶ o produtor. O capital cria uma estrutura social, econômica e política contraditória em sua essência, impedindo o desenvolvimento do homem em toda sua potencialidade. Os bens culturais não são disponíveis a todos os homens, impossibilitando que alguns indivíduos produzam e se apropriem da cultura elaborada historicamente, ficando assim à margem do desenvolvimento humano e restringindo suas vidas à satisfação das necessidades de sobrevivência.

Ao entender o desenvolvimento humano partindo do pressuposto de que um homem cria outro homem por meio de um processo educativo dado pelas relações interpessoais e pelos processos de produção, tem-se que a educação e a produtividade são causas que geram consequências. A educação aqui é entendida como um processo de apropriação da cultura elaborada historicamente, e a produtividade refere-se à criação e transformação da cultura com significado social que visa promover o ser humano e com sentido pessoal que busca a satisfação das necessidades humanas.

Nessa perspectiva, as ações de lazer que criam possibilidades que potencializam o desenvolvimento humano devem ser organizadas de forma a atender às necessidades da ludicidade e da satisfação na sua realização. O conteúdo das ações de lazer deve focar as relações educativas e produtivas que possibilitem a apropriação dos bens materiais e ideais.

A forma lúdica e prazerosa e o conteúdo produtivo e educativo das ações de lazer devem favorecer a participação dos indivíduos, a criação, a crítica e possibilitar a conscientização de sua realidade, além de incentivar o sujeito a buscar transformações, a procurar apropriar-se dos bens culturais elaborados historicamente. Considera-se que somente diante de tais condições que o desenvolvimento humano pode ser potencializado, satisfazendo as necessidades do próprio homem, visando

16 Pode-se refletir sobre atividades realizadas pelo sujeito que no contexto social satisfazem as necessidades do capital e impedem a satisfação das necessidades humanas.

sua emancipação, libertando-o em relação ao seu estado de sujeição ao sistema socioeconômico que visa satisfazer as necessidades do capital.

Porém, sem as condições materiais, sem o acesso às condições que possibilitem a apropriação dos bens materiais e ideais, não há como superar as condições imediatas e instituídas nos sujeitos, pois não são criadas situações para que possam adquirir novos conhecimentos, valores e desenvolver novas habilidades, ou seja, não são criadas condições necessárias ao desenvolvimento humano.

O lazer, para que se assuma a condição de atividade humana que potencializa o desenvolvimento humano, essencialmente deve possibilitar a apropriação dos elementos da crítica, da criação, da participação e a transformação das condições pessoais e sociais, ao criar situações para que o homem satisfaça suas necessidades pela produção e pelo consumo dos bens materiais e ideais.

Contribuindo com a compreensão da problemática do lazer, Peixoto (2007, p. 304, grifo do autor) afirma que:

Primeiro, trata-se de explicitar claramente que o lazer é expressão de contradições objetivas, que expressam demandas e necessidades humanas de uma ordem muito particular, referentes à necessidade de *atividade livre*. Segundo, que os esforços e projetos de educação para o lazer em suas formas atuais almejam apenas a regulação e o controle desta atividade livre, no máximo, esforçando-se para ampliar os horizontes do que é possível fazer, dentro da ordem, para fruir o lazer dentro de saltos qualitativos claramente delimitados. Terceiro, que apenas a superação do modo capitalista de produção e reprodução da existência permitirá superar todos os imensos limites à atividade livre a que a produção histórica do lazer remete: a superação da divisão social do trabalho e da distribuição desigual dos bens socialmente produzidos; portanto, à superação das classes e da luta de classes; conseqüentemente à superação da lógica das mercadorias e da conversão de todas as necessidades humanas a mercadorias.

O lazer, como atividade, tem como objeto a ocupação do tempo livre do trabalho alienado com ações que possibilitem o descanso, o divertimento e o desenvolvimento do homem. No entanto, as relações sociais

contraditórias estabelecidas pelos homens na sociedade capitalista fazem com que as ações de lazer muitas vezes não satisfaçam essas necessidades humanas. Além disso, muitas ações de lazer podem ser realizadas de forma obrigatória e/ou desprazerosa, dependendo das circunstâncias do momento. A educação pelo e para o lazer,¹⁷ meio e fim educativos que deveriam possibilitar aos homens a vivência do lazer como um direito social, mediatizando a cultura elaborada historicamente, limitam e regulam as ações de descanso, divertimento e desenvolvimento do homem de acordo com interesses econômicos e políticos. Sejam como ações de lazer que se convertem em mercadorias, desenvolvendo o capital; sejam como ações de lazer que distraem os sujeitos dos problemas sociais, fazendo com que se conformem com a situação e os descansam e os desenvolvem para o mercado de trabalho produtivo.

Compreende-se que o lazer é uma produção social humana de cunho histórico, cultural e político que, para superar a alienação instituída na atividade, é preciso a transformação do trabalho alienado no trabalho concreto, alterando assim as forças produtivas e, conseqüentemente, a mediação da produção e da apropriação da cultura elaborada historicamente pelas relações sociais, alterando os sentidos pessoais do sujeitos diante de atividades.

Algumas considerações

A apropriação de novos conhecimentos, valores e o desenvolvimento de novas habilidades possibilitadas pelas atividades humanas em geral faz com que o homem produza melhor e de forma mais rápida os bens necessários à sua sobrevivência e à satisfação das demais

17 Marcellino (1987) utiliza a expressão educação pelo e para o lazer considerando este último em seu duplo aspecto educativo: como veículo e como objeto da educação, numa perspectiva que possibilita o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos. Mas o autor também expõe que a educação pelo e para o lazer pode adquirir características funcionalistas, contrárias ao que o mesmo propõe. Segundo Marcellino (1987) a visão funcionalista do lazer possui várias abordagens: a *romântica*, marcada pela ênfase nos valores da sociedade tradicional e pela nostalgia do passado; a *moralista*, constituindo a função do lazer em manter a ordem e segurança social; a *compensatória*, no qual o lazer compensa a insatisfação e alienação do trabalho; e a *utilitarista*, que vê o lazer como a função de recuperar a força de trabalho e como instrumento de desenvolvimento econômico.

necessidades. O movimento contínuo de ampliação das relações implícitas às condições de trabalho criam novas possibilidades de entendimento e utilização do tempo pelo homem, tendo-se em vista as possibilidades reais para seu desenvolvimento.

Porém, diante das condições socioeconômicas descritas neste artigo, os meios de produção visam contemplar, primeiramente, as necessidades do capital, e não necessariamente as necessidades pessoais e sociais. Por vezes, o indivíduo estuda para trabalhar, trabalha para ter lazer, tem lazer para consumir e ajudar a sociedade capitalista contemporânea para que todos tenham trabalho alienado e possam ter lazer, além de ter lazer para descansar e adquirir conhecimentos e habilidades que serão utilizadas no trabalho alienado.

Nesse processo, o movimento de transformação da condição humana ocorre de forma fragmentada e muitas vezes não consciente. Isso faz com que o homem naturalize e considere como sendo suas próprias necessidades aquelas que de fato sintetizam as necessidades de perpetuação e manutenção das relações alienadas centradas no capital.

No entanto, concebe-se ser a partir das atividades humanas, como o trabalho concreto, a educação e o lazer que se pode transformar de fato as condições de existência do homem e da vida em sociedade.

Trazer à reflexão as condições e circunstâncias em que as atividades humanas possam criar possibilidades para a satisfação das necessidades do homem como produtor e consumidor de bens culturais abre uma perspectiva de estudo do lazer para além do vínculo com a mercadoria. Considera-se que a busca pela unidade entre o ter e o ser seja uma condição primordial para a criação de situações de lazer que potencializem o desenvolvimento humano pela via da apropriação da produção humana.

Nessa linha de análise, o ter refere-se aos recursos necessários para a aquisição da cultura, que se apresenta na sociedade capitalista contemporânea na forma de mercadoria. Quanto mais recursos, maiores as chances de acesso aos bens culturais e maiores as possibilidades de os indivíduos adquirirem novos conhecimentos, habilidades e valores. Tal processo, por sua vez, potencializa a força de trabalho do trabalhador que tem maiores possibilidades de optar pela realização de um trabalho

produtivo que lhe possibilite certo desenvolvimento, além de energia e recursos para que usufrua de um tempo necessário à vivência do lazer.

Em se tratando do ser, esse elemento traz a necessidade de as ações de lazer possuírem qualidade tanto na forma quanto no conteúdo. Decorre desta análise que o lazer deve possibilitar a participação, crítica e criatividade dos indivíduos, incentivando-os a se apropriarem dos bens materiais e ideais elaborados historicamente.

De modo dialético, para que ocorra o consumo da cultura, os indivíduos precisam compreender o significado sociocultural e histórico da produção desses bens, assim como precisam se entender como possíveis produtores da cultura. A valorização das diferentes produções culturais e o reconhecimento das suas finalidades e dos seus processos de elaboração fazem com que os indivíduos atribuam sentido às ações de lazer que promovam a apropriação da cultura. No entanto, o processo educativo é primordial para que os indivíduos compreendam e se assumam como consumidores e produtores da cultura, não somente pelo lazer, mas também pela educação promovida pela família, pela escola e pelos movimentos sociais em geral. Nesse sentido, os processos educativos e produtivos são considerados relevantes para a objetivação do processo de transformação da realidade retratada neste artigo.

Outro aspecto relevante que requer empenho político refere-se à diminuição da jornada de trabalho sem a diminuição de salário, elevando o tempo livre para que os indivíduos realizem outras ações de lazer, além daquelas que na sua maioria apenas entretêm o indivíduo. No entanto, apenas garantir a manutenção dos recursos do trabalhador diante da redução da jornada de trabalho não garante que o trabalhador faça uso do tempo livre do trabalho alienado para a vivência do lazer. Considera-se ser necessário transformações de ordens mais profundas na organização da sociedade que permitam aos indivíduos não somente a sua sobrevivência, mas que lhe possibilitem usufruir da condição de ser homem pleno em todas as suas potencialidades.

Entretanto, considera-se que as transformações do homem no e pelo lazer só são possíveis quando se transforma o trabalho. Numa análise relacional, a educação condiciona o trabalho do homem, e o trabalho (alienado) obrigatório imposto pela sociedade capitalista contemporânea condiciona as atividades de lazer.

Por se compreender o lazer como um fenômeno social e histórico, produto das relações do homem com a sociedade capitalista diante da necessidade de gerir o tempo do trabalho alienado e o tempo livre, o lazer modifica as suas características, adquirindo novas formas a cada tempo, e se transforma de acordo com as necessidades do contexto histórico político e socioeconômico.

Desse modo, o lazer se relaciona diretamente com as demais atividades realizadas pelo homem, já que as alterações ocorridas em quaisquer delas trará consequências para as demais. Apesar de separadas pelo tempo, as atividades humanas ainda se relacionam entre si, tendo-se em vista que são realizadas por homens, nas relações interpessoais na organização da sociedade.

Tem-se como entendimento que o problema central no que se refere à potencialização do desenvolvimento humano não se limita ao desenvolvimento de novas tecnologias, vislumbrando assim transformações no trabalho alienado e o começo de uma era do lazer na qual o homem poderá se apropriar dos bens culturais, desenvolvendo seus conhecimentos, valores e habilidades. Considera-se que esse movimento de mudanças na sociedade capitalista contemporânea está em processo, no entanto, sem transformações na lógica do capital, e as relações sociopolíticas e econômicas serão perpetuadas, garantindo o processo de alienação instituído historicamente na sociedade capitalista.

Para que se possa considerar o lazer como uma atividade humana, torna-se necessário compreender a existência desse fenômeno como promotor do homem, como meio de organização de ações que visem suprir as necessidades humanas, como instrumento de compreensão da transformação do homem como sujeitos ativos diante de uma sociedade em transformação. Nesse sentido, somente se pode entender o lazer como atividade humana que promove o processo de humanização se também compreendermos o trabalho na mesma relação e na mesma condição de promotor do desenvolvimento humano, como atividade humana.

Referências

BERNARDES, M. E.M. *Mediações simbólicas na atividade pedagógica: contribuições do enfoque histórico-cultural para o ensino e aprendizagem*. 2006. 330f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

CANDIDO, Fernando Pereira. *Lazer e educação no capitalismo brasileiro: concretude histórica e projeto revolucionário*. Dissertação de Mestrado em Educação. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

DUMAZEDIER, Joffre. *Lazer e cultura popular*. Tradução: Maria de Lourdes Santos Machado. São Paulo: Perspectiva, 1973.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Christianne Luce. Lazer e descanso. Em *Anais do IX Seminário o lazer em debate*. São Paulo: USP – Each, 2008.

HUNGARO, Edson Marcelo. *Trabalho, tempo livre e emancipação humana: os determinantes ontológicos das políticas sociais de lazer*. Tese de Doutorado em Educação Física. Campinas: Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 2008.

LAFARGUE, Paul. *O direito à preguiça*. Disponível em: <<http://www.ebooks-brasil.org/eLibris/direitopreguiça.html>> Acesso em: 15/03/2009.

LEONTIEV, Alexis N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV A.N.. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução: Maria da Penha Villalobos. 5 ed. São Paulo: Icone, Editora da USP, p. 59 – 83, 1988.

LEONTIEV, Aléxis. O homem e a cultura. In: *O desenvolvimento do psiquismo*. 2. ed. São Paulo: Editora Moraes, p. 277 – 302, 1964.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. *Lazer e educação*. Campinas, SP: Papyrus, 1987.

MARTINS, Ligia Márcia.; EIDT, Nádia Mara. *Trabalho e atividade: categorias*

de análise na psicologia histórico-cultural do desenvolvimento. *Psicologia em Estudo*; Maringá, v. 15, n. 4, p. 675-683, out./dez. 2010.

MARX, Karl. *Conseqüências sociais do avanço tecnológico*. São Paulo: Edições Populares, 1980.

_____. *O capital: crítica da economia política: livro I*. Tradução: Reginaldo Sant'Anna. 26 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã: Feuerbach – a contraposição entre as cosmovisões materialista e idealista*. Tradução: Frank Muller. 3 ed. São Paulo: Martin Claret, 2005.

MASCARENHAS, Fernando. *Entre o ócio e o negócio: teses acerca da anatomia do lazer*. Tese de Doutorado em Educação Física. Campinas: Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 2005.

PADILHA, Valquíria. *Tempo livre e capitalismo: um par imperfeito*. Campinas, SP: Alínea, 2000.

_____. Consumo e lazer reificado no universo onírico do shopping Center. Em Padilha, Valquíria (org.). *Dialética do lazer*. São Paulo: Cortez, cap. 5, p. 126 – 155, 2006.

PARKER, Stanley. *A sociologia do lazer*. Tradução: Heloisa Toller Gomes. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

PEIXOTO, Elza Margarida de Mendonça. *Estudos do lazer no Brasil: apropriação da obra de Marx e Engels. Tese de doutorado em Educação*. Campinas, SP: Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2007.

PIRES, Giovani De Lorenzi. *Lazer e desenvolvimento pessoal e social*. Anais do IX Seminário o lazer em debate. São Paulo: USP – Each, 2008.

TOASSA, Gisele; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. *As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vygotsky*. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 757-779, 2010.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. Filosofia da práxis. Tradução: Luiz Fernando Cardoso. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, (1977).

CAPÍTULO III – PRÁXIS, TRABALHO E EDUCAÇÃO¹⁸

Isabel Akemi Hamada

Portanto, o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente. (MÉSZÁROS, 2010, p. 65)

Constituída pelo princípio que explicita a vinculação existente entre trabalho, educação e demais âmbitos da vida social, a práxis é determinante para o modo específico de ser do homem e se identifica como exclusiva aos indivíduos pertencentes ao gênero humano. A partir da integração do natural e social, estabelece as relações gerais da sociedade, criando o ser social. Pela práxis é possível alcançar a unidade da subjetividade e da objetividade no homem, na medida em que se encontram envolvidos ambos os planos para efetivação de uma finalidade pretendida. Nesse feito indissociável, ocorre a objetivação no sujeito que executa a ação, ou seja, o indivíduo singular é compreendido nesses termos, como portador de subjetividade e objetividade.

O esclarecimento do vínculo do trabalho com a educação e as demais expressões humanas da realidade é possibilitado pela compreensão da práxis, a qual nos é dada pela análise da perspectiva teórico-filosófica do materialismo histórico e dialético.

Para que seja possível abarcar de forma mais ampla os conceitos implicados nessa temática e encontrar os nexos que os vinculam, como também a própria compreensão da práxis como ação transformadora no âmbito da educação, iniciamos esta discussão abordando as ideias e proposições a partir da sua natureza e da origem histórica do termo.

Práxis: da sua origem à categoria central no materialismo histórico

18 Este artigo tem como base e é parte da dissertação de mestrado intitulada *O trabalho pedagógico e suas possibilidades enquanto práxis, no contexto da perspectiva crítica, histórica e cultural*, defendida em 2015, junto à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

A palavra “práxis” é de origem grega, tema de estudos dos gregos antigos, mas o desenvolvimento do termo como sentido filosófico surge mais precisamente com Aristóteles. Seu significado consta nas discussões sobre a teoria da ação, a partir da reflexão sobre as virtudes éticas, de um lado, e a filosofia como hábito contemplativo, de outro, na relação entre a teoria e a prática na ciência do conhecimento.

De acordo com Carone (2007), em Aristóteles, o homem se desenvolvia como tal por meio de três atividades especificamente humanas que o distinguiam das outras espécies, quais sejam: a atividade teórica, a práxis e o trabalho. Para Aristóteles, a práxis, ao visar o aperfeiçoamento humano e de suas instituições, refere-se a uma finalidade permanente, sem término na sua atividade. O trabalho, por seu lado, é uma atividade humana com finalidade de se materializar, de produzir um mundo para os homens a partir da transformação da natureza.

Da Grécia antiga, as inquietações em relação à consciência filosófica da práxis seguem nas discussões das novas perspectivas filosóficas, como no Renascimento, na filosofia de Rousseau e como também, evidentemente, nos filósofos que representam as fontes fundamentais para a elaboração da teoria de Marx, como Hegel e Feuerbach (VÁZQUEZ, 2011).

No plano do conhecimento, as atividades que envolvem os campos teórico e prático impõem a discussão sobre o caráter das novas ciências surgidas, as quais não se integram nas ciências práticas nem nas teóricas. Filósofos idealistas como Kant e Hegel prosseguem nas formulações acerca das concepções entre a primazia teórica e a da prática em suas argumentações filosóficas.

Do confronto entre as mais importantes concepções vigentes no seu tempo sobre a realidade e sobre a posição do homem diante da estrutura e da ordem do mundo, Marx elabora seu conceito de práxis, tornada base para sua teoria social. Para o autor, tanto o idealismo de Hegel quanto o materialismo de Feuerbach apresentam lacunas acerca da problemática do conhecimento e da compreensão da realidade, dada a perspectiva de unilateralidade em ambas as concepções.

Ambas reduzem a realidade a determinados elementos, que certamente a integram, mas que são tomados abstratamente. Para o materialismo, a realidade é vista apenas como algo exterior ao homem, como algo despido de subjetividade. Para o idealismo, ao contrário, a verdadeira realidade, é a realidade da ideia, do pensamento. Ambos foram incapazes de identificar o princípio que confere unidade a estes dois momentos. (TONET, 2013a, p. 32)

Tal princípio encontra-se precisamente na práxis, capaz de esclarecer a unidade entre *espírito e matéria, consciência e realidade*, subjetividade e objetividade, teoria e prática. A práxis se refere ao ato que confere unidade entre esses dois momentos constitutivos e indissociáveis, originando toda a realidade social.

Trata-se, assim, de uma nova concepção materialista e histórica da categoria práxis, elaborada a partir da crítica que realiza a duas unilateralidades opostas, a saber: a do idealismo, que é a concepção hegeliana que espiritualiza o processo de desenvolvimento e transformação do homem; e a do materialismo de seu tempo, a de Feuerbach, que, ao transferir para o homem a função de sujeito da verdade, diviniza-o, dando-lhe todo o poder de intervir no mundo, tirando-o do mundo concreto e fazendo desse homem uma nova abstração.

Para Marx, o mundo dos homens nem é pura ideia nem é só matéria, mas sim uma síntese de ideia e matéria que apenas poderia existir a partir da transformação da realidade (portanto, é material) conforme um projeto previamente ideado na consciência (portanto, possui um momento ideal). (LESSA; TONET, 2008, p. 43)

O rompimento de Marx com as duas ideias da filosofia vigente se dá na formulação de suas *Teses sobre Feuerbach*,¹⁹ definindo a partir

19 As teses sobre Feuerbach datam de 1845. Trata-se de escritos, nos quais são esboçados os fundamentos do pensamento filosófico de Marx. De acordo com Löwy (2012, p. 149, grifos do autor): “As teses sobre Feuerbach revelam a ‘essência prática’ da história e da vida social, da ‘sensibilidade’ e da teoria, das relações dos homens com a natureza e entre eles e, por fim, esboçam um conjunto coerente, uma estrutura significativa global: a filosofia da práxis – fundamento teórico geral da ideia da autoemancipação revolucionária do proletariado”.

daí sua concepção filosófica como uma nova filosofia de transformação do mundo, uma concepção centrada na objetividade que é fundada na práxis.

A visão de uma ação revolucionária do proletariado é fundamentada na possibilidade de abertura do processo revolucionário a partir das contradições entre as relações de produção e o desenvolvimento das forças produtivas.²⁰ O autor aborda as questões entre teoria e prática e entre sujeito e objeto ao elaborar essas teses acerca da compreensão e organização de uma práxis transformadora, envolvendo a compreensão da consciência crítica dos homens no processo da luta de classes e a transformação da realidade, das circunstâncias e dos sujeitos, rumo à humanização e à emancipação de todos os homens.²¹

Tal elaboração revela o papel determinante da consciência, pois o ato da práxis implica a sua intervenção ao antecipar idealmente o resultado que se deseja obter, embora só se conheça o produto ao final da ação. É por isso que se considera que na práxis existem dois momentos inseparáveis: da ideação de um resultado ao nível da consciência que vai orientar a ação e da efetivação do resultado real. Decorre, assim, a transformação de uma situação, na qual tanto o sujeito que age quanto a realidade ou o objeto que sofre a ação não mais são os mesmos.

Ter como resultado um processo transformador implica a efetivação do processo teórico, em que uma determinada posição, objetiva e material, ocupada num ser uno, dado que o primeiro possui caráter ativo, e o segundo é produto construído pelo homem numa atividade sensível. No instante em que atua e confirma suas forças aos objetos externos guiados pelas necessidades, o homem é um ser objetivado.

Para Marx (2010), o homem é subjetivo e objetivo ao mesmo tempo, pois está em constante interação com os objetos externos de suas necessidades, numa contínua interação objetiva na efetivação do ser, existindo somente nas relações sociais, momento histórico, alcança uma

20 Força produtiva refere-se aos elementos que compõem o processo de trabalho: *os meios de trabalho*, como as ferramentas; *os objetos do trabalho*, as matérias “já modificadas pela ação do trabalho”; e *a força de trabalho*, a energia humana a ser utilizada para a ação do trabalho (NETTO; BRAZ, 2012, p. 70).

21 Esta análise está voltada para a forma específica da sociedade capitalista. Para Marx, interessava compreender a natureza histórica desse modo de sociabilidade para ter em vista a forma possível de ser superada.

elaboração teórica que promova a consciência dessa posição. Ou seja, uma teoria é expressão da práxis. O conhecimento é condição para que haja de fato uma transformação, necessitando também de sua interpretação e compreensão para a ação, isto é, é imprescindível o conhecimento do que se pretende transformar. O conhecimento, para ser verdadeiro, necessita sair do âmbito do pensamento. Evidencia-se que a validação da verdade de uma teoria ou de um conhecimento só pode se realizar numa prática constituída teoricamente, compreendida na sua concretude, e não fora dela.

No entendimento de que a definição das *Teses sobre Feuerbach* contribui para os esclarecimentos acerca da concepção filosófica que prevê possibilidades de transformação da realidade e dos indivíduos, ressalta-se a “Tese III”, que permite refletir sobre as lutas que possam ser realizadas, no que tange às transformações pretendidas no campo da educação. A “Tese III” diz:

A doutrina materialista sobre a modificação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são modificadas pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado. Ela tem, por isso, de dividir a sociedade em duas partes – a primeira das quais está colocada acima da sociedade. A coincidência entre a altera[ção] das circunstâncias e a atividade ou automodificação humanas só pode ser apreendida e racionalmente entendida como *prática revolucionária*. (MARX; ENGELS, 2009, p. 120, grifos dos autores)

Presente nessa tese está a unidade da mudança do homem e das circunstâncias, definida a partir da refutação da concepção de homem como produto direto das circunstâncias, da concepção de homem como ser passivo, que se deixa moldar por outros homens e pelo meio circunstancial. Nessa perspectiva, o homem é um ser racional que, para se desenvolver, precisa dissipar os *pré-conceitos* e alcançar o domínio da razão.²²

Vázquez (2011, p. 150) analisa tal pensamento na seguinte

22 Tem base teórica na constituição da razão moderna que culmina com o Iluminismo. Resulta na unidade processual “entre racionalidade objetiva (princípio inerente à realidade) e racionalidade subjetiva (reconstrução, na consciência, daquele princípio)” (NETTO, 1994, p. 1). Para Vázquez (2011, p. 65), trata-se de filosofia do idealismo alemão, em que “a consciência se apresenta com uma atividade na qual ela explicita sua liberdade e soberania [...]. O fundador desse movimento idealista é Kant, exatamente por ter fundado sua teoria do conhecimento sobre o sujeito e não sobre o objeto”.

citação: “Basta iluminar, esclarecer a consciência com a luz da razão para que a humanidade progrida, entre na idade da razão e viva em um mundo construído segundo princípios racionais”. Implica, portanto, a ideia de influência direta, vertical e mecânica entre os educadores e educandos, uma concepção de mudança na qual basta *ter a vontade* de mudar, basta a consciência.

Ainda de acordo com esse autor, a tese refuta também a ideia de que aos educadores cabe a tarefa de transformação da humanidade, dado que, em Marx, a verdadeira transformação só pode se realizar na unidade da teoria e prática, e não só pela teoria, pelas ideias. Uma práxis (enquanto ação transformadora) não se consubstancia nos termos divididos em educadores ativos e educandos passivos, tendo em vista que o processo de transformação ocorre também no sujeito que pratica a ação da práxis. Tanto o objeto de uma práxis quanto o sujeito sofrem os efeitos da transformação.

Assim, não basta a consciência, pois as ideias somente superam outras ideias, e não um estado material de uma dada situação. Também não basta a intervenção nas circunstâncias, nas condições externas da vida educativa, “à margem das mudanças na consciência através de um trabalho de educação – para que o homem se transforme” (VÁZQUEZ, 2011, p. 152).

Essa relação entre a práxis e a educação revela complexidades que podem ser mais bem compreendidas a partir da análise da práxis primária, fundante do ser social, que é o *trabalho*.

Ademais, os homens se deparam na sociedade com resultados que não dependem de sua intencionalidade, ainda que na práxis tenha-se certo conhecimento das propriedades, das possibilidades e dos meios adequados para sujeitar objetos que se pretende transformar. Nem sempre ocorre uma adequação prevista, pois esta pode variar ou sofrer mudanças no percurso de sua realização (VÁZQUEZ, 2011).

O resultado de uma práxis pode não se dar em conformidade com as intenções iniciais, com o que se planeja anteriormente a uma realização, na medida em que a dinâmica da práxis se realiza pelo movimento das posições teleológicas, mas estas põem em funcionamento, também, séries causais. (LUKÁCS, 2012).

O caráter de imprevisibilidade torna-se potencializada com o desenvolvimento da produção e reprodução do ser social, pelas contradições

da sociedade capitalista e pelo surgimento de diversas, novas e cada vez mais complexas formas de práxis.

Na discussão subsequente, buscamos compreender o processo que desencadeia essa imprevisibilidade, atendo-nos ao movimento do ato pelo qual podemos denominar como *objetivação humana*. Para tanto, faz-se necessário uma incursão pelos fundamentos teórico-filosóficos para o esclarecimento do modo como ocorre a unidade dialética entre a subjetividade e a objetividade do *ser* apontada no início do presente artigo, que assim desvela a verdadeira essência humana. Esclarecer o ato da práxis permite explicitar a vinculação do *trabalho* com a educação e os demais âmbitos da realidade social, vínculo este possibilitado pelo próprio princípio da práxis.

A práxis como objetivação humana no processo de desenvolvimento do ser social

Distinto da acepção corrente ou tradicional de que sujeito e objeto se contrapõem numa cisão, na perspectiva do materialismo histórico e dialético, sujeito e objeto constituem e não como um indivíduo oposto à natureza ou à sociedade.

Nesse pensamento, a essência humana encontra-se na apropriação e objetivação pelo sujeito, da criação material, relacional, conceitual, resultados da atividade social da história dos homens. Porém, o homem não nasce como indivíduo social, mas torna-se indivíduo humano no seu processo de socialização por meio do acesso às objetivações constituídas do e pelo ser social. Não se trata de conceber o ser social na prerrogativa de que o homem *precisa viver* em sociedade, como num agregado ou somatório de homens, mas, sim, pelo seu caráter essencialmente social.

O ser humano desenvolve suas potencialidades em relação com outros homens, num processo de interação e reprodução constantes e, no momento da apropriação das objetivações, constrói sua subjetividade. Portanto, torna-se pleno enquanto humano na sua genericidade, na relação com o gênero humano, e não no desenvolvimento de sua individualização. O elemento genérico se faz presente no indivíduo exatamente pelas manifestações da sua individualidade nas relações sociais de produção e

reprodução nas quais se insere. Essas relações, do homem com a espécie humana, são formadas e mediatizadas²³ por categorias sociais estabelecidas nos vínculos e relacionamentos entre si. Quando o homem produz para sua necessidade própria, finda que produz para todo o gênero humano, dado que se encontra em interação com outros homens, a apropriação social das produções individuais acaba contribuindo para a continuidade da humanização.

Assim, em cada estágio do seu desenvolvimento, o ser social condensa o máximo de humanização construído pela ação e pela interação dos homens, concretizando-se em produtos e obras, valores e normas, padrões e projetos sociais. Compreende-se, pois, que o ser social seja patrimônio comum de toda a humanidade, de todos os homens, não residindo em nenhum deles e, simultaneamente, existindo na totalidade de objetivações de que todos podem participar. (NETTO; BRAZ, 2012, p. 57)

Do ato prático que realiza conscientemente para suprir suas necessidades individuais em interação com outros homens, advém um produto para o gênero humano como um todo, alçando, dessa forma, a universalidade.

Tais postulados nos permitem compreender outra determinação da práxis, que se refere à constituição da consciência humana. No entendimento de que a formação dos sujeitos se dá contrapondo-se a ideia da transcendência na origem da consciência, com efeito, torna-se possível somente com o desenvolvimento do ser material, somente alcançando a completude no nível do ser social. Pois, é no campo da ação prática, desenvolvida pela convivência entre os homens e da ligação com a atividade social que se concede o caráter social à consciência humana.

A formação da consciência constitui-se, desse modo, no interior da própria sociabilidade entre os homens, no seu processo de humanização, nas suas diversas formas de apropriação do mundo objetal. E é por via dessa sociabilização que se realiza a consciência genérica, permitindo que os homens se percebam como constitutivos de uma comunidade concreta, em inter-relações e vínculos (MARX, 2010).

23 A mediação é uma das categorias consideradas nucleares para compreender a teoria marxiana, assim como a categoria da totalidade e da contradição (NETTO, 2002).

O indivíduo então é constituído de suas particularidades e também da universalidade do gênero humano, que foi sendo construído pelo permanente desenvolvimento histórico do ser social. Cada indivíduo reproduz em si as singularidades de seu gênero, que é a totalidade da humanidade à qual pertence, sua natureza essencial é uma síntese de determinadas relações sociais. É pela consideração da realidade como totalidade histórica que é possível compreender que a manifestação da singularidade do indivíduo se faz mediada pelas particularidades no dado momento de sua manifestação. A singularidade condensa elementos da totalidade ou universalidade, expressos pela particularidade de nossas atitudes e atividades individuais. Essa relação ocorre em diversos momentos heterogêneos do processo do tornar-se humano, os momentos das singularidades dos homens e os momentos da universalidade da sociedade (RANIERI, 2011; CHASIN, 2013).

Compreender cada fenômeno que se pretende conhecer pela via dessa relação permite postular que os fatos referentes ao homem são historicizados, movimentam-se num continuum ininterrupto, sempre tendo presente a genericidade humana. O que de fato promove a continuidade da humanização da sociedade, rumo ao ser genérico, é a realização recíproca dialética entre sujeito e objeto, que conduz à formação do ser social. Trata-se da práxis, momento que confere unidade às dimensões subjetiva e objetiva do ser, sendo o motor condutor das objetivações da realidade concreta e que tem, no trabalho, o seu modelo geral.

Entretanto, ocorrem graus de contrariedade entre objetividade e subjetividade, quando a ênfase em uma ou em outra categoria “tem um caráter redutor porque leva a apreender o ser social de modo parcial e não na sua integralidade.” (TONET, 2013b, p. 99). Quando há prioridade da perspectiva da subjetividade, ocorre a dissociação entre a realidade efetiva e a esfera do pensamento, perdendo-se o fio condutor que confere unidade à relação subjetividade-objetividade. A perda da articulação essencial com a realidade objetiva, com o processo real objetivo, resulta na separação

entre sujeito e objeto como substâncias distintas, cuja raiz se encontra no movimento da propriedade privada,²⁴ que tornam unilaterais os objetos, que retiram a realização da essência humana, conforme cita Marx (2010, p. 108, grifos do autor): “um objeto somente é o nosso [objeto] se o temos, portanto, quando existe para nós como capital ou é por nós imediatamente possuído, comido, bebido, trazido em nosso corpo, habitado por nós, etc., enfim, usado”.

Esse rompimento da unidade entre as esferas da subjetividade e objetividade, realidade e consciência, teoria e prática, originado pelo surgimento e implemento da propriedade privada, requer ser compreendido na relação com as transformações que o trabalho assume no modo de produção material vigente; isto é, no seu aspecto alienado.

Assim, na contemporaneidade, sobretudo em nossa sociedade, que tem a vigência do modo de organização e produção material com a marca do capitalismo,²⁵ revela-se o predomínio da subjetividade e, por conseguinte, do individualismo, pela própria intensificação do processo de alienação e estranhamento e do fetichismo da mercadoria (TONET, 2013b).²⁶ O predomínio da subjetividade expõe um indivíduo singular dotado de atributos naturais que o tornam humano, conferindo-lhe, assim, a responsabilidade única de produzir conhecimentos ou de resolver os problemas na compreensão e intervenção da realidade. Dessa forma, estabelece-se um trânsito direto entre o indivíduo singular e a

24 A propriedade privada tem sua raiz na propriedade fundiária na sua relação com a questão da *renda da terra*. O movimento ocasionado pela divisão da posse fundiária deu-se como tentativa de pôr fim à existência de grandes monopólios pelos senhores de terras. Tal divisão não eliminou, contudo, o fundamento da propriedade privada, baseada na ideia de dominação e exploração dos trabalhadores, conduzindo a posse fundiária como acumulação capitalista (MARX, 2010).

25 “No modo de produção encontra-se a estrutura (ou base) econômica da sociedade, que implica a existência de todo um conjunto de instituições e de ideias com ela compatível, conjunto geralmente designado como superestrutura e que compreende fenômenos e processos extraeconômicos: as instâncias jurídico-políticas, as ideologias ou formas de consciência social.” (NETTO; BRAZ, 2012, p. 73). No modo de produção capitalista, o acúmulo de mercadorias tem a sua marca característica.

26 Trata-se de caráter *enigmático*, conforme termo usado por Marx para denominar os produtos peculiares do trabalho que produz mercadorias, quando assumem a forma de relação social entre os produtos do trabalho, como se tivessem vida própria, desprovidas de seu valor de uso e desprovidas do conteúdo das determinações de valor. Assumem essa forma numa determinada relação social entre os próprios homens, sem ter relação material com sua origem, tampouco com sua natureza física (MARX, 2013).

universalidade, não se considerando o indivíduo singular como resultado do momento particular vigente do processo social.

As discussões seguintes destacam o trabalho como forma primária dentre as objetivações humanas, o que permite compreender que é a partir do movimento de sua reprodução que o ser social passa a comportar outras esferas dinâmicas, como a educação. A partir da divisão social do trabalho é que podemos compreender as consequências advindas do modo particular de produção capitalista nas relações sociais e nas ideias que acabam dominando todas as ciências, incluindo o âmbito da educação.

A centralidade do trabalho e o lugar da educação na reprodução do ser social

Como ato originário do ser social, o trabalho é essencial para o desenvolvimento da produção e reprodução da sociedade. Caracteriza-se como objetivação primária, dado que a interferência do homem se dá diretamente sobre a natureza para subtrair ou modificá-la com o intuito de obter respostas às suas necessidades. No trabalho, com o atributo da consciência, o homem confirma suas forças essenciais, possibilitadas pela capacidade de realizá-las pelo caráter prático e ativo das suas forças vitais. O produto dessa atuação é a objetivação da existência humana, que prossegue num movimento de realizações e necessidades, diferindo no seu caráter de acordo com as diferentes leis.

O processo de trabalho é o núcleo explicativo da transformação do ser natural (que não é eliminada) para o ser social instaurado pelo homem, enquanto ser ativo com capacidades e possibilidades. O trabalho é considerado como um marco de grande salto na história da evolução da espécie humana, dentro do pensamento do materialismo histórico. Por meio do trabalho, grupos de homens primitivos começaram a exercitar e a desenvolver esforços para extrair da natureza os meios para manutenção e reprodução física, levando-os à transformação em grupos humanos. De acordo com Netto e Braz (2012, p. 49-50, grifos dos autores):

Trata-se do processo no qual, mediante o trabalho, os homens produziram-se a si mesmos (isto é, se *autoproduziram* como resultado de sua própria atividade), tornando-se – para além de seres naturais

– seres sociais. Numa palavra, este é o processo da *história*: o processo pelo qual, sem perder sua base orgânico-natural, uma espécie da natureza constituiu-se como espécie *humana* – assim, a história aparece como a história do desenvolvimento do ser social, como processo de *humanização*, como processo da produção da humanidade através da sua autoatividade; o desenvolvimento histórico é o desenvolvimento do ser social.

Para Marx, no processo do trabalho, o homem faz uso de sua energia vital, provocando resultados que modificam as formas anteriores ao ato. A afirmação a seguir fornece uma referência para compreensão dos momentos do processo de trabalho:

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ela e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio. [...] No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e, portanto, idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade. (MARX, 1983, p. 149-150)

Portanto, o trabalho é a fonte originária e o fundamento do ser social. Contudo, a vida social não se limita a essa categoria. O trabalho

inaugura um processo de produção e reprodução, gerando necessidades e exigências aos homens ininterruptamente, ampliando novas formas para satisfazê-las. São as outras esferas de objetivações humanas, realizadoras de funções sociais com características específicas, distintas do intercâmbio entre homem e natureza, como no trabalho. Apesar de distintas, as demais esferas sempre mantêm relação com o trabalho, pela sua prioridade ontológica, como também mantêm relação entre si.

Entre essas instâncias da totalidade social, encontra-se a educação, uma manifestação das transformações do movimento de produção e reprodução da sociedade. A educação também se objetiva pelas posições teleológicas, mas, diferentemente do trabalho, seu produto como uso não se dá pela transformação direta de objetos. As intervenções realizadas pela educação se dão de forma indireta e visam a influenciar a consciência dos homens uns aos outros, numa relação de sujeito a sujeito. Assim, dado o caráter ativo dos sujeitos, a imprevisibilidade de um resultado ocorre também de modo preponderante nessas formas de práxis quando exercidas sobre os próprios homens.

Conforme explicitado, o homem torna-se humano pelas objetivações que realiza com a apropriação da criação social e histórica do conjunto da humanidade. Portanto, o indivíduo não nasce prontamente humano, mas, sim, com as potencialidades que o tornam humano no decorrer de seu desenvolvimento. A educação realiza essa função social, cujo propósito é manter a continuidade para a transformação da reprodução do ser social, por meio da apropriação dos elementos criados que compõem a essência humana genérica.

Dessa forma, é fundamental como mediação para a reprodução do gênero humano universal e para formação da humanização em cada indivíduo singular. É pela educação, enquanto função social, que o indivíduo tem a possibilidade de construir sua subjetividade, ao desenvolver suas potencialidades na apropriação das características especificamente humanas que não são dadas com o nascimento. Os novos comportamentos, as novas habilidades e os novos conhecimentos cada vez mais complexos são produzidos e apropriados historicamente de geração a geração, como resultados das objetivações da práxis social educativa.

Enfatiza-se, assim, a importância de compreender a educação na sua relação de dependência com o trabalho e a esfera da economia

para sua produção. As formas de relações sociais são condicionadas por determinadas formas de organização e produção material no interior de uma sociedade, ainda que, estas, por seu lado, também sofrem as consequências directa e indirecta das tendências sociais num determinado momento da totalidade social.

Historicamente, o próprio movimento do trabalho, na produção e reprodução da sociedade por meio das objetivações humanas, engendra graus de desenvolvimento das forças produtivas e modos de relações sociais. As formas de relações sociais são condicionadas por determinadas formas de organização e produção material no interior de uma sociedade, que em última instância determinam se há uma atividade ou não, ou se é uma atividade alienada ou não.

Da sua condição matriz para a existência do homem, como mediação do metabolismo da vida humana, o trabalho cria valores de uso, que é a riqueza na forma de bens que os homens possuem. Trata-se de objetos ou produtos que contêm propriedades que servem para a utilidade humana, mas quando passa à condição de poder ser reproduzido para troca e/ou venda, constitui-se como mercadoria. A mercadoria é resultado do trabalho, e a sua produção incessante é característica de sociedade na qual impera o modo de produção capitalista. Entretanto, essa produção de mercadorias necessita contar com a condição da existência da divisão social do trabalho, na medida em que, para produzir uma determinada mercadoria, é necessário um tipo determinado de atividade produtiva. O processo de troca de mercadorias requer que estas sejam distintas entre si. Ao conjunto dos diferentes valores de uso das mercadorias, antecedem diferentes tipos de trabalhos úteis (NETTO; BRAZ, 2012).

Outra condição para a produção de mercadorias é que ela deve estar articulada à propriedade privada dos meios de produção, na medida em que a compra e a venda de mercadorias só são possíveis quando um dos lados dessa relação detém os meios que as produzem.

Com a divisão social do trabalho, as forças produtivas fundem-se com a propriedade privada, submetendo o homem a um mundo estranhado à medida que produz para o outro. O seu produto lhe é estranho, a objetivação é arrancada de sua essência para se converter em *valor*, ou seja, ao desejar obter o produto de seu próprio trabalho, o trabalhador tem

que se submeter às relações de mercadoria, de valor e de troca, instâncias estranhas a ele, não sua essência imediata. Ocorre o rompimento do ser humano com a sua própria criação, pela condição de que produz não para si, mas para o outro.

Nesse processo de trabalho estranhado, as relações entre os homens são deslocadas para as relações entre as mercadorias. A mercadoria parece assumir um poder autônomo e, efetivamente, exerce-o ao inverter essa relação. Essa forma ofuscante assumida pela mercadoria refere-se ao fenômeno denominado de *fetichismo da mercadoria*.

A discussão expõe outro fenômeno gerado no interior do trabalho subjugado ao capital, fundamental para compreender as formas de trabalho assumidas pela sociedade atual. Para que ocorra o processo de ampliação do valor, é criada na própria esfera da produção o que se denomina *mais-valia*. Trata-se de um valor excedente, produzido por um dos envolvidos no processo de produção, no caso, o trabalhador, mas que é apropriado por outro envolvido no processo, que é o capitalista, tendo em vista que são as relações de propriedade que determinam quem detém o excedente. Essa apropriação é fonte de seu lucro, e, por conseguinte, a produção de valor no modo de produção capitalista pressupõe a exploração do trabalhador.

Além de desvendar esse mecanismo de expropriação do trabalhador, a mais-valia representa também a objetivação estranhada do próprio sujeito, precisamente pela sua capacidade de reprodução ampliada. Quanto mais as forças produtivas são desenvolvidas, maior é a geração desse excedente. O potencial que o trabalho possui de ampliar a produção torna-se a via pela qual são criadas as condições materiais estranhadas, alienadas e alienantes.

Assim, o processo de alienação ocorre pela interconexão e contradição²⁷ entre a propriedade privada, o capital, a divisão de trabalho, o valor e a desvalorização do homem, na efetivação de um trabalho que produz somente mercadorias; portanto, um resultado estranho a quem o produz. Sob tais determinações, o mundo exterior deixa de ser meio de

27 O princípio da contradição é um dos núcleos que dinamizam as diversas esferas da sociedade, dado que o processo de desenvolvimento dos complexos estruturantes da totalidade não se faz linearmente. Trata-se de uma das categorias centrais na explicação do movimento do capital, elaborada por Marx (NETTO, 2002).

vida, processo que leva à exteriorização do trabalhador na relação com os produtos de seu trabalho na forma de estranhamento (MARX, 2010).

Esse é um dos aspectos do desdobramento a partir do estranhamento apontado por Marx nas relações estruturais do homem com o trabalho. O trabalho em si torna-se um ato forçado, portanto, negativo para o homem, voltado contra si mesmo, não satisfazendo mais suas carências, mas um meio para satisfazer necessidades que não lhe pertencem; é a perda de si mesmo. Ao se encontrar produzindo para o outro, apropria para o estranho, cria a propriedade para o não trabalhador. É o aspecto que o autor chama de estranhamento-de-si, no qual se evidencia que o homem se sente livre e ativo somente nas suas funções biológicas básicas, como alimentar-se, procriar-se, “quando muito ainda habitação, adornos, etc.” (MARX, 2010, p. 83), que, ao se abstraírem das demais condições da vida humana, assumem como finalidades em si mesmas, finalidades últimas da vida do homem.

Além do estranhamento do ato da produção, da sua própria função ativa e também do produto resultante do ato, nesse processo ocorre outro tipo de estranhamento, que se refere ao ser genérico do homem. Na medida em que o homem tem na construção do mundo objetivo a confirmação da sua vida genérica, o objeto como resultado de seu trabalho é objetivação da vida genérica do homem. Dessa forma, no trabalho alienado, quando o objeto de sua produção lhe é arrancado, é tirada também sua vida genérica, ocorrendo, assim, o estranhamento pelo homem de seu próprio gênero.

Assim, o homem encontra-se estranhado ou alienado do produto do seu trabalho à sua própria produção vital, à identidade de seu ser genérico e, por conseguinte, da identidade consigo mesmo e da identidade do homem na sua relação com o outro homem. Restando, dessa forma, uma vida individual abstraída, como um fim, da vida genérica.

Extrai-se dessas proposições que a busca do sujeito na realização de sua essência se faz pela busca de suas características e potencialidades subjetivas, individuais, biológicas, visto encontrar-se cindido nessa percepção de indivíduo isolado sem conexão com seu gênero e sem articulação com a totalidade. O arraigamento do pensamento da desconexão da vida individual e a genericidade humana incidem

diretamente na subjetividade dos homens e nas relações sociais, no interior do pensamento científico, como a psicologia, a educação e especificamente nas relações entre os indivíduos que protagonizam as diversas situações das práticas educativas escolares. Essa dinâmica do movimento da práxis social, expressa na sua forma primária, o trabalho, impulsiona cada vez mais a exclusão humana das relações, tornando-se, assim, relações abstratas e não mais humanas. A acepção acerca de que a vida genérica é abstrata está imputada no interior do pensamento vigente, tendo como fim a sua vida individual, que é do mesmo modo abstrata, estranhada e alienada.

No entanto, ainda que a natureza ontológica da educação se dê a partir da complexidade da reprodução e do desenvolvimento do trabalho, sua dependência é relativa, visto o carácter não mecânico, porém, dinâmico da práxis, o que possibilita certa autonomia para exercer sua função específica na vida social. Função essa, cuja finalidade é a formação do sujeitos para a promoção de uma consciência elevada, necessária para se conhecer adequadamente a realidade educacional que se pretende transformar. Precisamente essa autonomia permite a busca para efetivação de uma verdadeira práxis nesse campo específico, dado que este assume também um carácter determinante das relações nas estruturas materiais, dentro da totalidade social.

Considerações finais

Analisar uma prática da realidade social na sua relação com o trabalho implica relevar a discussão acerca da centralidade deste último. Enquanto práxis primária, o trabalho instaura a sociabilidade humana a partir das necessidades dos homens em conexão com a natureza. O movimento ininterrupto do desenvolvimento da produção e reprodução da sociedade, gera novas necessidades e novos meios para satisfazer os homens, derivando, assim, todas as demais práxis da totalidade social.

As transformações que o trabalho sofre no decurso do desenvolvimento social atribuem-lhe novas características; porém, na condição de que, pelas relações materiais se estabelecem as relações sociais, e delas derivam as ações humanas produtoras da sociedade, seu assento como determinante da produção material e conseqüentemente da reprodução social permanece (MARX; ENGELS, 2009).

Desse modo, as circunstâncias atuais do trabalho, cada vez mais fragmentado e precarizado, incidem direta ou indiretamente em outros segmentos da vida social, confirmando tais postulados. Vale ressaltar que a divisão social do trabalho engendra o rompimento da subjetividade e objetividade e a fragmentação entre teoria e prática, o que, por sua vez, é gerador do processo de alienação assinalado nas práticas do trabalho no campo educativo, assim como nas demais relações entre todos os indivíduos. O que explica a intensificação hegemônica da ideia de desenvolvimento da individualidade, das características particulares, biológicas ou naturais dos sujeitos, fomentando a concepção do subjetivismo, presente em todas as ciências da contemporaneidade.

Porém, a compreensão da práxis permite considerar a perspectiva de luta pela superação dessa dada realidade. Não obstante, a vinculação da educação com o trabalho impor os determinantes do modo de produção capitalista no pensamento e nas condições materiais no seu campo de ação, contraditoriamente, o lugar estratégico que esta ocupa na totalidade social, imputa alternativas para exercer sua função social e universal.

Nesse sentido, a presente discussão defende a necessidade de uma educação voltada para a formação humana pautada numa visão

clara de concepção de homem, de ciência, de filosofia e de mundo, pois tal visão permite dar um tratamento crítico à problemática do conhecimento, à compreensão da realidade social e educacional com suas contradições, as suas determinações históricas e materiais no estabelecimento da ordem do real existente. Salienta-se aqui, a defesa de uma visão de educação sustentada na centralidade do conhecimento teórico-científico, como a forma exigida de conhecimento como sendo fundamental para o processo de objetivação e humanização dos indivíduos. Essa forma permite conhecer os fenômenos para além do nível do empírico, na medida em que se procura conhecer a raiz dos fatos existentes. Somente pela via que explique o real na sua essência como caminho do conhecimento é que podemos visar o processo de potencialização da consciência dos homens, rumo à sua emancipação, para as transformações objetivas necessárias.

Portanto, a possibilidade de superação dessa realidade calcada na chamada crise da educação encontra-se no próprio movimento da teoria materialista histórica e dialética ora discutida, dado que o caráter transformador é desvelado pelo princípio da práxis. Ao considerarmos as categorias da totalidade, da mediação e da contradição, a educação tem a condição possível pelo seu lugar privilegiado como formação da consciência dos sujeitos, de assegurar a socialização do conhecimento.

Ademais, do postulado de que a educação tem dependência ontológica com o trabalho, mas é também impulsionada pela dinâmica da contradição que lhe reserva uma autonomia relativa, assim declara sua existência e desse modo se exerce na vida social, buscando fazer valer sua finalidade universal.

Referências

CARONE, I. *Práxis: da origem aristotélica aos nossos dias*. 2007. Disponível em: <<http://k-l-o.blogspot.com.br/2007/07/de-iray-carone.html>>. Acesso em: 3 dez. 2011.

CHASIN, J. *Método dialético*. Disponível em: <<http://afoiceemartelo.com.br/posfsa/Autores/Chasin,%20Jose/metodo%20dialetrico.doc>>. Acesso em: 17 jun. 2013.

HAMADA, I. A. *O trabalho pedagógico e suas possibilidades enquanto práxis, no contexto da perspectiva crítica, histórica e cultural*. 2015. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

LESSA, S.; TONET, I. *Introdução à filosofia de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

LÖWY, M. *A teoria da revolução no jovem Marx*. São Paulo: Boitempo, 2012.

LUKÁCS, G. *Para uma ontologia do ser social I*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Mário Duayer e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Tradução de Jesus Ranieri. 4. ed. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. *O capital: crítica da economia política*. Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. *O capital* Volume I – Seção III – Capítulo V. São Paulo: Abril cultural, 1983.

_____; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2010.

NETTO, J. P. Razão, ontologia e práxis. *Revista Serviço Social e Sociedade*, n. 44, abr. 1994. Disponível em: <http://www.4shared.com/rar/kOo9pFdZ/Jos_Paulo_Netto_-_Razo_ontolog.html>. Acesso em: 13 dez. 2012.

_____. *O método em Marx*. 2002. Disponível em: <<http://www.ess.ufrj.br/nepem/sites/www.ess.ufrj.br.movimentossociais/files/O-METODO-EM-MARX.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2013.

_____.; BRAZ, M. *Economia política: uma introdução crítica*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RANIERI, J. *Trabalho e dialética: Hegel, Marx e a teoria social do devir*. São Paulo: Boitempo, 2011.

TONET, I. *Educação, cidadania e emancipação humana*. Maceió: Edufal, 2013a.

_____. *Método científico: uma abordagem ontológica*. São Paulo: Instituto Lukács, 2013b.

VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. 2. ed. São Paulo: Expressão popular, 2011.

**PARTE 2 –
DA PRÁTICA NA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO...**

CAPÍTULO IV – A CONSCIÊNCIA NA ATIVIDADE PEDAGÓGICA: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Maria Eliza Mattosinho Bernardes

Introdução

O estudo sobre a consciência do professor e dos estudantes na atividade pedagógica leva-nos a refletir sobre a finalidade da educação, dos meios para se atingir tais fins e sob quais condições e circunstâncias torna-se possível a objetivação dos pressupostos pedagógicos no contexto escolar.

As reflexões apresentadas neste texto visam explicitar a conceituação de consciência a partir de fundamentos do materialismo histórico-dialético, relacionando-a ao conceito de atividade consciente como uma atividade essencialmente humana. A atividade consciente é analisada a partir das dimensões cognoscitiva e teleológica e se relaciona aos princípios da psicologia histórico-cultural, que compreende que a base material, as relações vivenciadas ao longo da vida concreta, é o que cria possibilidades para a constituição da consciência dos sujeitos.

Assim sendo, o objetivo deste estudo é apresentar algumas reflexões sobre a relação dialética na constituição da consciência do professor e dos estudantes, sujeitos da atividade pedagógica, como produto das relações sociais vivenciadas, mas especialmente no campo da formação do profissional da educação.

No campo da atividade consciente na educação escolar, reportamo-nos à concepção de Vygotsky (2001b) que nos orienta para a necessidade de se organizar o ensino visando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Neste aspecto, Toassa (2006, p. 66) resgata que a consciência do professor na educação escolar “surge aplicada ao papel de educar e de dirigir o desenvolvimento da criança, com atenção aos processos

psicológicos de aquisição da consciência social”. Concebe-se, portanto, que a consciência dos sujeitos na atividade pedagógica é entendida como sendo socialmente mediada pela produção cultural elaborada historicamente, possível de ser apropriada pelos sujeitos em atividade.

Como atividade humana, a educação escolar se objetiva pelas mediações simbólicas promovidas no contexto escolar que determinam a consciência dos sujeitos em atividade. No caso do professor, sua atividade principal é a atividade de ensino (MOURA, 1996), e, no caso do estudante, sua atividade principal é a atividade de estudo (LEONTIEV, 1983). Entendemos que as atividades de ensino e de estudo, quando integradas dialeticamente pela organização do ensino, constituem a atividade pedagógica (BERNARDES, 2009).

A partir dessas reflexões, ponderamos a relevância da formação da consciência dos sujeitos da atividade pedagógica, assim como pontuamos a necessidade de ações pedagógicas organizadas intencionalmente para que seja possível a objetivação dos produtos da atividade pedagógica.

A atividade consciente na teoria histórico-cultural

Partimos do pensamento marxiano sobre as relações entre a vida e a formação da consciência dos homens quando, ao analisar a realidade concreta, exclui-se toda possibilidade de explicação do fenômeno psíquico pela metafísica ou por qualquer outra teoria idealista.

A consciência, na psicologia histórico-cultural, é constituída pelas condições históricas concretas e, portanto, é mutável. Rubinstein (1965) concebe que o processo de formação da consciência vincula-se a uma forma de vida entre homens, quando estes superam a existência isolada e estabelecem relações com o mundo e com os outros homens. Na dimensão social da existência humana, o processo de formação da consciência ocorre quando o homem “é capaz de subordinar sua vida a algumas obrigações, de fazer-se responsável pelos atos que têm participado e do que deseja fazer” (RUBINSTEIN, 1965, p. 368-9).

Ao longo da história da humanidade, o desenvolvimento da consciência vincula-se à atividade socialmente organizada, especialmente

ao trabalho como atividade humana que transforma a natureza externa e o próprio homem, num movimento dialético e constante. Entende-se, portanto, em concordância com pressupostos marxistas, que não é a consciência que determina a vida, mas é a vida que determina a consciência.

Em relação ao trabalho enquanto atividade vital humana, Leontiev (1970?, p. 98) ressalta que “a consciência do homem se transforma com a estrutura da sua atividade”, ou seja, conforme a atividade do sujeito é transformada a partir das formas concretas de sua existência, a consciência também se transforma. Dessa forma, a consciência assume particularidades diversas de acordo com as condições sociais da vida em sociedade, recebendo influência das múltiplas determinações, das quais não se excluem as relações políticas e econômicas. Entende-se, portanto, que “a consciência do homem é a forma histórica concreta do seu psiquismo” (LEONTIEV, 1970?, p. 94).

Outra característica a ser ressaltada no movimento de constituição da consciência é que esta é sempre uma *atividade cognoscitiva* sobre a realidade ou algum objeto que existe independentemente de se ter consciência de sua existência e, portanto, que existe fora da própria consciência. Assim, este princípio materialista de explicação da realidade nos reporta ao fato de que ter consciência de alguma coisa vincula-se ao processo de apropriação de seu significado social, ao reflexo da realidade objetiva na forma de conceito elaborado socialmente.

Como atividade cognoscitiva mediada pelos significados sociais dos objetos e pela estrutura da atividade aos quais os homens se integram, a consciência está intimamente ligada à linguagem como forma social de comunicação na vida em sociedade. Segundo Rubinstein (1965, p. 371), sem a linguagem, a consciência não se objetiva, ou seja, “a língua é a forma social da consciência do homem em sua condição de ser social”. De forma semelhante, Leontiev (1970?, p. 94) reporta-se à consciência como sendo “o reflexo da realidade refratada através do prisma das significações e dos conceitos linguísticos elaborados socialmente”. Conclui-se, portanto, que a relação entre a linguagem e a consciência não está na palavra em si, mas no conhecimento socialmente acumulado e objetivado na palavra, no seu significado social elaborado historicamente.

Nesse sentido, a consciência constitui-se como reflexo psíquico da realidade objetiva, mediada pelas significações sociais elaboradas historicamente, que regula a conduta, a atividade prática e o conjunto de ações realizado pelos sujeitos.

A relação entre a consciência e a atividade prática se objetiva exclusivamente entre os homens, como atividade propriamente humana que se orienta a um objeto para transformá-lo, tendo em vista um resultado inicialmente idealizado que deve ser objetivado ou materializado como o produto efetivo da atividade. Nessas condições, o resultado ou o fim da atividade existe duplamente, em tempos distintos, seja como resultado ideal que se objetiva como produto do pensamento e da consciência, seja como produto real que é a objetivação ou materialização do resultado ideal transformado pelo processo de realização. Concebemos, portanto, que a atividade essencialmente humana desenvolve-se orientada para uma finalidade que se objetiva no produto inicialmente idealizado, transformado em produto real mediante as condições concretas da vida em sociedade. Neste sentido, Vázquez (2007, p. 222) afirma que “toda ação verdadeiramente humana requer certa consciência de um fim, o qual se sujeita ao curso da própria atividade.”

A dupla objetivação da atividade humana, como produto ideal e real, ocorre por meio da atividade cognoscitiva e pela atividade teleológica. Ambas são atividades conscientes que se manifestam como produto da mediação do conhecimento; no entanto, segundo Vázquez (2007, p. 223), “há diferenças importantes, pois enquanto a primeira [atividade cognoscitiva] se refere a uma realidade presente que pretende conhecer, a segunda [atividade teleológica] refere-se a uma realidade futura e, portanto, inexistente ainda”. Outra distinção é que a atividade cognoscitiva não requer uma ação prática efetiva, enquanto a atividade teleológica traz em si a necessidade de sua realização como ação real.

No movimento entre a atividade prática e a consciência deve-se esclarecer que a necessidade da mediação do conhecimento é condicionante para a objetivação da ação real, assim como os fins a serem alcançados na atividade não podem ser limitados a desejos e sonhos a serem conquistados. Trata-se da atividade movida pela necessidade social ou pessoal, cujo motivo desencadeador vincula-se ao objetivo da

atividade que se relaciona diretamente ao seu fim, o produto idealizado a ser transformado em produto real. Para que o objetivo da atividade seja atingido, e a sua finalidade seja objetivada como produto real, é necessário um sistema de ações que é determinado pelas condições concretas da vida em sociedade, as quais determinam as operações a serem realizadas pelos sujeitos. Esse sistema integrado de ações é entendido por Leontiev (1983) como a unidade molar que compõem a atividade humana, o trabalho que transforma a realidade externa e interna ao homem.

Enquanto atividade humana, a atividade prática é explicitada por Vázquez (2007, p. 225):

Como toda atividade propriamente humana, a atividade prática que se manifesta no trabalho humano, na criação artística ou na práxis revolucionária é uma atividade adequada a fins, cujo cumprimento exige [...] certa atividade cognoscitiva. Mas o que caracteriza a atividade prática radica no caráter real, objetivo, da matéria-prima sobre a qual se atua, dos meios ou instrumentos com que se exerce a ação e de seu resultado ou produto.

A atividade prática, portanto, deve ser entendida como atividade consciente que requer a transformação da realidade gerando um produto real, que se objetiva ou se materializa por meio da mediação dos significados e dos instrumentos sociais. Portanto, o objeto da atividade é a própria natureza, a sociedade entendida em processo contínuo de transformação e o próprio homem enquanto sujeito concreto, reconhecido como ser social. O fim da atividade é a transformação da realidade concreta, seja ela de natureza social ou natural, em busca da satisfação das necessidades básicas humanas, assim como das necessidades transformadas pela vida em sociedade.

Para que a atividade prática seja considerada práxis, precisa estar vinculada a uma ação que se objetive sobre a realidade concreta que existe independentemente do sujeito que a executa. Assim, a atividade prática enquanto práxis pode ser conformada de acordo com o objeto sobre o qual o sujeito exerce sua ação. Em alguns casos, a práxis tem como objeto o próprio homem como ser social e concreto, entendido como sujeito da própria atividade que se objetiva na transformação da sua própria condição

de existência; em outros casos, a práxis tem como objeto a matéria natural ou artificial, porém não propriamente humana, e seu produto se materializa diante das transformações promovidas pelo sujeito em atividade.

A atividade pedagógica, enquanto uma particularidade da atividade prática, é entendida como a unidade dialética que integra as ações nas atividades de ensino e a atividade de estudo (BERNARDES, 2009). Esta objetiva-se socialmente por ser meio e produto da produção cultural elaborada historicamente. Assim como a linguagem possui sua objetivação social por ser produto da atividade humana, a educação em geral e a atividade pedagógica vinculam-se ao comportamento humano fossilizado (VYGOTSKY, 2001a), que se objetiva socialmente tendo como objetos o desenvolvimento dos sujeitos em atividade e a produção de um instrumento pedagógico que organiza as ações dos sujeitos em atividade. Nesse sentido, a atividade pedagógica tem dupla objetivação.

A primeira objetivação da atividade pedagógica refere-se à finalidade da educação escolar, que é a transformação do desenvolvimento atual dos sujeitos por meio da mediação e da apropriação da produção cultural elaborada historicamente (VYGOTSKY, 2001a). Tal objetivação ocorre como produto da ação do professor na atividade de ensino, quando atua de forma consciente, organizando as ações que visam ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores do sujeito que aprende. Entende-se, no entanto, que o produto dessa objetivação (a apropriação do conhecimento e a transformação psíquica dos estudantes e do próprio professor) seja relativo, uma vez que não se pode ter controle sobre a sua materialidade. Tal produto, no entanto, objetiva-se socialmente.

A segunda objetivação da atividade pedagógica relaciona-se à organização das ações na atividade de ensino. A seleção, a identificação do conhecimento teórico-científico a ser ensinado na escola e a definição das condições adequadas para a organização das ações de ensino na atividade pedagógica requerem que o professor tenha se apropriado de conhecimentos no campo da didática, da psicologia da educação e das metodologias de ensino em uma determinada área epistêmica. O produto da ação de organizar o ensino, mediado por conhecimentos necessários para que a finalidade da educação seja objetivada, é a elaboração de um instrumento pedagógico que medeia o conhecimento a ser ensinado aos estudantes em atividade.

Como síntese, concebe-se a atividade pedagógica como práxis por entendê-la: a) como uma atividade essencialmente humana; b) por caracterizar-se como social, envolvendo múltiplas relações que se estabelecem numa coletividade de estudo; c) por ser de ordem sensível-material, uma vez que investiga e propõe intervenções na realidade objetiva; d) por promover transformações na realidade investigada, tanto no campo do psiquismo humano, enquanto produto do desenvolvimento decorrente da aprendizagem, quanto na organização do ensino; e) por ser consciente, tratando-se de uma proposição intencional e sistemática no campo educacional.

Em pesquisas realizadas sobre a mediação simbólica na atividade pedagógica como práxis (BERNARDES, 2006), verifica-se que esta somente se objetiva duplamente na realidade escolar quando o professor tem consciência de sua função social integrada à sociedade de classes e, ao mesmo tempo, compreende os limites reais do ensino quando a organização social, política e econômica não prioriza, nos processos educacionais, a promoção do homem como dimensão universal da condição humana.

Estas questões nos levam a explicitar a dialética presente na constituição da consciência dos sujeitos como condição necessária para que a finalidade da atividade pedagógica, enquanto atividade cognoscitiva e teleológica, objetive-se na realidade escolar.

A consciência na atividade do professor e do estudante

Tomando-se a atividade pedagógica como uma particularidade da práxis concebe-se que essa atividade seja a síntese das múltiplas determinações que identificam a unidade entre as ações de ensino e as ações de estudo, visando à aprendizagem dos conhecimentos mediados na educação escolar e ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 2001a) tanto dos estudantes quanto dos professores.

Nessas condições, a unidade entre o ensino e o estudo, que gera a aprendizagem do conhecimento por parte dos sujeitos em atividade, objetiva-se pela correspondência entre o significado social e o sentido pessoal (LEONTIEV, 1983), entre a atividade de ensino e a atividade de estudo.

O significado do lugar social do professor na atividade pedagógica refere-se ao conteúdo histórico de suas ações na execução de sua atividade. Vincula-se diretamente ao *ato de ensinar* os conceitos científicos e outros elementos da cultura letrada, visando superar os conceitos espontâneos postos nas ações educativas em geral. A significação do lugar social do estudante na atividade pedagógica refere-se à *atuação de estudo*, quando se visa à apropriação dos conhecimentos teóricos elaborados historicamente para que o estudante se constitua como herdeiro da cultura e possa intervir sobre ela.

No caso de o sentido pessoal da ação do professor e do estudante não corresponder à significação da ação elaborada historicamente, as atividades particulares constituintes da atividade pedagógica são consideradas alienadas.

Assim, a necessidade de criar condições para que ocorram transformações na constituição dos sujeitos, por meio da apropriação do conhecimento mediado na escola, determina os motivos que suscitam as ações na atividade de ensino. Este movimento tem como finalidade criar condições para que os sujeitos possam apropriar-se da produção cultural elaborada historicamente e humanizarem-se, uma vez que, nessa concepção teórica, o contexto escolar é a dimensão particular que articula ações entre a dimensão singular, própria dos sujeitos individuais, e a dimensão universal, como potencial do gênero humano.

Em decorrência da unidade dialética na atividade pedagógica, a necessidade e o motivo desencadeador das ações de estudo emergem da consciência dos estudantes e do professor de que a apropriação da cultura elaborada historicamente é uma condição essencial para que os sujeitos se humanizem, tornem-se herdeiros da produção cultural humana. Desse modo, a consciência dos estudantes e do professor sobre o significado social das atividades de estudo e de ensino é desenvolvida nas diversas situações educativas que atribuem sentido pessoal ao significado social da educação e da apropriação da cultura como produção humana.

Em pesquisa realizada num contexto escolar (BERNARDES, 2006), constatou-se que a transformação das condições dos sujeitos e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (FPS) ocorrem de forma objetiva quando as ações na atividade pedagógica são desenvolvidas

de forma intencional e sistemática a partir da consciência, tanto do professor quanto do estudante, no que se refere ao lugar social que ocupam na sociedade (LEONTIEV, 1983) e das reais possibilidades criadas pelo ensino. A figura a seguir expressa a relação dialética presente na consciência dos sujeitos da atividade pedagógica.



Figura 1 – A dialética na constituição da consciência dos sujeitos na atividade pedagógica (BERNARDES, 2012, p. 81)

Considere-se, conforme a figura, que a consciência do professor também é constituída nas relações sociais, em particular no processo de formação profissional (FP), vivenciada ao longo de sua vida. Ou seja, a dimensão dialética na constituição da consciência se faz presente tanto na formação do professor (enquanto estudante em formação profissional) quanto na formação do estudante que integra a atividade pedagógica. No entanto, pela contradição presente na sociedade capitalista, o processo de constituição de valores sociais está direcionado aos interesses do capital, e não ao desenvolvimento das possibilidades humanas. O que se verifica com bastante frequência no contexto escolar é que tanto o professor quanto o estudante não realizam ações (conscientemente ou não) que visam ao movimento de humanização possibilitado pela apropriação do conhecimento elaborado historicamente.

Para que tal movimento se constitua na atividade prática, é necessário que os objetivos de ensino e de estudo sejam correspondentes. Para o professor, na execução de sua função social constituída historicamente, o objetivo de sua atividade é ensinar o conhecimento elaborado e promover a humanização dos sujeitos. De forma semelhante, para o estudante, o objetivo deve ser apropriar-se do conhecimento

mediado no contexto escolar e humanizar-se. No entanto, isso não significa que o objetivo de ensinar seja a simples transmissão do conhecimento, mas requer que o professor organize o conhecimento elaborado historicamente a ser mediado a partir dos aportes teórico-metodológicos necessários para que a educação cumpra sua finalidade.

Na teoria histórico-cultural, ensinar é uma ação necessária na atividade pedagógica tanto quanto é necessário estudar e aprender. Não se concebe a aprendizagem como uma ação espontânea ou decorrente da ação do estudante de forma independente. Aprender e ensinar são ações que devem se objetivar dialeticamente na atividade pedagógica, como uma unidade dialética de fato, ou seja, indissociável.

Concebe-se que as ações do professor na atividade pedagógica devem ser direcionadas para a *organização do ensino*, definindo as condições – *os modos de ação* – em que o conhecimento será mediado no contexto escolar e, também, para a *definição do conhecimento* a ser mediado na atividade pedagógica. De forma semelhante, as ações dos estudantes devem estar direcionadas para a *execução de tarefas de estudo*, para a *realização de ações de estudo* que possibilitem a apropriação do conhecimento mediado na escola e para a *participação no controle e avaliação do conjunto das ações* realizadas na atividade pedagógica (BERNARDES, 2011).

As ações de controle e avaliação de forma compartilhada pelos sujeitos da atividade pedagógica ocorrem pelo processo de comunicação, que articula o movimento de crítica e autocrítica das elaborações e posicionamentos pessoais e coletivos, possibilitando aos estudantes e ao professor (re)elaborarem suas próprias concepções, superando-as consecutivamente. Tratam-se de ações de autocontrole que possibilitam a ampliação da capacidade de pensar crítica e reflexivamente pelo processo de análise e síntese das elaborações individuais e coletivas.

Tais ações executadas tanto pelo professor quanto pelos estudantes devem ser apropriadas por ambos, de tal forma a se tornarem operações na atividade pedagógica, ou seja, devem ser internalizadas pelos sujeitos para que as ações sejam realizadas de forma consciente. As ações de ensino e de estudo devem ser a manifestação dos *modos de ação* que definem o conjunto de normas explícitas e implícitas que medeiam as relações interpessoais na coletividade de estudo. Assim, professor e

estudantes detêm, de forma compartilhada e cooperativa, a possibilidade de controle e de avaliação na atividade pedagógica pelo compromisso que assumem frente à função social que desempenham. Tal fato decorre do desenvolvimento da consciência do professor e dos estudantes nas relações interpessoais criadas na atividade pedagógica.

Concebendo a atividade pedagógica como práxis entende-se ser possível a superação das condições singulares dos sujeitos, visando ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores como possibilidades do gênero humano.

Algumas considerações

Tendo em vista que a atividade pedagógica é concebida como uma particularidade da atividade prática que cria situações para a transformação da realidade concreta, a consciência é considerada um elemento essencial para que as finalidades da educação sejam objetivadas no contexto escolar.

Ao se ter clareza de que a consciência se forma pelas atividades de que os sujeitos participam ao longo da vida, em especial na formação pessoal e profissional, é necessário levar em conta que tanto o professor quanto os estudantes necessitam estar integrados a um conjunto de ações que lhes possibilitem superar as relações espontâneas e reprodutoras das práticas sociais instituídas na sociedade de forma geral e, de forma particular, no contexto escolar.

Verifica-se que a organização do ensino, com bastante frequência, é definida no contexto escolar de forma reiterativa e reprodutora, nem sempre consciente por parte dos professores. Para que a reflexão sobre a prática supere a relação entre a ação pedagógica, a reflexão sobre a ação e a nova organização da ação pedagógica, é necessária a mediação de conhecimentos específicos que possibilitem analisar de forma crítica e criativa as práticas pedagógicas instituídas, superando-as para que a atividade pedagógica se objetive. A apropriação de conhecimentos sobre a didática, sobre as metodologias de ensino e sobre os processos de constituição do sujeito como ser social são condições mínimas necessárias

para que os professores tenham consciência de sua função social e das possibilidades reais do ensino na formação dos sujeitos e na transformação da sociedade.

No entanto, ainda consideramos que não basta ter consciência das relações teórico-práticas que integram a atividade pedagógica enquanto práxis. É necessária uma ação sobre a realidade escolar que crie condições para o desenvolvimento das funções psicológicas dos estudantes. Neste movimento de formação, a consciência do professor e dos estudantes é transformada, tendo em vista a necessidade de superação das condições pessoais e das relações sociais próprias da sociedade contemporânea.

Salientamos a relevância da consciência do professor e dos estudantes no processo de objetivação da atividade pedagógica enquanto unidade dialética, mas também queremos deixar explícita a necessidade de uma ação na realidade escolar que promova a transformação da realidade de forma intencional.

Sem um conjunto de ações organizado de forma sistemática e consciente pelos sujeitos da atividade pedagógica, a educação escolar, enquanto mediação para a transformação dos sujeitos e da própria realidade social, não se objetiva.

Referências

BERNARDES, M. E. M. *Mediações simbólicas na atividade pedagógica: contribuições do enfoque histórico-cultural para o ensino e aprendizagem*. Tese de Doutorado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2006.

_____. Ensino e Aprendizagem como unidade dialética na atividade pedagógica. *Psicologia Escolar e Educacional*, v.13, p. 235-242, 2009.

_____. *Metodologia ativa de ensino e aprendizagem: concepções da teoria histórico-cultural*. In: VI Congreso Internacional de Psicología y Educación, 2011, Valladolid. Educación, Aprendizaje y Desarrollo en una sociedad multicultural. Valladolid, 2011. p. 1-26, 2011.

_____. *Mediações simbólicas na atividade pedagógica: contribuições do enfoque histórico-cultural para o ensino e aprendizagem*. São Paulo: CRV, 2012.

LEONTIEV, A. N. *Actividad, conciencia, personalidad*. Habana, Cuba: Pueblo y Educación, 1983.

_____. *Desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Moraes, 1970?.

MOURA, M. O. de. A atividade de ensino como unidade formadora. *Bolema*, v. 12 p.29-43, Rio Claro, SP: UNESP, 1996.

RUBINSTEIN, S. L. *El ser y la conciencia*. Havana: Editora Universitária, 1965.

TOASSA, G. Conceito de consciência em Vigotski. *Psicol. USP* [online], vol.17, n.2, p. 59-83, 2006. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642006000200004>>. Acesso em: fev. de 2012.

VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Madrid: Machado Libros, 2001a.

_____. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.

CAPÍTULO V – VIVÊNCIA, SITUAÇÃO SOCIAL DO DESENVOLVIMENTO E PRÁXIS

Gloria Fariñas León
Laura M. Carnielo Calejon

Imaginação e consciência de logos: a vivência

Uma das dicotomias sustentadas pela psicologia cognitiva está na separação do afeto e da razão. A análise da imaginação e do conceito de vivência como proposto por Vygotsky (2009) permite compreender e, de certa forma, caminhar para a superação desta fragmentação, compreendendo os processos de produção de conhecimento e do pensamento (logos) na educação, no trabalho e na constituição do sujeito.

O raciocínio substancialmente diferente do enfoque histórico-cultural a respeito do pensamento que tem predominado durante quase um século no estudo do desenvolvimento humano e da educação, exige atenção especial, existindo a tendência a assimilá-lo às formas mais tradicionais de raciocinar, tais como o positivismo e a fenomenologia, alterando tanto a letra quanto o espírito do enfoque. Como consequência de tal reducionismo, verifica-se a simplificação das explicações sistematizadas pelo enfoque histórico-cultural. Por essa razão, o investigador, ou o profissional atuante na área da educação que pretenda assumir essa perspectiva teórica, deveria submeter à crítica a forma em que costuma compreender a realidade e sua abordagem teórico-metodológica. Esse poderia ser um passo de plena intencionalidade, sendo mais difícil que esta mudança ocorra de maneira intuitiva e espontânea, já que se trata da subversão de um hábito de pensamento enraizado. Portanto, a consciência de logos é condição primordial para uma compreensão mais integral dos processos de desenvolvimento humano e do papel da educação.

Em suas obras, Vygotsky, de forma geral, vale-se das

metáforas para a explicação de suas ideias. Com elas, indicava a viragem que o pensamento científico devia dar, visando conseguir um modo essencialmente diferente de ver seu objeto de estudo. Necessitava chamar a atenção dos estudiosos do tema do desenvolvimento humano quanto ao tipo de transformação que devia ocorrer no pensamento científico, razão pela qual encontrou uma maneira eloquente de fazê-lo. A metáfora da água é uma das mais importantes, pois esclarece a operatividade, no tratamento da psicologia, de sua visão dialética e complexa. Apliquemos a metáfora na análise da vivência, por ser esta a pedra angular da compreensão do sistema vygotksyano. Se conseguimos captar o sentido desta conceptualização além de seu significado, teremos percorrido um trecho importante na compreensão do enfoque histórico-cultural. Desse entendimento, pode derivar-se uma análise adequada das demais categorias, princípios e leis. Portanto, vale a pena detalhar, em alguma medida, o raciocínio que o sustenta.

Se seguirmos a imagem da água com seus componentes, podemos dizer que o cognitivo e o afetivo, em separado, são como o oxigênio e o hidrogênio; a água é a vivência. Em outras palavras, é preciso imaginar essa unidade como fusão complexa e dialética, não como adição. Os gases não se somam, mas sim se combinam e têm como resultado outro estado diferente do inicial, um líquido. Isso significa que a vivência contém a conjunção do cognitivo e afetivo e, com esta, a integração do externo e interno, do biológico e cultural, do interpessoal e intrapessoal, de maneira dinâmica e diferente da soma de seus integrantes, no sentido da metáfora da água. Muda-se então a forma tradicional, eminentemente fenomenológica de entender a vivência – o que é bastante recorrente na psicologia tradicional, onde esta se apresenta frequentemente na qualidade de paisagem interior da subjetividade. Porém, a vivência é muito mais que isso, já que expressa o amálgama de todas essas determinantes do processo vivencial em seu condicionamento (acima sinalizados como pares dialéticos). O cognitivo atua por meio do afetivo e vice-versa. Vygotsky propunha, referindo-se à vivência, que:

es una unidad en la que por un lado se representa el entorno ... y por otro lado ... cómo yo mismo experimento esto, es decir, todas las características personales y todas las características ambientales están representadas en una experiencia [...] en una vivencia siempre estamos frente a una unidad indivisible de las características personales y de las características situacionales. (1994, p. 8)

La vivencia determina de que modo influye sobre el desarrollo del sujeto uno u otro aspecto del medio... Lo esencial no es la situación por sí misma en sus índices absolutos, sino el modo cómo vive dicha situación el sujeto. (1996, p. 384)

Por tudo o que foi dito, se falamos do cognitivo a partir de uma perspectiva vivencial – isto é, dialética e complexa – este contém, em si mesmo, o afetivo. E, do mesmo modo, se falamos do afeto, este sempre se refere a algo, ainda que, às vezes, essa referência não esteja tão clara conscientemente. Também podemos ver o cognitivo e o afetivo como dois lados de uma mesma moeda: se um está à vista, o outro está presente, ainda que não destacado no momento (implícito). Essa é a maneira histórico-cultural de referir-se à realidade (ontologia) complexa e dialética em sua estrutura e funcionamento. Se o afeto não mobiliza de alguma maneira o ato de conhecer, não se produz o conhecimento. Em outras palavras, o cognitivo está impregnado pelo afetivo, enquanto o afetivo está impregnado pelo cognitivo. Tampouco podemos coisificar a vivência e convertê-la em um mito; como afirma Politzer (s.d.), a vivência implica uma postura de interpretação da realidade pelo sujeito, seja ele o investigado ou o investigador.

Uma decorrência importantíssima dessa epistemologia é a concepção e o estudo do pensamento humano, que se analisa como processo cognitivo e afetivo ao mesmo tempo, em sua origem e decurso. Mais do que isso, o pensamento é assumido como processo da personalidade, e não de modo abstrato. A esse respeito, Vygotsky (1993, p. 342) dizia:

El propio pensamiento no toma origen en otro pensamiento, sino en la esfera motivacional de nuestra conciencia, la que abarca nuestros deseos y necesidades, nuestros intereses y motivos, nuestros afectos y emociones. Tras el pensamiento se encuentra una tendencia afectiva y volitiva, la única que puede dar respuesta al único “por qué” en el análisis del pensamiento.

Este modo de ver os processos e fenômenos que estudamos dentro da psicologia – e outras ciências sociais – supera a perspectiva racionalista, imperante até o presente e responsável, em certa medida, pelo pensamento disjuntivo e unilateral.

Para assumir a mudança de ótica de uma maneira consequente, devemos compreender que a vivência não é meramente uma construção conceitual. Ela expressa o salto qualitativo primordial do pensamento científico para o estudo do ser humano em desenvolvimento, em um nível qualitativamente diferente e superior ao racionalista, porque consegue ver a consonância real entre os condicionantes do desenvolvimento, o que constitui uma forma mais adequada de compreender e explicar a índole dessa realidade. Os interessados no enfoque histórico-cultural devem interrogar sua postura frente ao conhecimento, identificar o modo como imaginam os processos e fenômenos que estudam a si mesmos, quanto podem deformar o ideário deste enfoque em determinadas circunstâncias.

As derivações metodológicas da concepção teórica sobre a vivência na educação da personalidade são inúmeras, porém mencionaremos uma fundamental, relacionada ao ato educativo. Dizia Vygotsky (1993, p. 383): “si tuviéramos que formular una tesis formal, un tanto generalizada, sería correcto decir que el medio determina el desarrollo [...] a través de la vivencia de dicho medio [...] Así pues, lo más esencial es renunciar a los índices absolutos del medio”. Em consequência,

el único educador capaz de formar nuevas reacciones en el organismo es la experiencia propia. Para el organismo es real solo el vínculo que le ha sido dado en su experiencia personal. Por eso la experiencia del educando se convierte en la base principal de la labor pedagógica. (VYGOTSKY, 2001, p. 113)

Trata-se de notar o quanto mudamos a forma de compreender a vivência: o hábito de imaginar fenomenologicamente a realidade estudada sua forma complexa e dialética de distingui-la. O cognitivo e o afetivo foram separados pela lógica fragmentadora, tanto do objetivismo como do subjetivismo. Nesse caso, que referimos como citação textual, substitui-se substancialmente a forma de ensino tradicional por uma verdadeiramente humanista (vivencial). O professor não assume uma posição absoluta, ao estilo comportamentalista, porque não trata de “estampar” no aluno nenhum conhecimento, valor ou capacidade, já que esse método de ensinar violenta a natureza da vivência do estudante e, com esta, seu desenvolvimento pessoal integral.

Se falarmos desde um ponto de vista ontológico, ambas as dimensões da unidade (a afetiva, a cognitiva etc.) aparecem amalgamadas nos sujeitos que tiveram um desenvolvimento harmônico; suas dissociações podem ocorrer em determinadas circunstâncias, por exemplo, nas neuroses, nas psicoses etc., situações nas quais nos preocupamos pela perda da harmonia dos processos da personalidade e do drama que constitui a vida humana.

É necessário acrescentar que essa visão dinâmica, porém unitária, não pode ser entendida à margem do conceito de mediação. Este nos oferece o caminho da fusão dialética do amálgama de que falávamos. Atribui-se a Blaise Pascal, conforme citado por Morin (1994), a ideia de que todas as coisas são instituídas e instituintes, assim como estão interconectadas por um elo que liga umas às outras, o que, em nosso ponto de vista, ilustra o modo como os processos se medeiam entre si para constituir uma unidade, a unidade do diverso. Por isso, a vivência, a unidade do diverso, pode ser entendida como a convergência dinâmica entre afetivo-cognitivo, ou externo-interno. Na nossa percepção, não há tanto sentido em explorar os componentes da vivência, mas sim em assumir o ponto de vista unitário para estudar os diferentes processos e fenômenos relacionados com o ser humano e o desenvolvimento da sua personalidade – em assumir, em outras palavras, o enfoque da vivência na sua perspectiva metodológica.

Para os fins de um trabalho mais intencionado sobre estes problemas, é importante destacar que existem numerosos estereótipos nos profissionais e investigadores deste ramo do conhecimento que impedem a

representação clara das integrações dinâmicas que ocorrem no ser humano em seu desenvolvimento (FARIÑAS, 2010). Por exemplo, com frequência é difícil admitir que o conhecimento em si mesmo já encerra o afeto, pois não existe possibilidade de conhecer se este ato não é movido em alguma medida pela curiosidade, ainda que esta varie em persistência e intensidade de um sujeito a outro. O afeto implica igualmente certo conhecimento. O cognitivo ocorre através do afetivo e vice-versa, o que é bem diferente de sua somatória. A ideia das unidades complexas de análise propostas por Vygotsky repousa na visão complexa e dialética do externo e o interno, do afetivo e o cognitivo, do social e o pessoal, de sua observação como unidades dinâmicas – em resumo, apoia-se no modo em que assumimos essa realidade. dizia que: “en la ciencia, ... el análisis de los elementos debe sustituirse por el análisis ... de una unidad compleja”. Isso incita à busca de modos de trabalho e indicadores que expressem tal fusão. Talvez deveria falar-se de como tratar os processos e fenômenos do desenvolvimento desde uma perspectiva vivencial (FARIÑAS, 1999), à diferença do racionalismo, do positivismo ou do existencialismo, eminentemente reducionistas ou unilaterais. A conceituação da vivência é a base de outras categorias, como a situação social do desenvolvimento, que deram também ao pensamento histórico-cultural uma postura integradora, dinâmica, e, ao mesmo tempo, uma representação mais cabal e profunda da realidade.

Distanciar-nos intencionalmente (consciência de logos) do entendimento fenomenológico da vivência é um exercício lógico importante, porque expressa a peculiaridade da perspectiva histórico-cultural, seu emblema. Em psicologia, o debate entre o pensamento mecanicista e o pensamento complexo dialético teve uma longa história, e pode-se afirmar que, na atualidade, ainda existem práticas bastante difundidas do primeiro modo. As teorias que tiveram como objeto o estudo da personalidade foram as que deram o golpe de misericórdia no reducionismo do pensamento psicológico. Ainda que a teoria da gestalt tenha sido sempre reconhecida como aquela que introduziu o conceito de sistema na psicologia, o enfoque histórico-cultural foi aquele que o levou à sua maior expressão de complexidade e dinâmica. Ao propor a personalidade em desenvolvimento como ponto central de atenção, este enfoque assentou as bases para estudos desde uma ótica como a proposta atualmente pela ciência da

complexidade. Este é um mérito do enfoque histórico-cultural que, no Ocidente, onde ainda tende-se com frequência à sua simplificação, não é inteiramente considerado.

É necessário destacar essa visão complexa dos fenômenos humanos a fim de continuar desenvolvendo criativamente a teoria histórico-cultural à altura das exigências renováveis da ciência e para que possamos perceber nossa lógica (consciência de logos). Na nossa percepção, os requisitos fundamentais para obter a consciência do logos são pelo menos três: primeiro, assumir o objeto de estudo como um todo, sem desmembrá-lo em partes; não cabe o divórcio, mas a inter-relação dialética dos processos e fenômenos. A vivência não é a experiência interna ou fenomenológica, isto seria unilateral, deixaria de considerar as inter-relações como totalidade. Muitas teorias, catalogadas como teorias da personalidade, não conseguiram integrar, nem no plano teórico nem no prático, as diferentes arestas da vivência no sentido de que estamos tratando aqui; ao contrário, exageraram alguns de seus aspectos e condicionantes (psicanálise, humanismo norte-americano etc.). Segundo: considerar as peculiaridades do objeto, e não só sua caracterização geral. A personalidade tem duas acepções fundamentais em psicologia, uma refere-se a ela como o todo ou como a formação psicológica mais complexa para se estudar no desenvolvimento, e a outra refere-se ao estilo único e singular de cada pessoa. Os estudos da personalidade requerem, como consequência, a consideração dinâmica de ambas as perspectivas, a da organização ou suas generalidades e a do estilo ou suas particularidades. Terceiro: assumir o tempo como algo inerente, e não externo ao objeto de estudo, pois tanto a personalidade como o desenvolvimento são assumidos como conceitos históricos. Isso aponta uma perspectiva dinâmica diferente no estudo dessas questões. O desenvolvimento refere-se fundamentalmente às transformações totais, às mudanças revolucionárias ocorridas na personalidade ao longo da história de vida, não à coordenada temporal de ocorrência dos mesmos. Tal desenvolvimento não se estuda eminentemente como o resultado da carga de experiência passada do sujeito, mas como uma dinâmica mais probabilística em que o presente-passado converge com a dimensão de futuro, considerando esta última como potencialidade que ocorre graças à inter-relação com os outros seres humanos. Este processo é o que se conceitualizado por Vygotsky como zona de desenvolvimento próximo (FARIÑAS, 2005).

A situação social do desenvolvimento

Recordaremos essas três características da epistemologia da complexidade na análise da situação social de desenvolvimento, outra das construções teóricas que sustentam o enfoque histórico-cultural. Nesse caso, repetimos o método de pensamento: o entendimento e explicação das diversas dinâmicas do desenvolvimento humano sem limitá-las a esquemas pré-estabelecidos nem fragmentá-las. É necessário denotar também o sentido aberto, probabilístico de tal ideia ao abarcar as dinâmicas do desenvolvimento na dialética do geral-particular em suas transformações.

Diferenciando-se da maioria dos enfoques sobre a evolução psicológica por meio da ontogenia, Vygotsky propunha a ideia de que o desenvolvimento da personalidade de um determinado sujeito não significava a chegada a um determinado ponto do caminho da vida, mas algo mais complexo e promissor. Vejamos sua definição: “al principio de cada período etéreo se establece una relación peculiar, única e irrepetible, específica para esa etapa de la vida, entre el niño y su medio, ante todo social. A esta relación la denominamos situación social del desarrollo” (VYGOTSKY, 1996, p. 264). Compreender esta relação significa compreender um novo caráter da percepção da criança sobre sua realidade externa e da sua atividade nesta realidade, resultando um novo caráter da percepção da vida interna da própria criança e da ativação de sua vida psíquica.

La situación social del desarrollo es el punto de partida para todos los cambios dinámicos que se producen en el desarrollo durante el periodo de cada edad. Determina plenamente y por entero las formas y la trayectoria que permiten al niño adquirir nuevas propiedades de la personalidad, ya que la realidad social es la verdadera fuente del desarrollo, la posibilidad de que lo social se transforme en individual. (VYGOTSKY, 1996, p. 264)

Tudo o que foi dito poderia ser transferido, de algum modo, a qualquer ser humano em desenvolvimento, independentemente de uma idade específica. Segundo nossa compreensão, o desenvolvimento consiste,

então, na chegada a uma nova situação social de desenvolvimento na qual se gera e sustenta-se o desenvolvimento humano ulterior. A conceituação da situação social de desenvolvimento permite apreciar a nova visão do desenvolvimento humano distante da linearidade e mecanicismo dos enfoques tradicionais. Ainda que Vygotsky tenha usado o termo “situação”, este não se refere simplesmente ao ambiente, mas à interação construída pelo sujeito com este e consigo mesmo, isto é, a vivência é sua base. A situação social de desenvolvimento expressa a conjunção dinâmica das condições interpessoais ou externas e as intrapessoais ou internas que produzem o desenvolvimento da pessoa; por isso, pode-se dizer, como assinalado na citação, que é a relação ativa do sujeito com seu meio ou, em outras palavras, uma elaboração subjetiva na qual o ambiente é apenas um dos pontos de partida. As mudanças que conduzem o sujeito a uma nova percepção de si mesmo e dos diferentes contextos em que sua evolução ocorre são produzidas ativamente por ele mesmo, graças a sua interação cultural com os demais seres humanos.

No intrapessoal (interno), incluem-se tanto os aspectos subjetivos adquiridos como os criados pelo próprio sujeito do desenvolvimento. Conta entre eles o herdado e o inato que, segundo Vygotsky, medeiam a criação subjetiva e vice-versa, amalgamando-se e constituindo o que é propriamente interno no sujeito. Amálgama que é elaborado por este de forma ativa, tanto de modo consciente como inconsciente. A dimensão inconsciente, ainda que não tenha sido estudada especialmente pelo autor, foi reconhecida em sua obra, na avaliação da psicanálise como corrente do pensamento psicológico. O interpessoal (externo) é igualmente extenso e rico, englobando a elaboração que o sujeito faz de sua nacionalidade, posição socioeconômica, posição familiar, o tempo que lhe correspondeu viver como parte de uma geração de cidadãos, entre outras condições. Ao final, a situação social do desenvolvimento pode ser entendida como a subjetivação do emaranhado de relações interpessoais-intrapessoais, estabelecidas pelo sujeito desde uma posição peculiar que ocupa no sistema de relações sociais em que vive.

Segundo Vygotsky, a situação social do desenvolvimento, como lei, não é extra-histórica, mas enfoca em seu ponto de vista o temporal e o local vivenciados pelo sujeito do desenvolvimento sem desprezar o geral,

próprio para os grupos e épocas, que também forma parte das vivências pessoais; no plano epistemológico, é a convergência dinâmica do geral e do particular. Nesse enfoque, pretender desvincular um ou outro nível de análise em qualquer construção teórica não teria sentido. Por suposto, pode-se abordar o estudo de casos isolados, incluindo exceções, porém estes seriam analisados no devir de sua situação social de desenvolvimento, o que ajudaria sempre a compreender e explicar outros casos. As condições em que o homem vive, em cada época histórica e em cada cultura, são ao mesmo tempo heterogêneas e similares: “Los mismos individuos integran las más diversas comunidades sociales, cuyos intereses a menudo divergen y, a veces, son contradictorios. De ahí el carácter fragmentado y contradictorio de la conciencia habitual” (YADOV, 1989, p.61).

Vygotsky propôs uma maneira de estudar o homem, mais do que uma caracterização específica deste e do seu desenvolvimento, o que opera coerentemente com sua compreensão histórico-cultural do ser humano. Penso que, por essa razão, afirma-se que suas inquietudes foram eminentemente epistemológicas, lógicas, ontológicas e gnosiológicas. Um aspecto emblemático do enfoque histórico-cultural, especialmente neste autor, foi a construção conceitual, não a partir da integração de fatos isolados obtidos por distintas vias de investigação científica, mas a partir de uma visão teórico-metodológica. Sem pretender fazer da ciência uma cópia da filosofia, Vygotsky encontrou forma original e complexa para estabelecer a interação entre ambas. Por isso, o enfoque histórico-cultural foi capaz de enriquecer a concepção filosófica sobre o ser humano, particularmente a marxista, de cujo ideário partiu de maneira consequente.

Assim, Vygotsky completou sua concepção sobre a situação social do desenvolvimento com novas ideias, em outros trabalhos. Entre as mais valiosas, poderíamos considerar as seguintes, que destacam, entre outras condições do desenvolvimento, a postura ativa e criativa do sujeito em seu próprio desenvolvimento: “el hombre crea él mismo estímulos que determinan su reacción y los utiliza en calidad de medios para dominar los procesos de la propia conducta” (VYGOTSKY, 1987. p. 84).

E complementou a ideia: “el proceder del hombre está determinado, no por los estímulos presentes, sino por una situación psicológica nueva o distinta, creada por el propio hombre” (VYGOTSKY, 1987, p.89).

Referindo-se aos signos, dizia:

introducidos por el hombre en la situación psicológica ... cumplen la función de autoestimulación... En el proceso de la vida social, el hombre creó y desarrolló complejíssimos sistemas de relación psicológica, sin los cuales la actividad laboral y toda la vida social serían imposibles... la concepción del determinismo se humaniza. (VYGOTSKY, 1987, p. 90-97)

A referência à situação social do desenvolvimento, na primeira destas duas últimas citações, expressa certa “entropia” no automovimento do sujeito mais do que um curso linear, o que é ratificado na citação subsequente. A situação psicológica, peculiar de cada sujeito do desenvolvimento, a visão que ele tem de si mesmo e de sua relação com o meio é que guiam ativamente esse desenvolvimento. As condições que convergem dinamicamente na situação de um indivíduo particular são múltiplas e variadas. A consideração do papel ativo do sujeito em desenvolvimento destaca a ideia do governo não mecânico (externo ou interno) das dinâmicas psicológicas. Segundo esse enfoque, não se podia esperar que o ser humano refletisse a realidade como um espelho que, em consequência, mobilizaria a ação. O princípio determinista claramente admitido aqui tem outra conotação, diferente do determinismo mecânico, o que leva Vygotsky a propor que este se humaniza. Compreender a determinação a partir de estímulos externos não é o mesmo que compreendê-la a partir de uma situação na qual convergem, para medirem-se mutuamente e de forma ativa, o interpessoal e o pessoal. No primeiro caso, espera-se que ocorra forçosamente o desenvolvimento em uma determinada direção como uma consequência “pontual”, enquanto no segundo caso espera-se que a ocorrência seja mais probabilística, quer dizer, que ocorra ou não, em diferentes formas. A maneira pela qual este desenvolvimento ocorre depende, na segunda variante, de como se cristalizam ativamente as diversas condições que confluem em cada momento da vida do sujeito.

A situação social do desenvolvimento como construção teórica, ainda que se refira a um indivíduo particular, único e singular, pode ser a porta de entrada para os estudos do desenvolvimento humano desde distintas arestas ou níveis de análise: tanto macrossocial como

microsocial. A categoria situação social do desenvolvimento não só permite estabelecer inter-relações desde o interior da psicologia, mas também projeta a psicologia para além de si mesma, permitindo-lhe transcender o psicologismo característico de muitas teorias.

A partir dessa construção teórica – na qual se expressa a concepção de Vygotsky sobre as forças motrizes do desenvolvimento – é possível entender outras categorias propostas por ele, na qualidade de unidades de análise (complexas). Este movimento próprio do desenvolvimento humano interessa principalmente em sua orientação prospectiva (zona de desenvolvimento proximal). Para o autor, a personalidade é um conceito histórico. A criança não é o adulto pequeno. O desenvolvimento da personalidade define-se, em boa medida, pela potencialidade do sujeito para a realização próxima das capacidades, das atitudes em relação aos demais, em relação à cultura, a natureza e a si mesmo – identificando-se com estilo próprio – em condições também históricas. Trata-se do movimento prospectivo do sujeito do desenvolvimento no movimento prospectivo sociocultural e também do enlace dinâmico do tempo autobiográfico com o tempo histórico geracional (FARIÑAS, 2005).

Com a consideração da situação social do desenvolvimento como condição *sine qua non* nas investigações de corte histórico-cultural, o pensamento científico poderia ganhar em relação à sua potencialidade integradora e, por sua vez, ganhar também em relação à sua possibilidade de perceber e aprofundar-se na variabilidade complexa do desenvolvimento (CALEJON, 2011), ocorrendo na constelação de condições que podem atuar a cada momento na existência do ser humano, propiciando de alguma maneira sua evolução. Tal construção teórica tem um valor metodológico decisivo.

A psicologia, a sociologia e outras ciências sociais podem assumir ou não o enfoque da complexidade, a depender de como assumam a ideia da situação social do desenvolvimento e outras construções teóricas derivadas desta que, por sua vez, tem a vivência como base. A assunção da convergência do interpessoal e do intrapessoal e a emergência de distintas alternativas nesta interface são decisivas para definir o paradigma a que nos afiliamos, seja simplificador ou dialético, na compreensão e explicação dos diversos fenômenos sociais. O conceito de situação social de

desenvolvimento, nascido no campo da psicologia, transborda as fronteiras desta e pode converter-se em um eixo para a construção e desenvolvimento do pensamento científico social contemporâneo, em toda sua extensão. A assunção de uma ideia como está só pode fecundar à margem de preconceitos unidisciplinares.

A práxis

Essa forma de compreender e de explicar o objeto de estudo das ciências que se ocupam do desenvolvimento humano teve consequências também na forma de compreender a relação teoria-prática, que já não será mais vista pela ótica racionalista, mas pela ótica da práxis. A assunção adequada das bases do ponto de vista histórico-cultural (vivência, mediação e situação social do desenvolvimento, principalmente) abre caminho para a verdadeira práxis. A ciência racionalista divide a teoria de suas aplicações porque desliga os componentes das vivências, nesse caso, do investigador, assumindo que se pode fracionar uma realidade que existe e resulta de maneira integral e dinâmica.

No enfoque histórico-cultural, cada passo da obra teórica achava-se desafiado pela prática social em seu sentido mais amplo, tomada como critério de verdade. A atmosfera científica em que surgiu essa visão teórica (União Soviética, primeiras décadas do século XX) destacava os vínculos entre a filosofia e as ciências particulares e entre a teoria, a realidade social e sua transformação. Tratava-se não de contemplar o mundo, mas de transformá-lo, máxima fundamental do pensamento de orientação materialista-dialética que Vygotsky assume em sua metodologia de investigação científica. Ele diria que o ensino leva, atrás de si, o desenvolvimento e o conduz em lugar de contemplá-lo, não se conformando com o que foi conquistado até o momento.

A propósito dessa última parte do debate, é conveniente destacar que compartilhamos a ideia de M. F. Yarochevski e N. S. Gurguenidze (1996) sobre a concepção de Vygotsky a respeito da história da ciência – em particular a história da psicologia – suas paralisações e saltos qualitativos a partir fundamentalmente da relação complexa e dinâmica entre a prática social e a teoria científica.

Para Vygotsky, a investigação em geral, e a sua, em particular, era um tipo de prática social. Sua teoria surge frente às demandas sociais em um país que funcionava centralizadamente, com objetivos e tarefas muito claras de transformar a realidade, e não de contemplá-la, como dito anteriormente. Por essa razão, a psicologia compreensiva de sua época lhe resultava insuficiente e tinha que ir além, tal como suas tarefas científicas – surgidas na atividade social mais plena e ambiciosa conhecida pela humanidade até a época – exigiam. Nessa concepção, enlaçam-se, pela primeira vez na história das ciências particulares, o desenvolvimento individual e social, com a educação como motor de ambos. Para Vygotsky, é graças ao enraizamento cultural dos cidadãos no processo de desenvolvimento pessoal que ocorre o progresso social. Sua obra baseia-se na demonstração de como a educação – forma de prática social, além de política – conduz o desenvolvimento humano e o enraizamento cultural do sujeito. Ao assumir a tese de Feuerbach sobre a necessidade de transformar o mundo e expressá-la no campo da ciência concreta, Vygotsky estava também manifestando sua forma pessoal de práxis ou, muito melhor, a forma de práxis da psicologia (FARIÑAS, 2005).

Pensamos que, em função da forma e do conteúdo com que assumiu a prática social, Vygotsky pôde formular uma concepção de desenvolvimento humano distinta às restantes de sua época. A biografia do autor e sua obra demonstram como a posição social do cientista condiciona sua criação. Vygotsky tinha uma situação social de desenvolvimento peculiar, muito diferente à de um sujeito ou investigador corrente, e muito distante da que poderia ter hoje, à luz do que impera em escala mundial. Entender o pensamento vygotkskyano com profundidade requereria, pelo menos, tentar colocar-se em seu lugar, não de forma desideologizada, mas atribuindo à filosofia em geral, e à materialista-dialética em particular, o valor que ele lhe atribuiu na orientação da psicologia como ciência (sem deixar de reconhecer outras ideias filosóficas também importantes em sua obra, como as de Spinoza e outros), além da ação científica social que consolidou sua cosmovisão. Isso é o mais difícil para alguns dos seus seguidores, porém, é o preço para um entendimento mais adequado de sua obra. Vygotsky dedicou seu trabalho a uma sociedade nova, em que a cooperação de todos com todos, com a finalidade do desenvolvimento do potencial criador como direito inalienável de cada cidadão tivesse lugar.

Vygotsky não fez psicologia de divã, prática não correspondente às tarefas sociais que teve que enfrentar. Não porque a prática de divã encerre algo de negativo em si mesma, ele não a depreciou; simplesmente, não é uma das características distintivas de sua metodologia na investigação ou no tratamento das pessoas. Para ele, o desenvolvimento humano exigia não só uma mudança na comunicação entre as pessoas, mas requeria, além disso, uma mudança na atividade vital, como entendido em seus estudos sobre a filogenia humana. Uma mudança fundamental na atividade humana: o trabalho que, em seu conteúdo e forma, repousa sobre a estrutura econômica e política de uma sociedade. Por isso, Vygotsky foi capaz de visualizar o valor da prática transformadora como origem e comprovação de sua concepção teórica. O momento histórico que ele viveu não só o permitia, como também o reclamava.

Para florescer como ciência, a psicologia requer determinadas condições sociais, necessárias a uma sociedade em que o desenvolvimento humano seja valorizado em grande escala. Enquanto continue sendo uma ciência de elites, poderá fazer pouco para avançar a cultura da qual forma parte.

O papel que a educação assume na teoria histórico-cultural também está intrinsecamente relacionado com a compreensão profunda do papel do cientista social frente aos desafios da prática, pois, sendo a educação um dos meios primordiais de transformação que a sociedade dispõe, é lógico que seja assumida como parte do arsenal metodológico da ciência para seu próprio desenvolvimento (FARIÑAS, 2005). O cientista e o profissional das disciplinas humanas armam-se com a educação para participar da mudança social. Essa ideia sobre o valor da educação para a mudança social está permanentemente presente no ideário dos patronos da nação cubana, muito especialmente na obra de José Martí, de seus continuadores da Revolução de 30, da geração do centenário ou dos jovens de Moncada. Por isso, as ciências da educação puderam assumir um apogeu especial na vida dos cientistas e profissionais do campo das ciências humanas em geral.

A modo de conclusão

Entre as derivações práticas mais importantes do enfoque histórico-cultural estão aquelas relacionadas com o campo da educação. Vygotsky e seus seguidores deram grande importância à cultura como conteúdo constitutivo da mente humana e de seu desenvolvimento e à educação, em um sentido mais amplo, como forma de conceber a cultura para dirigir o desenvolvimento. Pensamos, portanto, que não é difícil imaginar ou admitir como esse enfoque repercute na organização da educação em prol do desenvolvimento humano. A condição renovadora da perspectiva histórico-cultural reside em suas assunções sobre a dinâmica da educação em relação ao desenvolvimento humano. A educação no enfoque histórico-cultural – entenda-se em uníssono com a autoeducação, se somos consequentes com a conceituação de vivência – é uma premissa do desenvolvimento humano e um método para o estudo desse processo. No enfoque histórico-cultural não se propõe o estudo nem a promoção do desenvolvimento à margem da educação e desta transformada pelo sujeito, de forma criativa, em autoeducação.

A educação é importante porque conduz o desenvolvimento. Para estudar o desenvolvimento, portanto, é necessário estudar como a pessoa se educou e se educa (FARIÑAS, 2005). L. I. Bozhovich (1976), uma das seguidoras fundamentais do pensamento histórico-cultural, propunha que só podia se falar de uma verdadeira aprendizagem quando os aprendizes, por meio da assimilação de determinados conhecimentos, mudavam seu ponto de vista e atitude frente à realidade. Esse é um exemplo da compreensão vivencial da aprendizagem, pois a autora não se contenta com a mera eficiência na solução da tarefa, mas destaca o surgimento de uma elaboração que expressa a unidade do cognitivo-afetivo, do externo-interno, do cultural-pessoal.

Por suposto, não existe elaboração possível sem assimilação do conhecimento, porém, o centro de gravidade translada-se do conhecimento *per si* para a repercussão direta ou indireta que este tem sobre o desenvolvimento da personalidade. Trata-se do enfoque complexo da relação entre educação e desenvolvimento.

Pensamos que, submetendo a escrutínio as ideias fundamentais do enfoque histórico-cultural como as tratadas neste capítulo, poderíamos observar a compreensão que esses autores tiveram, principalmente Vygotsky, sobre a complexidade do desenvolvimento humano e da necessidade de um enfoque complexo e dialético para a ciência. Vivência, situação social do desenvolvimento e práxis são formas distintas de ver uma mesma coisa: a atitude transformadora do ser humano sobre a realidade (o que inclui sua própria realidade).

Desde o ponto de vista teórico-metodológico, a situação social de desenvolvimento é a vivência do sujeito orientada ao desenvolvimento integral da sua personalidade, na cultura e no tempo que lhe correspondeu viver, enquanto a zona de desenvolvimento próximo é a operacionalização do que pode ocorrer na situação social de desenvolvimento, quando esta organiza-se de modo mais ou menos intencional, por meio da atividade e da comunicação para os fins da educação – autoeducação que contribui permanentemente ao desenvolvimento.

Referências

BOZHOVICH, L. I.. *La personalidad y su formación en la edad infantil*. La Habana: Pueblo y Educación., 1976.

CALEJON, L. M. (2011). Desempenho escolar e vulnerabilidade social. In: *Exitus*, Vol 1. Num. 1, p 149-164, 2011.

FARIÑAS, G. Acerca del concepto de vivencia en el enfoque histórico-cultural. In: *Revista Cubana de Psicología*, Vol. 16, Num. 3, (p. 22-26), 1999.

_____. *A interdisciplinaridade nas Ciências Sociais: a contribuição da Psicologia desde uma perspectiva do pensamento complexo*. São Paulo: Terceira Margem, 2010.

_____. *Psicología, educación y sociedad: un estudio sobre el desarrollo humano*. La Habana: Félix Varela, 2005.

MORIN E. Epistemología de la complejidad. In: FRIED SCHNITMAN, D., *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. México DF: Paidós, 1994.

POLITZER, G. *Crítica dos fundamentos da Psicologia*. Lisboa: Presença. (s.d.)

VYGOTSKY, L. S. *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Ed. Científico Técnica, 1987.

_____. El problema del entorno. In: VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. (eds): *The Vygotski reader*. Oxford: Blackwell, 1994.

_____. *Problemas de la psicología general*. Madrid: Visor, 1993.

_____. *Psicología infantil*. Obras Escogidas. Tomo IV. Madrid. Visor, 1996.

_____. *Psicología pedagógica*. Un curso breve. Buenos Aires: Aique SA., 2001.

YADOV, V.. Tipo social de individuo. In *Ciencias sociales*, Nº 3 (77), p. 53-64, 1989.

YAROCHEVSKI, M. F. ; GURGUENIDZE, N. S. Epílogo, In: VYGOTSKI, L. S., *Teoria e método em psicología*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

CAPÍTULO VI – VIVÊNCIA, ATRIBUIÇÃO DE SENTIDO E SUBJETIVAÇÃO DA ATIVIDADE, A COMUNICAÇÃO E RELAÇÕES SOCIAIS

Guillermo Arias Beatón

Sin embargo, constituye un grave error pensar que la ciencia sólo puede estudiar lo que nos brinda la experiencia directa. ¿Cómo estudia el psicólogo el inconsciente, cómo investiga el historiador y el geólogo el pasado, el físico-óptico los rayos invisibles, el filólogo las lenguas clásicas? Los estudios basados en el análisis de huellas de influencias, en métodos de interpretación y reconstrucción, en la crítica y en la indagación del significado han sido tan útiles como los basados en el método de la observación empírica directa. (VYGOTSKY, 1991 p. 310)

Introdução

O propósito essencial deste trabalho consiste em explicar o processo difícil e complexo de trocar ou converter a vida real, material e objetiva do ser humano (o drama humano de Politzer – 1965, 1966) em subjetivo, ideal ou psicológico. Trocar os conteúdos, as relações sociais ou interpessoais, a atividade e a comunicação em conteúdos do desenvolvimento psíquico do ser humano, segundo nos falam Vygotsky (1987, 1995), Moreno (1966), Rubinstein (1967), Leontiev (1981b), Lomov (1989), Pichón Rivière (1980, 1981) e Martin-Baró (1998, 2005).

Pretendo, para o desenvolvimento desta explicação, abordar diferentes aspectos, tais como: as condições, os componentes ou os determinantes mais evidentes e fenomênicos que mostram sua existência por meio de suas pistas, marcas e indícios, o que faz, para alguns, sua existência²⁸ menos objetiva, que considero, porém, tão objetiva como nossa

28 Entendo esta concepção de questionamento do subjetivo ou ideal como algo não objetivo e tratá-lo de fazer objetivo a partir de suas bases materiais, ou seja, o biológico ou o cérebro como um produto histórico, que não se justifica pelo pensamento antigo de Demócrito e Heráclito; ou de Vives ou d'Alembert, mas justifica-se pelo grande impacto do pensamento positivista e pragmático que elaborou a compreensão e explicação do ser humano e da sociedade assim como das ciências, desde os pressupostos reais e ideológicos de uma sociedade capitalista em pleno auge, o que levou, aos positivistas e pragmáticos, apoiarem-se nas leis de uma biologia de natureza frenológica e com base no materialismo vulgar e mecanicista, que se relacionam pouco ou nada com o materialismo dialético,

existência.

Essa concepção de questionamento sobre a objetividade da subjetividade foi legitimada mais pelo sentido dado a ele pelo materialismo vulgar e mecânico, e não pelo materialismo dialético, ao processo de produção do conhecimento, e justifica-se ou explica-se como produto das análises que a ciência psicológica e outras afins têm realizado de maneira fragmentada e com base em mecanismos inerentes ou próprios e o que o histórico-cultural tem tratado de explicar de maneira mais intensa, abarcadora e integral, ainda que de forma inconclusa até o momento.

Uma das bases materiais e objetivas desse processo são as relações sociais (MARX; ENGELS, 1982, 1986) ou interpessoais, como as denominou Vygotsky (1987), que são, definitivamente, os atos, as ações, a atividade e a comunicação, em que se expressam, constituem e se organizam tais relações sociais, bases da conformação da vida real ou do drama humano em uma dada organização social. Por isso, para Marx, as relações sociais se constituem na essência do humano.

As condições e os conteúdos que produzem as inúmeras relações sociais estabelecidas pelas pessoas ao longo de sua vida social são diferentes e dinâmicas, tanto ao longo de toda história do ser humano como espécie e da sociedade como ontogeneticamente, de maneira mais individual ou particular, estando o sujeito inserido em um grupo, em uma instituição, em uma comunidade ou sociedade.

Os conteúdos mencionados, entrelaçados no interior das relações sociais, e seu próprio conteúdo subjetivo, são aqueles que produzem mitos, crenças, tradições, teorias ou explicações, obras de arte, ciência, objetos, meios e criação e imaginação no interior do sujeito, sendo o que denominamos cultura, que é produto de toda vida social e do trabalho do ser humano e de sua história, porém chegando a um domínio essencial ou próprio em si mesmo, na formação dos conteúdos da subjetividade. Essa é a razão pela qual Marx, Engels, Lenin, Vygotsky, Gramsci e outros afirmam

constituído paralelamente e de maneira contestadora a essas orientações filosóficas, científicas e ideológicas. O capitalismo necessitou e produziu essa maneira extrema de pensar e fazer o processo de produção dos conhecimentos associado ao que existe de mais extremo e desumano das ciências biológicas e da filosofia do materialismo vulgar do momento. O capitalismo os formou e o capitalismo os reuniu para que produzissem, pouco a pouco, suas verdades, “verdades” que têm contribuído para formar nossa consciência por mais de três séculos.

que o ser humano, produzindo a cultura, a sociedade humana, produziu a si mesmo.

Os conteúdos da cultura,²⁹ em última instância, marcam as diferenças entre as pessoas, os povos, as comunidades e as sociedades que entram em determinadas relações sociais e interpessoais, atividade e comunicação, sendo o que produz características peculiares nesses grupos e nessas pessoas. Consideramos cultura como tudo o que o ser humano foi capaz de produzir e criar ao longo de sua história e aquilo que ele está por produzir e criar, desde os objetos, meios e instrumentos, até os mitos, as tradições, ideias e conhecimentos, incluindo o próprio ser humano, que já não é só obra de evolução do universo e da vida, mas também da sociedade humana e da cultura que ele mesmo produziu e acumulou. Até este momento é a única espécie de seres vivos que conseguiu isso.

Essa explicação inclui também, sendo uma dimensão essencial, que os conteúdos e meios da cultura, contidos por sua vez no interpessoal ou relações sociais, são manipulados pelos seres humanos nas relações de uns com os outros, para sua formação e desenvolvimento em cada geração para apropriar-se deles, interiorizá-los e apreendê-los. Cada ser humano, particular, único e irrepetível, consegue isso com a ajuda e a participação dos outros seres humanos, em cada momento histórico e na geração em que vive e existe, por meio das relações com a natureza, com os objetos, com os meios da cultura e com os outros seres humanos. Essas condições permitem e se constituem nas fontes para as transformações destes em conteúdos subjetivos e psicológicos para poder seguir, adaptando-se ativamente à natureza desconhecida e à sociedade e continuar produzindo cultura. Isso às vezes é consciente, porém na maioria dos casos não o é, sendo próprio ou automático da vida mesma. Ocorre por meio de atos e ações, mais ou menos não conscientes, automáticas, alheias à nossa própria vontade.³⁰

No particular e no singular, na vida real, na cultura, no sistema de relações sociais e nas formas de produzir sua existência e garantir sua vida na natureza, as pessoas vão constituindo seus sentimentos,

29 Produtos por sua vez das relações sociais, a atividade e a comunicação.

30 Deste processo humano, os ideólogos capitalistas aproveitam-se para manipular as consciências humanas e fazê-los consumir mais do que devem, para evitar o mal estar produzido pela forma de vida capitalista, tais como o desemprego, o trabalho excessivo para o lucro capitalista ou para fazer da consciência um conteúdo hedonista em lugar de uma consciência para o trabalho e o sacrifício altruísta pelo ser humano (o que mostra o ideário martiano de José Martí).

emoções, necessidades e motivações; suas ideias, seus conhecimentos, o desenvolvimento e a formação dos processos cognitivos, sua consciência e sua autoconsciência, seu inconsciente, seus recursos de regulação e autorregulação, que são internos e que permitem o controle de seu próprio comportamento, de sua vontade, sua concepção de mundo: sua personalidade.

Em resumo, essa é a forma em que o social, o cultural se fazem ideal e subjetivo e psicológico, por meio dessas relações sociais organizadas e constituídas na atividade e comunicação, em atos e ações.

Que lugar o organismo humano, o componente estrutural material em que se produz toda essa maravilha e o “quase milagre” de converter o material e objetivo em ideal, subjetivo ou psicológico, o que Vygotsky denominou como a nova qualidade da natureza, o ser vivo consciente (VYGOTSKY, 1987, VYGOTSKY; LURIA 1996) tem neste processo complexo? O que a sociedade atual somente pretende deslegitimar com seus estudos positivistas, pragmáticos e comportamentalistas, referidos e tirados dos mecanismos biológicos que explicam os seres vivos anteriores ao ser humano?

Em resumo, nosso interesse, na contramão dessas tentativas, consiste em explicar como o organismo humano, seu cérebro, seu sistema nervoso, o genético, biológico e a herança cultural inter-relacionam-se ou se medeiam e interdeterminam-se, para conformar essa nova qualidade, a subjetividade ou o desenvolvimento psíquico. Como estão relacionadas, apesar de serem condições de diferentes naturezas, origens e funcionamentos, sendo, nessa relação, capazes de produzir essa nova qualidade que chamamos subjetividade, sistemas ou conteúdos psicológicos ou psiquismo humano, consciência e personalidade.

Esse problema, que apresentamos nesta oportunidade e com este trabalho, constitui-se como um segundo momento do processo de formação da consciência humana e, em resumo, da personalidade. Nada se incorpora aos conteúdos psicológicos humanos se não se produz esse processo que procurarei explicar, tratando de não cair em generalidades universais e esquemas que fazem perder a essência desse processo complexo, multidirecional, diverso e definitivamente mediado.

Quero esclarecer que, quando menciono um segundo momento, não se pode vê-lo como um depois do outro, de forma linear ou mecânica. Estes dois momentos sempre estão produzindo relações sociais, atividades, comunicação e subjetivação, inclusive também existem produtos que, desde a subjetivação, interatuam com as relações. Essa é a essência do que se denomina atividade externa e atividade interna.

Digo que é um segundo momento porque as relações do ser humano com os conteúdos da natureza se produzem em companhia de outros seres humanos e no processo ou na atividade de resolver os enormes problemas que se produzem nas relações com a natureza. Em maior ou menor grau, sempre rapidamente as relações entre as pessoas inserem-se nas relações com a natureza, formando parte orgânica dela, ainda que de naturezas diferentes. Uma são, por assim dizer, de natureza material, física, de necessidades biológicas, e outras são, de natureza social ou interpessoal, necessárias para resolver as primeiras.

Além disso, estas últimas são as mais próximas ao processo de formação e desenvolvimento, nas pessoas, de novos conteúdos subjetivos e psicológicos, e são as que oferecem definitivamente as fontes e origens da formação da subjetividade. Por isso não podemos falar de relações sem objetos e sem outras pessoas, por isso meu esquema é sujeito-objeto-sujeito, e não sujeito-objeto ou sujeito-sujeito, dado que estes últimos esquemas fragmentam a totalidade ou integralidade do fato que desejo explicar: o desenvolvimento psíquico humano ou a formação da subjetividade.

Muitos estudiosos sobre o humano, sobre sua formação e desenvolvimento, sobre como este se inter-relaciona com a natureza e a sociedade, sobre como ele constitui-se na dimensão espiritual, subjetiva e psicológica, tem abordado, de uma ou outra forma, essas mesmas ideias de forma implícita. Inclusive isso pode ser apreciado na análise do problema ou mecanismo do vivencial e da atribuição de sentidos, ainda que não tenham considerado essas categorias e esses conceitos como um aspecto essencial no processo de constituição dessa nova qualidade.

Neste trabalho trato de explicar, com a maior profundidade e clareza, que meus estudos e os dados de investigações empíricas me permitem, como se constitui o subjetivo e o psicológico a partir das múltiplas vivências do ser humano, desde seu nascimento, como consequência ou

produto de como chegam a ele e ele vive as influências do entorno cultural e social em que ele se desenvolve ao longo de sua vida real, produzindo as experiências que são vivenciadas, a partir de todo o conteúdo subjetivo já formado e desenvolvido no psiquismo do ser humano até um momento determinado do seu desenvolvimento.

Muitos autores reconhecem que o contexto social e cultural influem na constituição do sujeito, porém este não o reflete como uma cópia mecânica, assim como não o assume mecânica ou linearmente. Lenin já insistiu nisso, usando o conceito de reflexo ativo da realidade. Em *La persona en lo histórico-cultural* (2005), assinalo que o que se produz não é um reflexo, mas uma refração da realidade, quando os conteúdos que o sujeito recebe são refratados ou modificados de acordo com os conteúdos psicológicos já formados com anterioridade e próprios do sujeito. Essa é uma forma de explicar o fato ou fenômeno que desenvolvo neste trabalho, sem mencionar o mecanismo ou sua essência em relação com os nexos que se produzem em sua constituição. É algo análogo quando o ser humano usou o arco e a flecha e produziu o fogo sem conhecer a explicação sobre ação e reação e a fricção entre os corpos.

Bases, os primeiros passos...

O enigma para o conhecimento e sua produção, buscando compreender como trocar o objetivo em subjetivo, o material em ideal, tem sido um problema fundamental para a filosofia (MARX; ENGELS, 1986) e, em seguida, para a psicologia como ciência e profissão, considerando o que esta deve tratar, estudar e explicar no seu papel de ciência particular (VYGOTSKY, 1987, 1991, 1996). Se tivéssemos que falar do objeto da psicologia, esta seria uma proposta essencial ou ao menos uma parte importante de seu objeto de estudo.

Explicar o processo de fazer subjetivo o objetivo ou material é, de uma ou outra forma, falar do papel ativo do sujeito nesse processo, não obstante sua não total vontade para, por si mesmo, mudar o mundo, porque ele também está regido pelas leis históricas (MARX; ENGELS, 1986). Por essa razão, estas considerações têm estado presentes no trabalho de muitos filósofos e cientistas. Entretanto o problema ainda está muito distante de

ser resolvido, apesar de existir múltiplas e possíveis hipóteses que inclusive poderiam estar interconectadas ou relacionadas e solapadas umas com as outras. Considero que o materialismo dialético, por sua própria natureza, é o que permite continuar, da forma mais adequada, a busca de uma explicação sobre como se produz tão importante transformação na natureza, uma das últimas alcançadas no processo de formação e desenvolvimento de sua constituição, no período de conformação da vida e em especial da espécie humana, com a possibilidade de tomar consciência de sua existência. Do que se trata, em última instância, é precisamente isto, explicar como o ser humano consegue chegar pouco a pouco a ter consciência da natureza e de sua existência e pode criar a sociedade e a cultura, criando, assim, a si mesmo.

A diversidade de condições que devem ser consideradas e seu movimento tornam difícil essa explicação. Diríamos que se está tentando explicar o salto de uma qualidade a outra qualidade, ou seja, de como algo de uma natureza determinada constitui-se em outra de natureza muito diferente, porém a partir de suas próprias condições internas que se unem, e na união seus nexos mais internos mudam e mudam a qualidade. Tal e como ocorre entre o oxigênio e o hidrogênio para produzir a água, mudando de um estado gasoso a líquido; dois elementos inorgânicos a outro que é de base orgânica e que, mais tarde, este em um meio aquoso, com outros muitos elementos mais e a uma determinada temperatura, forma-se o vivo.

Por essa razão, organiza-se a seguinte pergunta: como se produz a mudança de qualidades tão diferentes? Para tanto, temos, inevitavelmente, que se apropriar e considerar a condição de que tudo está concatenado, como demonstra a dialética, ou interconectado, como defende a complexidade, que acaba sendo apenas um jogo de palavras, porém com o mesmo significado. Se não consideramos essa lei essencial desde o início, não poderemos enfrentar uma explicação sobre esse problema.

Toda a natureza, sua origem e sua gênese, sua diversidade, desde o inorgânico ao orgânico e do orgânico à vida e desta ao consciente, é uma concatenação, uma sucessão, uma interconexão de fatos, processos e resultados muito diferentes, de saltos qualitativos, sendo que, por sua vez, uns dão lugar aos outros no meio de condições de uma complexidade que é muitas vezes difícil de apreender, no tempo ou na história do mundo

inorgânico, orgânico, da vida e, por último, o da consciência da nossa existência. A vida seria impossível sem a existência do inorgânico e do orgânico, assim como a cultura e a consciência não poderiam existir sem aqueles.

O consciente seria inexplicável sem o vivo e este, sem o orgânico e o inorgânico, e a própria consciência, sem o corpo humano e sem o cérebro, seria impossível de existir. O ser humano não teria sido produzido se a vida e sua evolução complexa não tivessem ocorrido. Sem dúvida, e o fato de que o ser humano esteja formado por um conjunto de substâncias químicas e bioquímicas, pela sua interação não é possível explicar sua constituição e funcionamento, muito menos sua consciência e personalidade tal como pretendem explicar alguns biologicistas atuais (CRICK, 2000). Que outros componentes e conteúdos produziram o “milagre” de chegar a saber que existimos, onde e como existimos, além disso trabalhar e produzir nossa existência e não depender apenas dos produtos diretos da natureza?

Nesta análise apresenta-se o processo relacionado com a questão de como desvendar ou chegar a conhecer o processo de conformação da consciência, do psicológico, do desenvolvimento psíquico para explicá-lo de modo mais adequado. A complexidade desse processo e a urgência de explicar os fatos que não se desvendam facilmente levou os seres humanos, no início, diante do enorme desconhecimento que os limitava, a criarem seus próprios deuses para sustentar sua existência e lutar pela vida.

Com esse fato já se mostra o poder e a relativa independência e força dessa consciência, dimensões ainda não conscientes, porém necessitada de um outro superior, dono do saber absoluto, das coisas que eles não possuíam, para contar, em sua imaginação, com a ajuda e proteção que necessitavam para seguir lutando pela vida e sobreviver. Essa é uma das primeiras demonstrações de como o ser humano necessita do símbolo, do signo e dos significados para poder ampliar as possibilidades de vida e de desenvolvimento. Isso indica o poder da subjetividade e do psicológico que esse novo ser vivo já possui e que é produzida por esse estado de desconhecimento e pela necessidade de sobreviver, o que produz vivência e sentidos que o impulsionam para procurar saber e, quando não sabem, recorrer aos deuses que são oniscientes e os protegem, fazendo oferendas.

Por essas circunstâncias, esses sujeitos já não são tão primitivos.

A teologia, ciência que se ocupa dos estudos da fé no ser humano, caminha atualmente mais de acordo com os conhecimentos científicos, aceitando e adequando-se às conquistas das ciências em relação à origem da vida e à evolução (LA BIBLIA LATINOAMERICANA, 1986). Não obstante, ainda resulta parte da obra do Deus o surgimento do Universo e a origem da consciência que, por causalidade, são os dois grandes problemas que nem a física nem a psicologia conseguiram explicar, porém o domínio e o conhecimento teológico impulsionam a ciência para buscar suas próprias hipóteses e explicações. Essa reflexão é uma tentativa modesta desse esforço. Caracteriza-se como uma relação dinâmica e interconectada das diferentes formas de conhecimento que o ser humano produziu e que os positivistas fragmentaram, sendo impedidos de ver, em sua unidade e diversidade, as contradições que em seu devir e nas explicações de tais contradições produzem mais conhecimento.

Torna-se necessário, diante dessa situação, tentar realizar o esforço para estruturar algumas hipóteses ou ideias, rascunhos de possíveis análises e hipóteses para organizar e ordenar, pelo menos, alguns dados que permitam avançar para o segundo plano que temos assinalado: o problema da origem da consciência e do psicológico humano, que ao longo da existência material desses seres vivos na natureza, de sua inter-relação com ela, das relações entre eles e a produção de meios para a subsistência e a adaptação, ou seja, da produção da cultura e do conhecimento no interior dela. Chamou-se também de diferentes maneiras: alma, psique, mente ou personalidade.

Essa produção tem sua origem no trabalho teórico-prático que tenho realizado, durante mais de quarenta anos, na educação, no desenvolvimento infantil, do escolar e da adolescência, na orientação e na psicoterapia, na elaboração de políticas e projetos educacionais, no trabalho acadêmico e científico sobre como fazer com que os seres humanos enfrentem sua vida real de modo mais adequado. Nesse processo, os desafios produzidos pela realização de um curso sobre os fundamentos da relação entre o trabalho e o descanso, em companhia de um dos melhores filósofos cubanos ou professor de filosofia, como ele prefere ser chamado, e os cursos sobre como produzir conhecimento, todos realizados na

Universidade de São Paulo, constituíram-se em um momento importante.

Contribuíram também o trabalho realizado na formação de psicopedagogos e a abordagem de escolares que não aprendem em uma educação pública de baixa qualidade. Meus debates com as biólogas cubanas que destacam a existência de uma biologia não reducionista, dialética e flexível, têm sido essenciais nesse percurso das ciências. Por último, foi essencial na minha vida ter sido filho de um professor de matemática que, como d'Alembert (não o soube até pouco tempo), me dizia que a matemática era apenas a linguagem da vida real e que as matemáticas nunca teriam existido sem ela, a vida real. Elas eram para esse homem uma criação subjetiva e ideal, de signos e significados criados pelos seres humanos que necessitavam salvar suas colheitas e erguer monumentos, aqueles canais para produzir os alimentos que asseguram sua existência.³¹

Nessa reflexão, decidi por um tema ou um problema que nos persegue por muito tempo e que poderia ser definido da seguinte maneira: como, em última instância, no marco dessa problemática, apresenta-se a relação estreita entre o objetivo e o subjetivo, entre o material e o ideal, entre a vida real dos seres humanos com a formação e o desenvolvimento de sua subjetividade, sua psique, do psicológico, a mente ou a personalidade? Ou como queiramos denominá-la (MARX; ENGELS, 1986).

Neste trabalho me proponho a contribuir para uma compreensão mais adequada das dificuldades que se apresentam no

31 Este homem, meu pai, não era nem marxista, nem histórico-cultural. Simplesmente um bom professor de matemática com quem aprendi muitas coisas, que ainda me são úteis. Minha mãe, uma campesina alfabetizada pelo meu pai, amante da natureza, também está presente, porque ela sempre as organizou, para dar-me a mensagem que, como boa campesina que era, me dizia: meu filho, da natureza tira-se tudo o que necessitamos, o problema é saber fazê-lo. Ratifiquei todo esse conhecimento proveniente da minha educação anterior na minha escola Raúl Cepero Bonilla, onde tiveram um papel essencial e decisivo as relações sociais que ali estabeleci com diretores, professores e sobretudo com meus condiscípulos, que depositaram em mim, como diz José Martí, os conhecimentos básicos sistemáticos que me permitem fazer o que tento fazer hoje. Muitos companheiros e colegas de trabalho na Faculdade de Psicologia constituíram-se por anos em meus opositores naturais. Não sei se é minha responsabilidade ou é a responsabilidade histórica do contexto e da inter-relação, porém o mais importante é que isto me tem sido muito bom e excelente. Sem essa oposição e esse debate constante com alguns de seus emergentes, em uma personalidade como a minha, essas análises, essas hipóteses explicativas teriam sido impossíveis. Por último, muitos agradecimentos aos operários e trabalhadores das fábricas e oficinas da minha querida Santiago de Cuba, que me ensinaram, quando tinha apenas 13 anos, uma visão prática, real, não acadêmica ou intelectualista do marxismo, que venho tratando de que não se corrompa até hoje, no meu processo de construção de conhecimento.

mundo de hoje, na sociedade moderna e pós-moderna, em relação com esse aspecto particular com que se encontram estreitamente relacionados os processos materiais e os ideais, o objetivo e o subjetivo, por exemplo o trabalho, o descanso e o desenvolvimento humano; o caráter histórico do social e do cultural e a formação e o desenvolvimento da personalidade humana; o individual e o social ou coletivo; o consciente e o inconsciente, que também são históricos e de natureza social e cultural, e muitos outros aspectos que estão presentes, sendo impossível abordá-los em um único texto, constituindo-se em temas para futuros trabalhos. Considero, não obstante, que o essencial da temática que pretendo abordar servirá para que outros se encaminhem com críticas e mais críticas para continuar este trabalho.

Hipóteses científicas de L. S. Vygotsky sobre o processo de subjetivação

Passaremos a apresentar como o histórico-cultural, em seus inícios, apresentou a hipótese desse mecanismo, quando Vygotsky tentou estudar o problema do papel das crises no desenvolvimento psíquico e a definição da segunda lei fundamental que rege esse desenvolvimento, a lei da situação social do desenvolvimento ou da dinâmica do desenvolvimento. A primeira lei foi aquela em que ele insistiu que todo o intrapsíquico ou intrapessoal é um produto do interpessoal e dos conteúdos da cultura implicados nele. Ou seja, a expressão mais subjetiva ou psíquica dos aspectos mais relevantes da filosofia social e econômica de Karl Marx, quando afirma que as relações sociais são a essência do humano (MARX; ENGELS, 1986).

Neste subtítulo é importante considerar que L. S. Vygotsky, desde seu livro *Psicología pedagógica: un curso breve*, destaca uma explicação muito geral desse processo complexo de subjetivação, ou seja, de fazer os conteúdos do processo educativo ou social e cultural contidos em tal processo como subjetivos, quando afirma que o verdadeiro desenvolvimento psicológico é aquele que se produz no interno do sujeito, por meio do que se consiga organizar e realizar no contexto das circunstâncias sociais, culturais e históricas que o professor organiza e dirige e que influem sobre o sujeito em desenvolvimento (VYGOTSKY, 2001).

Para compreender uma possível integralidade do processo de desenvolvimento psíquico, isso se complementa quando Vygotsky nos mostra em *Psicología del arte* (1972) que o estudo da produção artística é uma maneira de conhecer e explicar o processo de fazer subjetiva a vida real que os seres humanos vivem, mediado pelas vivências estéticas daqueles que produzem essas obras da cultura. A obra de arte não é mais do que um modo de devolver objetivando a subjetivação da vida real.

Não se pode ignorar, como tentaram explicar outros autores, que ainda neste momento, L. S. Vygotsky não tinha uma explicação acabada desse mecanismo (ARIAS, 2005), como tampouco o consegue plenamente quando, um ano antes de morrer, volta sobre ele, ainda que nos deixa, nesses momentos de seu curto, rápido e frutífero trabalho científico, pistas valiosas e importantes que pretendemos analisar e explicar, sendo a base e fonte dessas análises que se configuram como proposta de ampliar e aprofundar nessas explicações. Assim, na dimensão grupal e coletiva, realiza-se o trabalho científico e o processo de produção do conhecimento.

O estudo das funções psíquicas superiores ou culturais constitui-se indubitavelmente em um ponto intermediário essencial para completar a explicação integral do que foi mencionado em *Psicología pedagógica* e *Psicología del arte* e que são um produto dos conteúdos da cultura que se encontram imersos nas relações sociais, na atividade e na comunicação como os produtos essenciais do trabalho produtivo do ser humano desde seus inícios e das organizações adotadas pela sociedade humana ao longo de todos os tempos.

Mais tarde, uns nove anos depois do que foi escrito em *Psicología pedagógica* e *Psicología del arte* e uns três anos do explicado em *História de las funciones psíquicas superiores*, pode-se chegar a afirmar com maior precisão: “Hay que abandonar los índices absolutos del medio, el medio influye sobre el desarrollo a través de la vivencia que tiene el sujeto del médio” (VYGOTSKY, 1996, p. 383).³² Ou seja, que não é o meio aquele que única e diretamente influi no desenvolvimento psíquico do sujeito, mas que todo desenvolvimento implica que as experiências passem através da vida pessoal e do que o sujeito, em sua vida social, cultural e

32 Afirmo no meu livro *La persona en lo Histórico-cultural* (2005), que esta é uma das formulações mais dialéticas e complexas das ciências psicológicas, ao mostrar a complicada mediação dos determinantes em seu movimento histórico.

histórica formou e desenvolveu em seu psiquismo ou em sua subjetividade e de onde procedem as vivências que este tem desse meio ou, com maior especificidade, de como o sujeito particular vive os conteúdos específicos do meio, suas experiências atuais através dos produtos das experiências anteriores, atribuídas de sentidos e relacionadas nesse momento com a situação dada e nova. Tudo isso será, então, um produto dos determinantes, da organização dos conteúdos do contexto social e cultural que influem sobre o sujeito e do desenvolvimento psíquico ou da subjetividade, que se formou com anterioridade, segundo esse mesmo mecanismo.

Essa é a razão essencial pela qual não se pode conceber uma formação e um desenvolvimento psíquico, linear, mecânico, universal ou padronizado e dogmático, no qual afirma-se que cada conteúdo determinado de ensino e uma educação, ou seja, uma organização determinada, produzirá um dado desenvolvimento e formação.

Não será tão fácil chegar a um processo educativo de qualidade quando o sujeito que se educa e se desenvolve não seja o essencial, e esta é a explicação pela qual Vygotsky afirma que é necessário abandonar os índices absolutos do meio. Isso pode ser visto diariamente na vida real dos seres humanos. Existem pessoas que vivem experiências semelhantes e sem dúvida são diferentes em relação a seus sentimentos, valores, necessidades, ideias, comportamentos e concepções sobre o mundo, e pessoas que vivem experiências diferentes mas que podem ser parecidas. Esse fato nos obriga a tratar de desvendar essa explicação de maneira tal que no processo de toda organização social e cultural, de toda atividade e comunicação, os seres implicados considerem essas determinantes, e então se possa conseguir a verdadeira e humana situação social do desenvolvimento que identifique como o intercâmbio, a colaboração e o respeito entre os seres humanos, conseguindo promover o desenvolvimento desejado para o sujeito.

Uma influência social e cultural, o objeto e a mensagem de uma atividade ou de uma comunicação sempre serão vividas pelo sujeito, por meio das relações sociais que nelas se cristalizam, de maneira integral, ou seja, tanto emocional, cognitiva como volutivamente. A vivência, dessa forma, de um modo único e repetível, para essa pessoa e nesse momento concreto de sua formação e desenvolvimento, contribuirá para atribuir, dar o sentido correspondente à experiência desse sujeito nessa atividade e comunicação.

As pessoas são diferentes porque, ainda que todas vivem em um mesmo entorno social, o conteúdo da cultura, sua educação e suas histórias de como esse conteúdo influenciou sobre elas difere de um sujeito para outro. Por essa razão defende-se que o educador, antes de se propor a educar e organizar o ambiente ou contexto social em que se realizará o processo educativo e de ensino, deverá conhecer, o mais profundamente possível, os estudantes, as relações sociais que eles estabelecem, as atividades e a comunicação que realizam, os conteúdos culturais, conforme, deve-se supor, impactarão ou influirão em cada estudante, segundo suas características e desenvolvimentos reais e potenciais. No que se está insistindo, de modo implícito, é precisamente no modo como o educador deve organizar o processo social na escola para permitir que cada estudante o viva, produzindo nele vivências que permitam que, nesse contexto, os conteúdos e as experiências geradas influenciem positiva e decisivamente na sua formação e no desenvolvimento psíquico ou de sua subjetividade (ARIAS, 2005, 2011).

As relações sociais, a atividade e a comunicação influem no processo de formação e desenvolvimento da subjetividade ou o desenvolvimento psíquico humano, segundo e de acordo com o modo que os sujeitos que nelas participam as vivem. De nenhum modo podemos supor que são perspectivas idealistas, subjetivistas ou superficiais, porque não colocam, nesse lugar, o trabalho, a linguagem, o pensamento ou a razão; pois não há nada mais objetivo que as relações sociais, dado que por meio dela consegue-se tudo o que foi mencionado, o trabalho, a linguagem, o pensamento ou a razão e sobretudo quando pode-se afirmar que toda relação social produz intercâmbio, colaboração e que destas surge ou se produz, sempre, algo material ou espiritual. (MARX, 1965; MARX; ENGELS, 1982; MARX, 2009; LENIN, 1961).

Isso nos permite concluir que toda relação social implica a produção de algo novo ou diferente nos seres humanos implicados nessa relação, o que torna implícito que nelas existe sempre um trabalho. Por essa razão é tão válida a ideia de que o ser humano, produzindo as transformações necessárias da natureza para poder sobreviver, adaptando-se ativamente a esta, produziu a si mesmo (MARX; ENGELS, 1982; VYGOTSKY, 1987); ou a máxima hegeliana de que nos constituímos em nós mesmos através dos

outros, por meio do que os demais nos mostram (VYGOTSKY, 1987, 1993).

Claro que existiu alguma diferença, como produto da evolução biológica, que, como bem afirma Leontiev, sempre esteve mediada pelas condições do meio em que os indivíduos desenvolveram sua existência (LEONTIEV, 1981). Isso supõe que, por alguma via, a biologia dos seres vivos possui a propriedade para mudar e transformar-se conforme as exigências que o meio apresenta ao indivíduo.

Possivelmente essas sejam as bases do que biólogos muito progressistas atualmente se esforcem por explicar os mecanismos epigenéticos da biologia humana, evitando o reducionismo e as formas deterministas biológicas impostas ao biológico como consequência da necessidade psicológica produzida pela ideologia que cria uma sociedade que hiperboliza a hegemonia de uns seres vivos por outros (PEDROL; CASANOVA, 2005, 2013). Isso foi o que Comte não considerou e não consideram, em toda sua expressão, os biólogos e psicólogos que produzem seus trabalhos e explicações desde uma postura positivista ou pragmática.

Essas tendências biológicas tentam, implicitamente, mostrar que existem seres humanos superiores a outros ou mais prejudicados biologicamente que outros, mais débeis ou menos inteligentes que outros, e por isso devem existir grupos de sujeitos que se imponham aos demais, escravizando-os ou manipulando-os conforme suas conveniências. Essa é parte da essência que a filosofia positiva de Comte oferece como fundamento ao capitalismo, desde o século XIX, e que o pragmatismo que o capitalismo adota e alguns filósofos e psicólogos retomam até nossos dias.

O biológico está sempre presente, porém a natureza também existe, e as relações sociais são a via para sobreviver, multiplicando as forças de cada indivíduo para poder adaptar-se ativamente a essa natureza desconhecida e hostil desde um princípio. Como mencionado, tudo isso é atividade e comunicação desde as origens, porque tampouco pode-se extirpar a atividade e a comunicação das relações com a natureza e entre os indivíduos. Deixo esses conceitos somente para tratar de um determinado sistema de relações sociais, de outro nível de organização que é produto do próprio intercâmbio, da colaboração e dos produtos obtidos que vão conformando as relações sociais mais simples na atividade e comunicação em outro nível de organização mais consciente e planejada, sendo que as

relações sociais nelas implicadas organizam-se de outra maneira e influem na formação do espiritual também de outra maneira.

Isso é o que poderia explicar por que um trabalho alienado, nas sociedades atuais e desde a escravidão, cria relações e uma consciência alienada que se produz pelo próprio mecanismo que forma e desenvolve o processo de subjetivação que pretendo explicar neste trabalho e, como em uma futura e nova sociedade que está para ser produzida, poder-se-ia realizar um trabalho pleno e integral, contribuindo assim para estabelecer relações sociais sadias, não alienadas, de verdadeira colaboração, intercâmbio e respeito, assegurando com muito mais possibilidades a formação de uma subjetividade qualitativamente diferente da atual.

Ainda mais, essa tendência deve-se ao fato da consciência de nossa existência, da existência da natureza, das relações entre elas e o ser humano e muito mais, o que fará nossa adaptação ativa à natureza cada vez mais efetiva, porém não podemos esquecer que esse processo é muito complexo, que ainda estamos imersos nele, desconhecendo sua essência e que necessitamos tomar distância e reconhecê-lo conscientemente para poder fazer o exercício que estou tentando explicar. Creio que esse esforço, em parte, contribui para tudo isso.

Para nós tem sido relativamente fácil obter os conhecimentos sobre a natureza, do que existe externamente, e sem dúvida ainda continuamos acreditando que o processo no plano interno do ser humano é algo espontâneo, inerente ao biológico humano, ao cérebro e aos nossos genes, e não acabamos de assumir que esse é um problema de todas essas condições em inter-relação, sobretudo da nossa atuação, do social, do cultural no qual estivemos resolvendo nossa adaptação ativa à natureza e como consequência à formação e ao desenvolvimento da nossa consciência sobre o que somos e porque somos.

Não podemos esquecer que até um dos grandes pensadores da psicologia, como Sigmund Freud, que, ainda que supervalorizando o inconsciente, chegou a ver em sua prática psicanalítica que, quando se produzia uma terapia analítica e o sujeito fazia consciente o inconsciente, chegava a explicar ou elaborar aqueles fatos que não conhecia em sua essência e então se aliviava e se curava. Então, é ou não importante ser consciente do que somos e porque somos? É importante ou não o outro que

guia a terapia analítica nessa forma de consciência? Que acontece quando o sujeito não tem essa ajuda do analista ou psicoterapeuta, do educador ou simplesmente do outro que interatua com ele? Isso explicaria, de modo mais coerente, as alterações e deformações que a cultura de sua época e até nossos dias produzem, em que as relações sociais estão completamente alteradas e corruptas por uma sociedade imposta, por uma hegemonia que considera ou legitima que uns seres humanos podem dominar ou subjugar os outros porque são biologicamente melhores e mais inteligentes que outros (JENSEN, 1969, 1995; HERRNSTEIN; MURRAY, 1994).

Por tudo isso torna-se essencial encontrar uma possível explicação de como se forma a consciência, que não é um produto direto da atividade externa com os objetos, mas o modo como essa atividade, a comunicação e as relações sociais nela imersa, que se realizam entre as pessoas e com as coisas ou os objetos, é vivenciada e atribuída de sentido pelo sujeito, em razão de seu desenvolvimento psíquico até esse momento e produzido pelo mesmo mecanismo desde seu nascimento. Uma atividade alienada, um conjunto de ações ou operações que não se realizam pelo objeto da atividade, mas só e essencialmente por objetivos impostos, como o salário, obter boas classificações, chegar a ser uma pessoa importante e ganhar muito dinheiro, obter a fama esportiva ou fazer um livro para lucrar de múltiplas formas constituídas por relações sociais também alienantes e incompletas, que produzem vivências e sentidos alienantes e o desenvolvimento de conteúdos da consciência e a personalidade alienante que tais ações ou operações estabelecem (este é um processo mediado e complexo, em que as condições que temos conceitualizado parecem operar). As relações sociais, a atividade e a comunicação perdem o sentido do intercâmbio e da colaboração, perdem o respeito pelo ser humano, e inclusive se introduz, como resultado da alienação, a competição e as tentativas de eliminar uns e outros que fazem sombra aos demais, instaurando-se o ditado correto de que o homem se transforma no lobo do homem.

Tanto Vygotsky como Rubinstein assinalaram que as vivências existem, outorgando-lhes um papel no processo da relação entre o psiquismo e a atividade, e sinalizaram que “toda vivência é vivência de algo” ou “sempre uma vivência é vivência de algo” (VYGOTSKY, 1996; RUBINSTEIN, 1967).

Creio que essa afirmação tem um objetivo gnosiológico muito concreto em Vygotsky e Rubinstein, ou seja, especificar que esse algo é o ponto de objetividade ou concretude de toda vivência e que ela não é expressão apenas dos processos internos, subjetivos e idealistas do ser humano, como acreditava Leontiev (1981a), mas além disso são produtos também do funcionamento do cérebro, que ocorrem como consequência do que já está formado na subjetividade do ser humano, no processo de subjetivação, que não pode ser reduzido apenas ao funcionamento do cérebro, como insistem alguns neurocientíficos (GREENOUGH, 1975, CHANG; GREENOUGH, 1985), mas que é o produto mediado do social e o cultural sobre o sujeito que possui um cérebro no qual se produz o subjetivo ou o desenvolvimento psíquico. Acredito, além disso, que eles estão orientados, assim como eu estou com este trabalho, a analisar a totalidade e integralidade da complexidade que entranha esse processo na realidade e portanto também na explicação do processo de fazer ideal espiritual, subjetivo, psicológico, o material e o objetivo que o sujeito vive, que forma parte essencial da natureza hoje, onde existe uma sociedade e um ser humano determinados por aquelas duas dimensões que foram transformadas e criadas por esse próprio ser humano em sua história.

A vivência não é um produto direto de uma consciência dada e que existe *per se*, não é o produto de uma espiritualidade inerente que ainda não é consciência e que a produz para que a última se forme, não é o produto de um sistema de ideias que geram um pensamento que se constitui em uma propriedade do ser humano ou que surge milagrosamente das estruturas biológicas, motoras ou cognitivas, como arte de magia ou por uma continuidade linear e rígida, alheia à natureza e sobretudo ao ser humano. As vivências são essencialmente um produto desse algo que é o social e o cultural; a outra condição essencial que em conjunto com o biológico são produzidas, sendo o que definitivamente assegura a formação do subjetivo no desenvolvimento psíquico humano.

Não se trata de uma visão fragmentada e mecânica entre o que ocorre no interno e no externo, na qual apenas o interno ou o externo é dominante. Não, mil vezes não, é um processo mediado e dialético complexo, dinâmico, que gera as relações com a natureza e entre os seres humanos. São a atividade e a comunicação que elas produzem e que

aquelas produziram, é o intercâmbio e a colaboração que se realiza por meio destas, o que produz no ser humano as vivências das experiências e dos fatos que aquelas produzem, e, então, em razão de outra parte da mediação, os conteúdos psicológicos já formados com anterioridade no sujeito contribuem à atribuição de sentidos que essas vivências produzem e, por meio delas, aqueles fatos e experiências, e aquele algo que as produzem conseguem converter-se em conteúdos da subjetividade e da consciência.

O próprio Leontiev, que em muitos momentos da explicação de sua teoria sobre a atividade trata de desnaturalizar as vivências e suas relações com os sentidos pessoais, outorgando a função da vivência à atividade externa e objetual e à consciência constituída, não pode desconhecer completamente o papel das vivências e, por isso, em um momento determinado as considera como parte da superfície da consciência quando afirma: “Lo que nosotros denominamos vivencias internas, la esencia del fenómeno, surge en la superficie del sistema de la conciencia; en forma de vivencia, la conciencia se manifiesta para el sujeto de manera directa”(1981a, p. 128).

Sem dúvida não pode deixar de assinalar que é *a essência do fenômeno*. Apenas me pergunto em um diálogo crítico e construtivo com Leontiev: por que é a essência do fenômeno? Sendo a essência do fenômeno, como é possível que surja ou ocorra na superfície do sistema da consciência?

Acredito que essa análise só pode ser feita por Leontiev, porque, como já expliquei, ele define a atividade com os objetos, como a unidade funcional básica da formação da consciência e da personalidade, razão pela qual a vivência não é a unidade funcional da formação do psicológico, da consciência e da personalidade, como para Vygotsky, que trabalha e vê a origem do processo, e não só seus resultados de modo fragmentado. Além disso, porque Leontiev está na busca de um materialismo do subjetivo e do psíquico que o faz cair nessas análises materialistas, objetivistas, para dizê-lo de uma maneira diferente ao que desejam Marx e Vygotsky. Essas posturas teóricas e metodológicas diferentes entre estes dois autores os fazem produzir explicações diferentes, ainda que inclusive partam de troncos filosóficos iguais e posturas psicológicas análogos.

Isso é um exemplo da diversidade e complexidade do processo

de formação do psicológico, sobretudo da produção de uma explicação dele, quando o psicológico de fato está implicado. Até que não possamos compreender como se dá o psicológico e o consideremos em nossas mesmas formas de explicar esse fenômeno, tal explicação terá uma diversidade enorme.

As tendências de um marxismo dogmático, empenhado na busca de uma materialidade e um determinismo social a qualquer custo, negando tudo o que pudesse contaminar uns e outros, seguramente pode ter sido interiorizado e formado parte dos conteúdos da consciência de Leontiev, o que o fez vivenciar o vivencial como uma das formas de contaminar a materialidade e, por isso, minimizou seu papel ou, no máximo, explicou sua existência de maneira incompleta, em comparação com o que nos apresenta Vygotsky e com o que pretendo mostrar neste trabalho.

Considero Leontiev como um dos grandes pensadores do histórico-cultural, senão não o empregaria nesta análise; além disso aprendi muito com ele, como por exemplo a ser crítico. Foi um pensador muito sólido e conseqüente com sua consciência e sua vida. Só estou dialogando com ele porque como assumo que todos chegamos tropeçando ao conhecimento e nos debatemos entre a certeza e a incerteza, e ninguém nos indica como solucioná-lo, essa forma de realizá-lo me ajuda a estabelecer uma comunicação virtual com ele, por meio do material escrito, e dialogar criticamente e tentar produzir, com ele, um conhecimento que ainda está para ser produzido.

Torna-se essencial nesse momento insistir nas hipóteses iniciais que Vygotsky propôs e que, de alguma maneira, consideramos como essencial nesta análise realizada até aqui, porém desejo apresentá-las para mostrar sua objetividade e legitimar as bases de minhas explicações sobre o processo tão importante que forma parte da totalidade e integralidade do desenvolvimento psíquico e do processo de formação da subjetividade ou da mente.

Vygotsky insistiu, quando ainda não havia proposto esse mecanismo centrado na vivência, sugerido em 1930, que o processo de internacionalização não é um processo mecânico nem imediato ou linear, como alguns interpretadores atuais desfiguram (SANTAMARIA,

2005), mas que parece realizar-se como o processo da alimentação ou o de uma acomodação e de assimilação que Piaget descreve. Declara que existe um plano da explicação que está no sujeito, mas não o desenvolve completamente no livro onde explica a história ou a origem da formação e desenvolvimento das funções psíquicas superiores, em que, para explicar o papel ativo do sujeito ou do processo interno em questão, recorre à analogia do que ocorre na alimentação depois de ingerir alimentos (VYGOTSKY, 1987; ARIAS, 2005). Depois, em 1933, em diferentes artigos, não relacionados com esta análise, ele explica tudo o que estou sinalizando. Vygotsky enfatiza sempre, desde *Psicología pedagógica: Un curso breve* (VYGOTSKY, 2001), que a fonte do desenvolvimento está no social e no cultural, externo ao sujeito, porém que o desenvolvimento, em última instância, se produz como consequência do acúmulo da experiência individual e no interno do sujeito, dando com essa definição um papel muito importante à natureza ativa do sujeito, aos processos interpessoais e culturais, aos processos internos que nele se produzem, conseguindo então trabalhar a integralidade do processo.

Ainda que essa ideia, em geral, já se encontra esboçada como preocupação e hipóteses em *Psicología del arte* e *Psicología pedagógica: un curso breve*, devemos dizer que a explicação dos nexos entre um processo e outro consegue delineá-los melhor apenas um ano antes de sua morte e depois de ter explicado o processo de formação e desenvolvimento a partir do social e do cultural das funções psíquicas superiores específicas, por meio da apropriação ou interiorização dos meios da cultura que contem, no essencial, os signos que o ser humano chega a empregar, permitindo o desenvolvimento descomunal de seus conteúdos afetivos, cognitivos e volitivos, ou seja, toda sua personalidade.³³

Apesar dessas conquistas, esse problema ainda está para ser explicado em sua integralidade, e é nisso que desejo insistir no presente

33 Este é outro conteúdo do histórico-cultural que, ainda que muito estudado, tem sido afetado por concepções ou explicações de uma semiótica naturalista ou biologicista, pouco orientada pelo social e pelo cultural, que, como as demais ciências, tende a produzir fragmentações e supervalorização dos elementos do processo, em lugar de fazer análises integrais e dialéticas que permitam explicar na própria complexidade, a partir dos nexos, o papel dos símbolos, signos e significados nesse processo complexo de constituição da subjetividade ou o desenvolvimento psíquico humano. Este é outro dos temas dos quais me ocupo na atualidade. Espero avançar algo nos próximos anos.

trabalho, tentando fazê-lo por meio das pistas e indícios que Vygotsky nos deixou e aquelas que nos oferecem os estudos de caso que apresentamos nesta oportunidade. Estas são minhas hipóteses explicativas desse processo, de maneira integral, e pretendo avançar um pouco mais, se possível.

Torna-se necessário, então, relacionar o conteúdo do estudo das funções psíquicas superiores³⁴ em 1930, com os trabalhos que Vygotsky fez três anos depois e que abordam os processos e dinâmicas que explicam como o interno também mediatiza a formação e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e de toda a personalidade, finalizando assim a aplicação do conceito de atividade mediatizada de Hegel e Marx (VYGOTSKY, 1987, 1993).

Vygotsky não conseguiu sistematizar essas ideias que aparecem explícitas e produzidas em diferentes momentos de sua obra, sendo essa uma tarefa que está por concluir. Com isso não se trata de reproduzir o que Vygotsky talvez tentasse fazer, pois isso é impossível, mas a partir de nossos conhecimentos e experiências profissionais atuais, elaborar algo novo a partir do conhecimento já produzido. O produto obtido não será mais sua obra, mas sim um produto fundamental desta.

A contribuição fundamental dada por Vygotsky para a psicologia de todos os tempos, ainda que muitas de suas ideias não estivessem completamente acabadas no enfoque histórico-cultural (ARIAS, 2005), encontra-se nos artigos “Sobre los sistemas psicológicos” (1930), “La psicología y la teoría de la localización de las funciones psíquicas” (1934); “La crisis de los tres y siete años” (1933) e “El problema del entorno” (uma transcrição possível de uma conferência proferida antes de sua morte e publicada em 1935). Todos estes trabalhos nos introduzem no processo interno que permite a formação definitiva e o desenvolvimento dos conteúdos psicológicos. Nesse momento começa a transcender sobre suas possíveis fontes: Janet, Baldwin e, inclusive, Piaget.

Esses materiais definem que a vivência é a unidade básica de análise na formação psicológica, a unidade complexa mais elementar do psíquico, a partir da qual todo o edifício do psicológico até a conformação da personalidade é construído. Faz uma analogia com o que ocorre com a

34 Entendo que as funções psíquicas superiores incluem tanto as cognitivas como as emocionais e as volitivas.

célula na biologia e no corpo humano. Isso não quer dizer que diminua a força da lei fundamental do desenvolvimento, o interpessoal que se converte no intrapsicológico ou intrapessoal, mas que agora está explicando como o interpessoal, imerso na atividade e na comunicação, como eu insisto, conforma-se no intrapessoal. O funcionalismo, o comportamentalismo e o construtivismo não têm trabalhado de maneira integral sobre esse tema, tal e como o vemos nessas ideias iniciais ou possíveis hipóteses desse processo total da formação e desenvolvimento psíquico. Torna-se necessário trabalhar na explicação de como ocorrem os fatos, o desenvolvimento psicológico e não permanecer apenas nas descrições do mais evidente e conseguir uma síntese do que ocorre entre o social, o cultural e o propriamente psicológico e assim detectar do modo como de dois fatos concretos, objetivos, mais ou menos tangíveis forma-se outra qualidade de caráter subjetivo, ideal e somente constatável por meio de suas fontes, produtos e manifestações.

Vygotsky chega a afirmar que o vivencial, a vivência: “es la unidad de la personalidad y del entorno tal como figura en el desarrollo. La verdadera unidad dinámica de la conciencia, unidad plena que constituye la base de la conciencia es la vivencia” (1996, p. 383).

Devo esclarecer aqui que considero que no conteúdo da consciência está tanto o consciente como o inconsciente que também estão concebidos pelo histórico-cultural, ainda que não trabalhado e explicitado integral e plenamente.³⁵ As vivências podem ter uma existência consciente ou inconsciente. Como Vygotsky o explica, em um dos seus artigos, “A criança nas primeiras idades não conhece suas próprias vivências”; estas estão ocorrendo sempre, o que muda é que aos sete anos a criança tem mais consciência delas. Vive-as e estas influem sobre ele inclusive por algum tempo. Mais adiante continua: “Aos sete anos forma-se na criança uma estrutura de vivências que lhe permite compreender o que significa ‘estou alegre’... Quer dizer, surge a orientação consciente de sua própria vivência” (1996, p. 380).

35 Creio que essa análise também é feita por alguns representantes da esquerda psicanalítica e essencialmente Pichón Rivièr, Bleger, Marie Langer, Ursula Hauser, entre outros que devemos estudar mais e integrar criticamente a todo esse caudal de conhecimentos e explicações sobre a dinâmica externa- interna da formação e do desenvolvimento da subjetividade ou do desenvolvimento psíquico humano.

Eu diria que esse é o mecanismo interno de construção de significados e essencialmente de sentidos pessoais. Por isso Vygotsky expressa: “as vivências adquirem sentido”. Generalizam-se as vivências, convertem-se em significados, digo eu, e como seguem sendo vivenciados em relação com as condições sociais e culturais, as quais propõem novas exigências, convertem-se em sentidos para o sujeito. Dessa maneira as condições sociais e culturais que contêm a atividade, a comunicação, por meio das relações interpessoais nelas imersas, e a experiência que o sujeito vive adquirem, para o sujeito, sentidos de um ou outro tipo, através das vivências que tais experiências produzem. Por isso concluo que esse é o mecanismo de subjetivação do social, do cultural, da atividade e da comunicação.

Por isso torna-se essencial para compreender como o interno também mediatiza a formação dos conteúdos psicológicos. Torna-se muito importante conhecer essa análise de Vygotsky, que não está tratada de maneira explícita e profundamente em nenhum dos trabalhos de seus continuadores diretos e muito menos de seus intérpretes atuais que se encarregaram, ainda mais, de enfatizar a sociogenese, a formação social da mente, a atividade com os objetos ou a atividade interna em sentido geral e mais abstrato, ou o processo de comunicação, além do genuinamente psicológico, como proposto por ele. Esses conteúdos estão esquecidos nos trabalhos originais desses autores e, na minha percepção, são as contribuições mais inovadoras e importantes e diferenciadoras de tudo o que foi exposto até hoje pela psicologia tradicional.

Para completar essas ideias, torna-se necessário precisar algumas referências de Vygotsky que nos pontualizam, ainda mais, sua concepção sobre o papel da vivência no processo de formação do psicológico, do normal e do patológico, da formação dos significados, da consciência e de toda a personalidade. Diz a respeito: “al inicio de cada período de edad, la relación que se establece entre el niño y el entorno que lo rodea, sobre todo el social, es totalmente peculiar, específica, única e irreplicable para esta edad” (1996, p. 264).

Isso identifica, na minha opinião, como complemento da lei fundamental do desenvolvimento e da mediação, a lei da dinâmica do

desenvolvimento ou a situação social do desenvolvimento. Mais adiante, afirma:

la vivencia posee una orientación biosocial, es algo intermedio, que significa la personalidad con el medio, revela lo que significa el momento dado del medio para la personalidad. La vivencia determina de qué modo influye sobre el desarrollo del niño uno u otro aspecto del medio [...] *lo esencial no es la situación por sí misma en sus índices absolutos, sino el modo como vive dicha situación el niño.* [Continua explicando e generalizando o analisado] De esta manera, es en la vivencia en donde se articula el medio en su relación con la persona, la forma en que ella vive y, además, se manifiestan las particularidades del desarrollo de su propio “yo”. (1996, p. 383, grifo nosso)

Para não deixar lugar para dúvidas de que na vivência expressa-se todo o psicológico que já havia sido formado e desenvolvido com anterioridade no sujeito e seguirá sendo desenvolvido, ou seja, necessidades, disposições, sentidos, motivos, interesses, ideias, significados, entre outros conteúdos, expressa na continuidade da reflexão anterior: “En mi vivencia se manifiesta en qué medida participan todas mis propiedades, que se han formado a lo largo de mi desarrollo en un momento determinado”. E conclui dizendo: “Si tuviéramos que formular una tesis formal, un tanto generalizada, sería correcto decir que *el medio determina el desarrollo del niño a través de la vivencia de dicho medio. Así pues, lo más esencial es renunciar a los índices absolutos del medio*” (1996, p. 383-384, grifo nosso).

Por último, para identificar que as vivências estão estreitamente unidas ao processo de construção de significados e que Vygotsky tem muito claro que essas são as unidades funcionais básicas³⁶ do psicológico, enquanto o significado é a unidade do pensamento e a linguagem, porém que existe

36 Sou eu quem realmente agrego à análise esta formulação, porque considero que Vygotsky ao comparar a vivência com a célula na biologia, dizendo que é a unidade de análise da consciência e de toda a personalidade; ele estava falando de uma unidade funcional básica e não de qualquer unidade de análise, como em seguida foi o significado ou como talvez seja a atividade e a comunicação, porém em outro nível de estruturação das diferentes unidades funcionais do desenvolvimento psíquico ou do psicológico, que ainda estão por definir.

uma inter-relação funcional entre estas duas unidades: “todo significado de la palabra, por ser generalización, es el producto de la actividad intelectual del niño. Por tanto, el significado de la palabra es la unidad indivisible del lenguaje y el pensamiento” (1996, p. 382-38). Mais adiante, diz: “las fuerzas del medio adquieren significado orientador gracias a las vivencias del niño” (1996, p. 383).

Definitivamente, em uma análise mais complexa, Vygotsky nos define a interdeterminação do externo e do interno, o externo como fonte e o interno também como mediador do externo; une as proposições e conteúdos dos sociogênicos e psicogênicos, integra e sistematiza criticamente Janet, Baldwin e Piaget de forma que o que agora se propõe é algo completamente novo, é a síntese da integralidade ou totalidade de um processo de diferentes determinantes ou condições, entre uns e outros. As ideias dos autores mencionados têm sido assimiladas e negadas dialeticamente, produzindo um salto qualitativo na explicação, produto do emprego do método dialético.

Todo esse mecanismo integral e mediado, ocorrido no processo vivencial em que se integram, de forma indivisível, o biológico, o social, o cultural, o propriamente psicológico e o meio ou contexto social e cultural, é o que explica a passagem das chamadas funções psíquicas naturais para as superiores; os processos emocionais naturais aos superiores; o mecanismo da formação de significados e sentidos, a formação da função simbólica, do signo e do significado, a formação da concepção do mundo, da sociedade e do próprio sujeito; a formação da autoavaliação, os mecanismos de autorregulação, autoconsciência e autodesenvolvimento, o consciente e o não consciente e, em resumo, o domínio da própria conduta e de toda a personalidade (VYGOTSKY, 1987, 1991, 1993, 1996, 2001). Esse é o aspecto da obra de Vygotsky menos estudado pelos continuadores e interpretadores de sua obra, como também reafirma A. M. Matiushkin no epílogo do Tomo 3 das obras escolhidas de Vygotsky (1995).

Poderia afirmar, como forma de conclusão deste subtítulo, que este trabalho inconcluso de Vygotsky é uma tentativa de explicar a formação e desenvolvimento das, por ele denominadas, funções psíquicas superiores, do processo e da formação e desenvolvimento da função simbólica, do signo e do significado e do papel que elas desempenham na formação de

todo o conteúdo psicológico humano, da consciência e da personalidade, mostrando-se útil como caminho que nos oferece para a análise e os aspectos que devem ser considerados. Por isso tem, essencialmente, um valor teórico-metodológico, e não um valor apenas conceitual.

Esse caminho traçado, ainda não completamente explorado, necessitaria, segundo minha percepção, que o trabalho sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores tivesse uma confrontação e uma sistematização crítica com os trabalhos do próprio Vygotsky, aqueles dos continuadores imediatos e dos atuais, assim como também de seus intérpretes, mantendo as hipóteses e reflexões do trabalho de Vygotsky como eixo central, para poder mudar, desde os inícios, aquilo que deveria ser mudado. Nada ou pouco se obtém quando cada um acrescenta algo à proposta, sem saber se está relacionado ou não, porque assim podemos destruí-la ou deixá-la sem sentido. Só isso marcará o caminho para a produção da psicologia geral pela qual Vygotsky advogou e na qual acredito e trabalho do modo mais consequente e profundo que posso. Devemos, porém, continuar trabalhando coletivamente nela.

Na próxima seção vamos apresentar alguns dados empíricos que confirmam as hipóteses aqui analisadas e que ampliam suas projeções e seu impacto nas explicações do que é produzido nos casos estudados. Dois dos casos foram selecionados de um total de mais de cem casos investigados, segundo a metodologia que temos trabalhado para estudar os problemas de aprendizagem, o cumprimento da função educativa, cultural e desenvolvimentista da família e as características e condições dos professores e educadores promotores do desenvolvimento de seus educandos. Dois casos ou mais situações foram tomadas de outro estudo realizado na Universidade de São Paulo, onde tenho vínculos acadêmicos estreitos com a autora e com a supervisora de tal investigação, tendo, além disso, a honra de ser parte da “banca de qualificação”³⁷ de tal tese.

37 Uma banca de qualificação, no Brasil, é a pré-defesa da tese, como se denomina em outros países do mundo.

A vivência como a unidade funcional básica do desenvolvimento psíquico humano: Evidências empíricas e resultados de investigações que o ratificam

História deste processo de estudo, uso, investigações e apontamentos...

Em Cuba começamos o estudo da vivência como categoria essencial, como unidade funcional básica, nos anos 1970, quando, na busca de uma psicologia que nos guiasse no aperfeiçoamento da educação, nos encontramos com o livro de L. I. Bozhovich.³⁸ Traduzimos esse livro em 1972, e, a partir da tradução mecanográfica, começou-se um estudo de maneira individual e coletiva, para o desenvolvimento de debates no grupo de psicólogos, pedagogos e professores que formavam parte do Departamento de Psicologia e suas sete secções provinciais.

Esses estudos, entre muitos outros, deram lugar à apresentação da nossa concepção teórica e metodológica na psicologia e às linhas de trabalho do departamento e seus coletivos de trabalho, debatidas e aprovadas no encontro de psicólogos que trabalhavam na educação³⁹ e para o qual foram convidadas as duas faculdades de psicologia do país e algumas outras instituições de psicólogos dos ministérios e centros de investigação.⁴⁰

A categoria vivência foi estudada juntamente com outras como as relações interpessoais, a situação social de desenvolvimento, a atividade objetal, a comunicação, a zona de desenvolvimento próximo, a formação de ações mentais, a motivação, a posição interna do escolar, o papel do afetivo para assegurar o trabalho do cognitivo e do intelectual, entre outras.

Neste momento tem início um processo de entrelaçamento de diferentes

38 A Dra. Josefina López, recém-chegada de Moscou, por ter terminado seu doutorado sob a direção da dra. Talizina y Galperín, me propôs a tradução do livro, dada a orientação que se delineava no trabalho futuro do Dpto. de Psicologia do Ministério de Educação que eu dirigia nesse momento.

39 De fato, o terceiro encontro dos psicólogos que trabalhavam neste Ministério desde sua criação no período revolucionário, a partir de 1959. É uma evidência de que no Ministério da Educação Cubana, de uma ou outra forma, dava-se um lugar à psicologia no difícil trabalho de produzir as políticas para organizar a educação do povo.

40 Esta história é feita pela primeira vez ainda que esteja registrada em um dos três ou quatro últimos números da Revista *Psicología y Educación*, no início dos anos 70. Esta publicação deixou de existir por carência de recursos materiais e integrou-se à Revista *Educación* do Ministério de Educação.

posturas teóricas e metodológicas que se constituíram como o produto de um estudo das diferentes psicologias em relação com a nova que estávamos recebendo de orientação materialista, dialética e histórica. Este ecletismo inicial⁴¹, foi diminuindo ou eliminando na medida em que se consolidavam os conhecimentos do histórico-cultural, dando oportunidade para comparar e fazer as críticas pertinentes, sem dúvida até hoje é necessário fazer este exercício e segue sendo porque estes conhecimentos ainda não estão tão sistematizados como poderiam ser. Isto forma parte do trabalho árduo, difícil e rigoroso trabalho exigido pelas ciências.

O estudo do livro de L. I. Bozhovich (1976), antes de sua publicação oficial, foi essencial para o desenvolvimento de diferentes aspectos, tais como: dar uma resposta e orientação construtivas às ideias sobre o psicologismo da pedagogia cubana e à proposta de diminuir o papel da psicologia na educação, a necessidade de conceber o emocional na relação estreita com o cognitivo e não exagerar o papel desta última qualidade como fonte e origem do emocional, como se apresentavam por parte das teorias em voga naquela época,⁴² a ideia da estrutura hierárquica da motivação, promover materiais para a formação de professores conforme uma nova concepção do desenvolvimento psíquico de natureza mais integral e materialista dialética, estudar e propor a maneira de realizar a orientação profissional e a formação vocacional, a insistência no papel da família como um agente educativo excepcional ao qual é necessário educar e orientar, o papel essencial da formação da personalidade de maneira integral, finalidade essencial da educação e, por último, em consequência, conceber que o desenvolvimento psíquico necessita de uma educação que promova e assegure o desenvolvimento necessário para que novos e mais complexos processos de ensino e educação pudessem ser produzidos.

Todo o movimento de mudança na concepção de uma nova psicologia foi trabalhado nesse grupo de pessoas também apoiadas e estimuladas pelas ocorrências, desde finais dos anos 1960, no Instituto da Infância, dirigido pela companheira Vilma Espín de Castro, com seu coletivo

41 *“Porque el eclecticismo ha de ser forzosamente transitorio: nube que pasa por el sol para hacernos más apreciable su vivificadora luz”*(LUZ Y CABALLERO, p. 101).

42 Não percebemos naquela época que essas ideias, em parte do nosso grupo, não ocorriam somente pelo contato com o livro de Bozhovich, mas que era parte também do ideário martiano que corria por nossas veias e estava em nossa consciência como tradição cultural e como uma boa sombra.

de pedagogas, tais como Clementina Serra, Marta Santander e Consuelo Miranda, e o processo de fazer da educação uma transformação social e cultural que pudesse assegurar que os cubanos recebessem uma educação de qualidade como a defenderam nossos próceres do século XIX.

Esse processo não foi simples, nem tem sido fácil mantê-lo. Recordo que, nesse período de debates, várias pessoas se aproximavam para falar-me das vantagens da pedagogia operativa, da tecnologia educativa, do movimento da escola nova ou ativa, da promoção automática, do desenvolvimento da inteligência como o primário e várias outras propostas. Nossa postura ou resposta sempre foi levar tudo à investigação, ao estudo minucioso de rigor, ao debate e à busca do consenso do valorizado pelo coletivo. No meio de todo esse processo, o coletivo assumiu o histórico-cultural a partir do que tínhamos podido ler e estudar sobre este importante referente teórico.

Nesse momento tínhamos em nosso poder cultural interno, bem guardada em nossas consciências, a história cultural da educação cubana como tradições, o que se enriqueceu consideravelmente com o impacto do materialismo dialético, acabado de chegar; e os livros de psicologia geral de Smirnov, Leontiev e outros, os trabalhos de Rubinstein, pensamento e linguagem mutilado de Vygotsky, desenvolvimento do psiquismo de Leontiev, os trabalhos de Diego González Martín e as influências e os ensinamentos de nossos professores da Escola de Psicologia, de fazer uma psicologia para transformar a vida dos seres humanos, a prática social e educacional, e não só para a contemplação.

Essas ideias coincidiam plenamente com o que dizia outro autor, como Georges Politzer, que estudei nessa época. Esse autor foi um estudioso fugaz da psicologia, contemporâneo de Vygotsky, com uma mesma concepção materialista, dialética e histórica. Politzer, assim como Vygotsky, propunha mais ou menos as mesmas ideias que me ensinavam meus professores da Escola de Psicologia da Universidade de Havana e para o que me haviam convocado nesse momento histórico: *para trabajar por contribuir a transformar la Educación Cubana*.

O debate particular da vivência, no contexto de tudo o que foi mencionado, foi importante porque nos orientou a conceber, na prática, o que se mencionava como a unidade do afetivo e do cognitivo e como um meio importante para avaliar os êxitos, progressos e fracassos de nossos

escolares, a perda da posição interna do escolar,⁴³ a motivação para o estudo e a orientação e a formação vocacional, como evitar o fracasso escolar e por suposto suas causas, um ensino e uma educação que não asseguravam que os escolares aprendessem oportunamente.

A concepção que nos ofereceu o conceito de vivência de Bozhovich foi sempre um elemento essencial na busca de soluções práticas com as quais trabalhávamos nos primeiros anos. Como já temos assinalado em outros trabalhos, nesse momento, nos dedicamos mais a estudar e investigar, para introduzir as práticas transformadoras dos programas educativos, mais do que publicar obras científicas e acadêmicas improdutivas que apenas servem para alimentar o ego das pessoas.

Essa determinação não foi plenamente consciente, somente foi devido à urgência do momento, dado que nosso Estado e Governo, por meio das autoridades do Ministério de Educação, pediam-nos para trabalhar no sentido de transformar as práticas educativas, de modo a eliminar o fracasso escolar, os escolares que não aprendiam em um programa educativo gratuito, de um país pobre e bloqueado que não podia desperdiçar seu recursos. Além disso, e, sobretudo, porque esse era um programa de tradições provenientes da Revolução de Yara, de 1895, e porque era o ideário imortal de próceres, como Agustín Caballero, Félix Varela, José de la Luz y Caballero, Rafael Ma. Mendive, José Martí e muitos outros pensadores e mestres cubanos e que Fidel e a geração de Moncada haviam tomado em suas mãos para levá-las às vias de fato. Era uma responsabilidade que estava mais além de nossa consciência individual. Era parte da história imortal e heroica de todo um povo.

O livro de Bozhovich foi publicado em 1976, chegando às instituições acadêmicas do país, que começaram a estudá-lo e a conhecê-lo, o que permitiu continuar o processo que se seguiu no Departamento de Psicologia e que até agora ninguém reconhece como um trabalho inicial ou pioneiro, passando inadvertido, e não se fala dessa continuidade que desejo insistir nesta análise de minha história.

43 Fato que se estuda no livro de L.I. Bozhovich e que se refere à mudança que se produz nos escolares quando na escola, vivenciam as primeiras experiências de fracasso na aprendizagem, como consequência de que a educação e o ensino não atendem às suas características individuais, à sua subjetividade formada anteriormente e se acumulam experiências atribuídas de sentidos muito desagradáveis e o escolar perde sua motivação inicial quando é boa ou a incrementa quando é desfavorável.

Nas produções acadêmicas que não estavam necessariamente ligadas diretamente às transformações práticas, mas em alguns casos ao desejo acadêmico de publicar e destacar a produção teórica ou crítica exigida pelas instituições, muitas interpretações eram de fato diferentes ao histórico-cultural e às posturas epistemológicas do materialismo dialético, mantendo-se unidas ou relacionadas pela força do ecletismo, e inclusive por essa via ou forma de atuar, incrementaram-se. Essas circunstâncias nos têm obrigado a um debate constante e a um renascimento produtivo e dinâmico, ainda que ainda não tenha tido a análise crítica necessária e, sobretudo, as publicações pertinentes que sirvam aos demais para a obtenção de conhecimentos, principalmente às gerações jovens de pedagogos e psicólogos em nosso país, na América Latina e no mundo, onde também predominam e justificam-se essas posturas ecléticas.

Dessa vez, apenas afirmarei, e com o ânimo de seguir na busca de nossa própria autocrítica científica, que algumas pessoas pensam que o estudo do vivencial começou no final dos anos 1970 ou nos anos 1980, o que ainda temos que estudar e analisar para produzir as críticas necessárias que nos permitam saber o que passou e por que passou, podendo transcender esse período no processo de busca e produção de conhecimento na psicologia cubana que estará sempre em processo.

Hoje as tradições daquele trabalho que se iniciou na educação, no final dos anos 1960 e início dos 1970, e um grupo afim delas continuam insistindo no papel do interpessoal ou das relações sociais, do vivencial e da atribuição de sentido na constituição de atividades e comunicação que, ao organizarem-se mais conscientemente e dirigidas a um fim,⁴⁴ consolidam tal mecanismo mediado e contribui, como nenhum outro, ao desenvolvimento do biológico, do social, do cultural e do propriamente psicológico no ser humano. Na minha percepção, isso constitui-se na explicação do mecanismo integral dos determinantes e das condições que produzem, de forma sadia ou alterada, o desenvolvimento psíquico das pessoas por meio de uma educação de qualidade ou de não qualidade.

44 Apoio-me aqui no que sinaliza o próprio Vygotsky e reafirma Bozhovich e outros continuadores, retomando-o do marxismo, que o processo de ensino e a educação, desde a idade escolar precoce, baseia-se na essência de que a situação social do desenvolvimento caracteriza-se por promover os conteúdos conscientes do processo de ensino, da educação e da aprendizagem, para que este trabalho seja de qualidade e promova o desenvolvimento que pode e deve ser produzido nessa idade.

A grande diferença, em comparação com os anos finais da década de 1960 e início dos 1970, é que na atualidade contamos com dados mais amplos e integrados pelos estudos empíricos realizados, na investigação longitudinal dos anos de 1973 a 1991, tendo sua realização defendida por José R. Fernández e realizada pelo dr. José Antonio Gutiérrez Muñiz, pela dra. Josefina López Hurtado, pelo dr. Guillermo Arias Beatón e pela dra. Mercedes Rubens (1990), com a participação de um grupo de mais de 10 especialistas do mais elevado nível científico e profissional do Ministério de Salud Pública (Minsap) e do Ministério de la Educación (Mined) e mais de 200 especialistas de todas as províncias do país; os trabalhos da dra. Josefina López e da dra. Ana María Siverio (1988, 1995) em relação com a investigação longitudinal para a instrumentação do programa Educa a tu Hijo, uma das conquistas mais importantes da educação cubana. Tudo isso que estou tentando explicar⁴⁵ de uma maneira integral, como exige o método dialético de nossa concepção epistemológica ou teórica e metodológica de base.

Os estudos de família que realizei como participação de um grupo grande de estudantes de psicologia para sua graduação, psicólogos e pedagogos para seus mestrados e doutorados, os estudos dos processos vivenciais e de atribuição de sentidos em estudantes com problemas

45 Porque, em última instância, esse programa tem o propósito de criar as condições no desenvolvimento psíquico do menino ou da menina, para que na nova situação do escolar possa ser vivenciada de maneira que lhe produza o desenvolvimento desejado e esperado, dado que tem o desenvolvimento psíquico ou de sua subjetividade real e atual adequado, para continuar o processo do ensino escolar, ou seja o desenvolvimento interno correspondente tanto do cognitivo como do afetivo, de seus desejos, necessidades, motivos e interesses, significados e sentidos. Esse programa também permitirá que, quando o escolar inicie suas relações sociais ou interpessoais na escola, comece com certa consciência do que começa a fazer e portanto a isso não se converta, no impactante, desconhecido e aborrecido, porque não sabe o que fazer, que o atropela e se converte em um processo violento que desorganiza muitas crianças, como consequência de seu não desenvolvimento real, para continuar com o potencial e o novo desenvolvimento real que pode produzir. Essa é a experiência universal, entre 25% e 70% de meninos, que chegam a fracassar e apresentar sérios problemas de desadaptação, em outros sistemas educacionais que não o cubano. Não obstante, calculo que em nosso país, entre 5% e 10% de crianças ainda padecem, por muitas razões, desse mal, dado que não se aproveitam as condições criadas, ou as condições criadas não seguem atendendo ao caráter humanista e científico existente na sua fundação, o que deveríamos resolver, e não intoxicá-las com as posturas positivistas das neurociências e os diferentes tipos de cognitivismo que nos chegam diretamente dos Estados Unidos, da Europa e de nossas próprias posições positivistas e contrárias às verdadeiras e mais genuínas posições marxistas, acreditando erroneamente que estas são as que se realizaram no fracassado socialismo real.

de aprendizagem e de comportamento também realizados sob minha direção com estudantes de psicologia para sua graduação, por psicólogos e pedagogos em seus cursos de mestrados e doutorados e por último os estudos teóricos realizado nos últimos tempos acrescentam dados importantes para a sistematização.

Este trabalho pretende ser a sexta tentativa de produzir uma explicação de um problema⁴⁶ tão importante. Por ser uma espécie de trabalho integrador, na continuidade vou apresentar dois casos de Cuba e dois casos ou situações do Brasil que me permitirão ilustrar, de certa maneira, todo esse mecanismo que tentei explicar desde o ponto de vista de uma análise conceitual, a partir das hipóteses teóricas de L. S. Vygotsky e o trabalho secular de L. I. Bozhovich, sobre mecanismo tão importante e complexo,

46 Os anteriores são: a explicação da dinâmica causal dos escolares com transtornos do comportamento, que depois estendeu-se àqueles que apresentavam retardo no desenvolvimento psíquico ou dificuldades de aprendizagem. Este trabalho foi inicialmente um rascunho de trabalho que se empregou no início dos anos 1980, quando mudou-se a legislação para atender pedagogicamente de modo mais adequado aos escolares que apresentavam problemas de adaptação social e escolar ou aqueles que não possuem amparo filial e para o aperfeiçoamento do trabalho de sua educação e reeducação. Em seguida, este trabalho foi reescrito, ampliado e publicado em uma plataforma digital, como bibliografia para o ensino da psicologia especial, em 1992, sendo publicado como parte do livro de texto da disciplina em García, M. T. (2003, 2005) e mais tarde no Brasil, em Arias (2009). A segunda tentativa foi a realização de duas teses no primeiro grupo de estudo do mestrado de psicologia educativa da Faculdade de Psicologia pelas, hoje doutoras, dra. Juana Betancourt (2002, 1999) e dra. Olga González (2000), das quais fui tutor até o doutorado. Em tais teses, trabalhou-se a ideia inicial da entrevista para desvendar as vivências que empreguei na forma de pilotagem com escolares com transtornos de comportamento que, segundo Vygotsky, é onde mais facilmente observa-se o papel das vivências no desenvolvimento psíquico, trabalhadas nas escolas desse tipo em meados dos anos 1980 e que tanto Betancourt como González empregaram e ampliaram excelentemente. A terceira foi o livro *La evaluación y el diagnóstico en educación y el desarrollo desde el enfoque histórico-cultural*, (2001); em que, pela primeira vez, publica-se minha concepção do diagnóstico explicativo, tendo como base a reconstrução da dinâmica histórica do desenvolvimento por meio da entrevista que procura desvendar as vivências e sentidos que foram produzidos na formação e no desenvolvimento do sujeito e dos familiares, sendo um propósito medianamente alcançado no aperfeiçoamento dos CDO. A meados anos 1980, insistiu-se na realização de entrevistas e na aplicação de provas que revelaram de modo mais claro a dinâmica do desenvolvimento psíquico. A terceira foi o livro *La persona en el enfoque histórico-cultural* (ARIAS, 2005), em que explica-se que um dos conteúdos menos abordados do enfoque histórico-cultural é a vivência como unidade funcional básica e fundamental que o estudo das funções psíquicas superiores, as cognitivas e as emocionais, o estudo da situação social do desenvolvimento e a vivência e o domínio da própria conduta formam parte do estudo integral da subjetividade ou do desenvolvimento psíquico. Por último, Arias (2011) trabalhou em um capítulo para um livro a ser editado nos Estados Unidos, em que, com a ideia de reatualizar o problema do histórico-cultural, propusemos escrever sobre o papel da vivência no processo da subjetivação ou no desenvolvimento psíquico.

para contribuir a legitimizar o processo de formação e desenvolvimento da subjetividade ou desenvolvimento psíquico humano, da consciência e da personalidade, no contexto do processo de formação e desenvolvimento da natureza, porque, ainda que seja uma qualidade diferente, é uma das grandes conquistas da evolução e formação desses processos como parte integrante da natureza.

Dados empíricos, estudo de casos múltiplos

Em uma das tantas investigações⁴⁷ sobre os escolares que apresentam problemas de aprendizagem nos primeiros graus,⁴⁸ estudou-se como eles viviam suas experiências, tanto em seu meio familiar como no escolar, com o objetivo de conhecer se isso tinha algum grau de relação com ele, o porquê e como sua subjetividade constituía-se em relação com a atividade escolar, a aprendizagem e o possível desenvolvimento psíquico, principalmente o motivacional, em relação ao estudo e às habilidades para aprender.

Neste trabalho declara-se que, na medida em que se consigam conhecer essas condições como parte da dinâmica histórica do desenvolvimento do escolar com algum tipo de problema no estudo, poder-se-á orientar os familiares, os professores e a sociedade em geral de forma mais adequada, para que se organize ou reorganize a vida do menino ou da menina de maneira tal que isso lhe permita chegar a ter experiências da vida real, que produzam neles as vivências pertinentes para que, atribuindo-lhes os sentidos pessoais adequados que devem existir em um escolar, eles possam chegar a realizar a tarefa de estudo com prazer e com uma orientação positiva e produtiva, podendo dessa forma chegar a superar os problemas no estudo e o possível fracasso escolar futuro.

47 Estudo realizado pela mestra Adriana Ruiz Estrada, sob a tutoria do dr. Guillermo Arias Beatón, titulado *La dinámica histórica del desarrollo de los escolares con problemas en el aprendizaje* no Programa de Mestrado de Psicología Educativa, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, Cuba.

48 Não obstante, em Cuba assegurar a aprendizagem, posteriormente, em mais de 99%, segundo os dados de organizações internacionais. Essa informação não significa que esses problemas que se narram aqui não se apresentem, mas que existem os mecanismos no próprio sistema que asseguram que se corrija no transcurso dos primeiros graus do ensino. Precisamente estes estudos têm o objetivo de continuar o aperfeiçoamento desse sistema para tratar de diminuir ao máximo possível esses problemas a partir de uma intervenção rápida e pontual.

Os dados foram adquiridos a partir do estudo dos conteúdos da subjetividade do próprio menino, por meio de observações e conversações em profundidade com este, realizadas no marco de um trabalho formativo e desenvolvimentista,⁴⁹ encaminhada a apoiá-los e a ajudá-los a corrigir e compensar aquelas aprendizagens e desenvolvimentos não alcançados, para que lhe permitissem realizar a tarefa de estudo com a qualidade que eles pudessem alcançar. Realizaram-se também essas observações e conversações, em profundidade, com familiares e professores. O objetivo era conseguir essencialmente uma reconstrução e uma análise da forma com que o menino tinha vivido todo o processo de atenção recebido por familiares e educadores durante toda sua vida, os sentidos e significados que se haviam formado, relacionados com o estudo e especificamente com sua condição de menino com problema.

Estes estudos são de uma grande complexidade, pois desvendar as vivências e os sentidos requer indícios e pistas que os comportamentos nos oferecem, o relato do escolar e dos adultos implicados no ensino e na educação deste. Não obstante, é possível, porque o escolar realiza seu relato, matizado pelos conteúdos do que foi vivido e o modo como foi vivido (e os adultos da mesma forma), além de serem os observadores mais naturais do comportamento do escolar e de seu desenvolvimento psíquico em geral. Consegue-se a confiança nos dados por meio de uma triangulação das diferentes informações obtidas por diversos meios e acrescentadas por várias pessoas implicadas.

No primeiro caso que apresentaremos,⁵⁰ pode-se constatar os critérios de uma menina, que mostram a rejeição que faz ao seu lar, pelas vivências que as experiências que vive cotidianamente no seio da família lhe produzem:

Não gosto de estar na minha casa porque minha mãe sempre está gritando e brigando com minha avó, elas se batem... Isso eu não gosto... É que minha mãe

49 Investigação-ação, organização de atividades pedagógicas e clínicas encaminhadas para trabalhar de maneira conjunta com a família, com os professores e com os próprios escolares, vítimas de todo o trabalho inadequado, na família, na escola e em todo o contexto social e cultural que o rodeia. Este trabalho é o que permitirá ou assegurará uma melhor organização e planificação do ambiente escolar e educativo dos sujeitos estudados e com isto, conseguir resultados de maior qualidade na aprendizagem e no desenvolvimento, por meio das novas experiências que se vivam, assim como pelas novas e diferentes vivências e os sentidos atribuídos de natureza mais positivos ao estudo.

50 A partir de agora, denominaremos a entrevistada de "AC".

sempre briga com minha avó, elas gritam [...]

Relacionado com as vivências que vive em suas experiências com os demais membros de sua família, como o pai ou o tio, AC alega:

Meu pai é uma confusão, ele está preso desde que eu nasci... Minha mãe me levou para vê-lo uma vez, eu não me lembro... Ela não me levou mais... Não me importa, eu gosto dele, mas não nesse lugar... não gosto desse lugares...minha avó não [me] deixa ir [...]

Em relação ao tio, refere:

Eu gosto dele... Me traz caramelos quando vem, sempre anda por aí... Minha mãe não fala nunca com ele... Ele diz coisas a ela e minha avó briga com ele, ele bate a porta e se vai.

A menina vive as experiências em seu meio familiar, por meio de vivências que mostram quão desagradáveis são os acontecimentos existentes nesse meio, podendo-se apreciar e observar que os sentidos atribuídos e os significados estão comprometidos por tal situação, pelo que ela rejeita conscientemente e com muita força a situação que vive em tal contexto. Em outros momentos manifesta saudades por circunstâncias de felicidade vividas, comparando tais momentos com os vividos fora de sua casa, o que se evidencia quando alega:

Gostaria que minha mãe fosse como a mãe de J ou como minha professora... Falam lindo e não gritam... Jogam comigo... Fazem contos de princesas, as crianças riem muito... Minha professora passa a mão por aqui [mostra a cabeça] quando os exercícios me saem mau.

Está obrigada, sem dúvida, a continuar sendo parte desse entorno pouco desejado onde vive. Sempre que fala dos membros da casa, sente-se muito triste, rejeita todo ato de violência que se respira em seu lar, mostrando consciência de suas vivências em relação com os fatos e as experiências vividas, pelo que tem atribuído a esse meio um sentido desagradável para ela e de profunda rejeição. Quando passou vários dias sem frequentar a escola, era pouco visitada pelas crianças da sala por proibições dos pais dos escolares, dadas as condições que os próprios

pais conhecem sobre o meio familiar, o que reforça seu estado vivencial negativo. A professora também visitava pouco sua casa por oposição da mãe da criança. Sobre isso, AC alega, com plena consciência do problema:

Minha mãe sempre está brigando com todos... Não gostava de vir para a escola... Riam muito de mim... Eu repeti por culpa da professora [a do ano anterior]... Minha mãe me disse... Eu quero estar mais na casa de minha professora e na escola... Minha professora me entende... Na minha casa o televisor está quebrado e minha mãe disse que vai ficar assim por muitos dias por não ter dinheiro.

Relacionado com a dinâmica que vive em seu lar, a menina refere:

minha mãe não fala comigo porque não sabe... Se trava... Minha avó não fala comigo porque chega tarde do trabalho e dorme.

Ainda que lhe desagrade e rejeite a situação que vive no lar e deseje que esta mude, ama sua família, desejando a rápida recuperação de sua mãe. Sobre isso, expressa:

Gostaria que minha mãe se curasse mas que ficasse a viver em Havana, está doente... Assim como meu pai vive em outro lado... Minha avó é muito boa comigo... Gosto mais de estar na casa da professora... Gostaria de ficar vivendo pra sempre ali... Não quero que lhe aconteça nada de ruim [refere-se à mãe]... Gostaria que ficassem vivendo por lá para que se cure.

Quer ser feliz, longe dos litígios e cheia de bons tratos e demonstrações de afeto. Está necessitando e pedindo carinho e, além disso, muita compreensão. A felicidade tem para ela um significado muito consciente e bem claro, em oposição com o que mais vive, como experiência, em sua vida familiar, relaciona-a com todos aqueles momentos que ela pode desfrutar e sempre tem saudades.

Ainda que reconheça de maneira muito positiva as relações que tem com sua professora, relata sobre as ações que emprega para compensar e/ou corrigir muitos dos seus problemas acadêmicos:

Sei que ela é boa e que me quer muito... [Porém] fico zangada de ter que perder a hora do jogo porque não sei esse exercício... Sou como minha mãe... Minha mãe é atrasada... É bruta... Às vezes tenho que ficar na aula para fazer bem os exercícios, e os demais saem p/ o pátio... Fico zangada... Sempre tenho que ser eu a que tem ficar na aula... A professora não percebe... Não gosto de estudar e fazer exercícios...

Na menor, evidenciam-se vivências muito fortes em relação com seus vínculos ou relações com sua mãe e com ela mesma que, se não fossem atendidas a tempo, poderiam provocar maiores dificuldades e conflitos em seu desenvolvimento, porque os processos de autoestima e de autovalorização poderiam ser afetados. Estas são as razões pelas quais a menina não consegue explicar. Parece repetir as palavras que escuta nas brigas entre a avó e a mãe, o que se constitui em uma das razões de suas vivências desagradáveis e o sentido que outorga a toda sua família e a ela mesma e a seus problemas.

Aprecia-se o que e como vivencia suas experiências, por meio dos sentidos atribuídos a tais experiências e ao mencionar que não gosta de ser diferente dos demais, nem igual à sua mãe. Deseja jogar, obviamente, porque necessita compartilhar isso com seus amigos na escola, pois ao chegar em casa começam os conflitos. Entretanto, ainda que rejeite muitos métodos empregados pela educadora em sua formação e desenvolvimento, desfruta estar no centro escolar e alega que gosta de compartilhar com as outras crianças e ler na entrada da escola.

Antes eu era bruta, porém agora não... Agora faço as tarefas na casa da professora porque quase sempre estou lá... Não gostava vir à escola, me demorava para que tocasse o sinal do matutino e fechassem as portas... Demoro para chegar em casa até que minha avó esteja porque ela sabe controlar a minha mãe, claro, porque fica brava quando eu digo mentira, mas se lhe digo a verdade fica brava e me bate ou me põe de castigo.

A menor elabora mecanismos de ajustes, dadas as conquistas que vai adquirindo, as vivências e os sentidos positivos que começa a viver, produto do trabalho realizado com ela e a professora especialmente,

porque a família, neste caso, não colabora muito com o propósito de evitar os conflitos desagradáveis que não a deixam viver em sua própria adaptação ao lar:

Não respondo quando me grita... Abaixo a cabeça para que não me bata.

Tais valorizações mostram que, ainda que a menina continue necessitando de um apoio mais orientado e profundo por parte da escola, o desempenho dos educadores foi vivenciado por ela de maneira muito mais agradável. Portanto, ainda que rejeite muitas das alternativas que se empregam no centro, a escola consegue que ela viva experiências que lhe produzem vivências mais positivas, permitindo atribuir de sentido às suas experiências escolares como mais felizes e prazerosas que aquelas vividas anteriormente no seu lar ou na escola. Isso mostra mudanças no plano de conhecimento e na organização do contexto em relação ao escolar, e isso faz que ela esteja vivendo momentos mais agradáveis, relacionados com a interação com a professora, com outros educadores, como a instrutora de arte, além de ser mais aceita por alguns de seus companheiros, como é o caso de uma nova amiga, aquela que se converteu, além da professora e a família de sua nova amiga, em um “outro” potenciador do desenvolvimento da menina. Nesse caso, em um potenciador positivo de seu desenvolvimento, que lhe proporciona vivências muito adequadas para compensar os problemas do meio no contexto familiar e escolar, poder-se-á apreciar também o que lhe produziu vivências e sentidos negativos.

No curso anterior, AC teve duas brigas na escola com duas meninas da sala, contadas por ela no seguinte relato:

Me dizem coisas e eu tenho que bater nelas... Eu não sou nenhuma boba... Minha mãe me diz que se me batem eu bata, porque ela me bate e me põe de castigo... Briguei duas vezes na escola e pela minha casa... Não gosto de buscar brigas, mas o que passa é que não me deixavam... Me diziam “cochi-porca” [sujo, bagunçado]... Fico brava porque me banho sempre... Não digo coisas a ninguém... Não me rio de ninguém... Sempre estão me buscando... Eu me sentia muito mal e chorava antes de chegar em casa... Se minha mãe me vê chorando briga com quem seja.

Quando perguntado a ela se as brigas continuam, alega:

Era antes porque agora tenho amiguinhas... Agora é de outra forma... Gosto de ser boa, gosto que me deem coisas: caramelos, coisas para colar...

Aqui se observa como ela conscientemente quer ser diferente e viver em paz e harmonia, gosta que a estimulem e a motivem em suas ações, o que se constitui, até agora, em sua maior potencialidade⁵¹ e, se conseguisse certo estado emocional e de relações mais favoráveis na família, com uma atenção ou apoio social e pessoal à mãe e à avó, considero que evoluiria muito mais. Também volta-se a ter o dado de que todo o trabalho realizado pelos especialistas do CDO,⁵² dirigidos pela autora dessa investigação, tem contribuído para transformar o ambiente social da escola, em relação com a menina, e tem ajudado no final de uns meses, ao modo como vivencia suas experiências de aceitação por parte dos outros escolares, podendo-se supor, portanto, que suas experiências, vivências e sentidos agora são muito diferentes das anteriores, tendo uma vivência, um sentido nela como uma escolar.

Os pais de algumas crianças da sala, em conversações, referiam que:

AC no fundo é muito carinhosa, ela teve conflitos com minha menina, eu sei que minha menina é muito provocadora, mas não é agressiva, e AC bate... É digna de lástima com a família que lhe tocou, porém eu não tenho culpa disso, por isso não posso permitir que a menina bata na minha filha... Eu não deixo que minha filha vá a sua casa porque a mãe de AC é muito marginal, e o tio sempre está bebendo, é um bêbado e bate até em sua mãe... Além disso seu pai está preso, sabe Deus por qual motivo... Para evitar conflitos com a mãe de AC, eu prefiro que meu filho jogue com outros

51 Ao que parece, pelo contraste de experiências, vivências e sentidos vivenciados por ela na família e em parte na escola e que a fazem preferir, por suposto as positivas...

52 É um dos mecanismos que o Sistema Nacional de Educação cubano tem para atender os escolares como AC e conseguir que eles resolvam os problemas que apresentam, ajudando familiares e professores para que consigam organizar os ambientes educativos de uma maneira mais adequada e interconectada, a única forma de resolver essas experiências que são vividas e atribuídas de sentidos de forma inadequada pela pessoa em desenvolvimento, nesse caso uma escolar de pouca idade.

meninos... Me dá pena porque a menina é digna de lástima, porém eu não posso ser Deus... Eu sinto muitíssimo.

Tais argumentos corroboram a existência de um desconhecimento por parte dos adultos sobre as vias que poderiam empregar para ajudar a menina e sua família, o que faz que rejeitem os problemas que estão presentes em AC. Todo o conflito que a menina sofre está refletido em seu comportamento, e acreditamos que são um produto, por sua vez, dos estados vivenciais e da atribuição de sentido às experiências vividas em toda sua história familiar até aqui, o que lhe tem conformado as crenças e as formas comportamentais inadequadas, em que crê que pode resolver os problemas que se apresentam, constatando-o quando expressa:

Às vezes estou triste... Muitas vezes estou triste porque me aborreço muito em casa... Não gosto de fazer nada com minha mamãe.

Entre os momentos prazerosos para a menina, encontramos aqueles que são relacionados com estimulações e reconhecimentos individuais e coletivos:

Gosto que me ponham estrelas no caderno me sei los produtos... Estive no coro que fizeram no dia das crianças porque diz a professora que eu tenho uma voz linda... Gosto de comer chocolates que me minha avó traz ... Gosto de banhar-me no aguaceiro... Gosto de ajudar na cozinha à seño Cari... É muito boa comigo, é amiga de minha avó... Me dá doces e pão... Eu como muito como meu pai... Minha mãe também... A professora me diz que se eu continuar estudando ela me leva com os demais meninos ao Acampamento (de exploradores), tem um rio grande e mangas.

Entre seus maiores interesses, encontramos:

Ser boa na escola... Que minha mãe seja como a professora... Não lhe grite a minha avó... Ter muitos animaizinhos na minha casa.

No que se refere às suas relações com amigos, afirma:

Minha amiga se chama Yirka, eu me sento ao lado dela... É boa comigo, me ajuda muito e nós ríamos... Ela e eu estamos juntas no coro da escola... O diretor diz que eu mudei... Que agora sim estou linda de verdade.

Contatou-se com a mãe da amiguinha (enfermeira do centro da cidade) para conhecer seu critério sobre a relação que existe entre ambas. Sobre isso, a adulta refere:

Não gosto nada que minha menina vá à casa de AC... O ambiente de sua casa não é nada favorável... Eu vivo próximo da professora... Quando AC está lá, minha menina vai para a casa de sua professora e jogam muitíssimo... Me agrada que minha menina ajude a AC, é uma menina que tem muitos problemas tanto na casa como dificuldades acadêmicas. [AC] Avançou e estou segura de que Yirka tem uma elevada participação nesse avanço, isso me alegra e me deixa orgulhosa.

Essas palavras expressam a vontade de ajudar e apoiar a formação e educação da menina que tem não só a educadora da aula, mas também a instrutora de arte e outros trabalhadores do centro. Isso corrobora o trabalho que se deve realizar conjuntamente para ajudar a menina, tendo a escola um papel primordial nesse caso. Toda essa análise e esse conhecimento ajudam o trabalho que está sendo realizado para uma organização mais adequada do ambiente social e para melhorar as condições que permitam que AC possa viver ainda mais e melhores experiências que sejam vivenciadas de maneira tal que atribua mais e melhores sentidos, e isso possa ir transformando seu desenvolvimento psíquico inadequado, em relação com a vida escolar e o estudo.

A menor tem apresentado dificuldades na comunicação que estabelece com sua família, diríamos que devido em grande medida à falta de comunicação que existe em seu lar, e também apresenta problemas em relação com as demais crianças da sala, mostrando alguns traços de violência em graus anteriores, como consequência dessas experiências, vivências e sentidos atribuídos a essas reações na família.

Segundo critérios da professora, o que corrobora a equipe do CDO, a menor lia com grande lentidão, não compreendia a ideia central do texto lido e apresentava dificuldades na redação. Na disciplina de matemática não dominava os exercícios básicos nem os produtos, apresentava dificuldades em estabelecer semelhanças e diferenças, e na comparação de conceitos, também esquecia com facilidade o que havia aprendido em dias anteriores. Seu vocabulário era escasso, mostrando, em geral, grande lentidão na realização de qualquer atividade.

A equipe do CDO trabalhou desde o início do curso com a educadora atual. Foram observadas várias atividades realizadas pela professora, além do estudo e conhecimento de seu trabalho pelos documentos que possui. Tudo isso permitiu orientá-la e ajudá-la, demonstrando-lhe como trabalhar para organizar e melhorar o meio escolar e social que se oferece a AC a partir das necessidades, potenciais dela e as complexidades e potencialidades do grupo na sua totalidade. Considero que a professora é a educadora mais capacitada do centro para enfrentar essa situação tão complexa, é dinâmica, sensível e muito trabalhadora, ainda que ainda lhe falte uma maior preparação para poder desarraigá-la de muitas das crenças rígidas que possui sobre o desenvolvimento do ser humano, as quais tendem a enquadrar os alunos a partir de padrões pré-determinados, impedindo seu crescimento de maneira mais desenvolvimentista.

Em algumas das sessões do Taller Metodológico,⁵³ que se desenvolveu no próprio local do CDO, conseguiu-se que a menor se abrisse com as demais crianças. É uma menor que necessitou de muito estímulo para participar das atividades realizadas, não queria realizar nem as atividades de desenho, em que os demais nunca se mostraram de maneira negativa. Trabalhou muito melhor de forma individual do que coletiva, porque quando diante dos demais, sentia-se coibida, o que a limitava na realização de diferentes atividades.

Tudo isso tem sua base nas experiências vividas pela menina, principalmente em sua família e algumas na escola, de maneira muito

53 Outra forma de trabalho com os próprios escolares que, em grupo, trabalhem suas potencialidades e dificuldades, contribuindo para ser outro espaço alternativo e complementar com a tarefa que se realiza na escola e que amplia as possibilidades de novas experiências, vivências e sentidos que contribuam para a formação de significados e sentidos pessoais adequados.

desagradável. Métodos inadequados empregados em seu desenvolvimento produziram experiências que foram vivenciadas e atribuídas de sentido que formaram, posteriormente ou em última instância, emoções, sentimentos, interesses, comportamentos e outros conteúdos psicológicos complexos de forma incompleta e inadequada, o que se encontra em constante movimento, provocando alterações em seu comportamento, produto de sua aprendizagem e desenvolvimento insuficientes.

Momentos desagradáveis constantes converteram-se de maneira acelerada para a menina, em um estado perene e recorrente de angústia que a limitaram para encontrar vias de satisfação nos estudos. Portanto seus significados e sentidos em relação a essa atividade estiveram comprometidos por tal situação, que outorga-lhe um significado de esgotamento e desencanto. Podemos constatar o exposto no relato de AC sobre o estudo:

É fazer o mesmo todos os dias, é matemática e espanhol... Sempre me dizem que temos que estudar para aprender, porém não gosto... Quando eu for grande não vou estudar mais, já não vou viver na minha casa... Se eu estudo é para ir-me... Prefiro jogar... Os produtos me dão irritação... Se me esquecem... É como se quando dormisse se foram de minha cabeça... Não suporto fazer problemas, me dão sono e muita dor de cabeça.

A menor, como outras crianças da investigação, relaciona o estudo com as disciplinas básicas da escola que, além de serem aquelas que recebe com maior frequência durante a semana, também coincidem com as disciplinas nas quais apresenta maiores problemas. Os critérios negativos sobre tais disciplinas corroboram-se quando afirma:

A matemática não gosto... Me saem mal os exercícios, ainda que já estou melhor... Me saem alguns exercícios bem... Minha professora me diz e põe meu nome no mural da aula... Não gosto muito de ler... Não sei ler bem... Não me saem as palavras quando escrevo orações... Os demais meninos fazem orações lindas e eu não posso... Quando a professora ou Yirka me ajudam, as faço bonitas... Isto é, sempre que me ajudam, porque sozinha me dão muito trabalho.

Em várias ocasiões, AC menciona que não gosta de estudar, entretanto isso não afeta sua vontade de frequentar a escola, de ter amigos e muito menos de rejeitar o afeto que sua professora lhe oferece, o que se constituem nas potencialidades existentes na menina e que se seguem trabalhando para conseguir, pela via do nosso trabalho corretivo e compensador, que ela se transforme em uma escolar sem problemas de aprendizagem. Isso é produto do êxito alcançado com o trabalho que sua professora está realizando, além da instrutora de arte e sua amiga Yirka com sua família. Tudo indica que suas relações interpessoais e acadêmicas melhoraram, na medida em que esse novo processo se incrementou e se tornou mais sistemático, o que indica como está sendo a escola, a professora que lhe permite viver os fatos ou experiências escolares e sociais de outra maneira. Isso contribuirá para que AC possa (re)vivenciar e (re)atribuir novos sentidos e experiências de estudo e, como escolar, senti-las de maneira mais agradável e produtiva, assim como todo o sistema complexo de influências da educação na escola. Dessa forma, será o início de atribuição de um sentido mais positivo a determinadas ações que, quando sistematizadas, lhe permitirão, cada vez mais, sentir-se bem na escola, desfrutar de inter-relações mais adequadas com seu grupo e com o estudo.

Foi exposto um conjunto de fatos ou experiências vividas por AC que foram vivenciadas pela menina de maneira negativa e que atribuíram tais experiências de sentido muito desagradável, provocando posteriormente, nela, estados emocionais de angústia e tristeza relacionados com sua vida no lar e na escola, em um segundo momento. Evidencia-se que quando a menor vive o fato de maneira negativa, trata de fugir da situação, rejeitando qualquer acontecimento que esteja vinculado com o problema atuante, pois formaram-se nela necessidades insatisfeitas, falta de motivação, sentimento de frustração, além de uma grande impotência pela falta de formação dos recursos cognoscitivos que lhe produzem essa situação emocional e a irregularidade ou não sistematicidade de seu trabalho como escolar. Isso faz a menor atribuir ao estudo um significado negativo e um sentido de insatisfação, o que continua ou continuará formando, cada vez mais, maiores angústias, se a menina continuar vivenciando tais acontecimentos de maneira negativa.

Também temos mencionado uma das formas que existem para conseguir as mudanças que foram percebidas por AC de forma tal que experiências adequadas lhe permitiram vivências mais agradáveis sobre o estudo e, portanto, uma atribuição de sentidos mais positiva a essas experiências, o que se deve ao trabalho que está sendo realizado com a menina, destacando o papel determinante que a escola tem na sua formação e educação e no que se deve seguir insistindo para alcançar resultados mais adequados com sua aprendizagem e seu desenvolvimento.

Essa é a maneira como se produzem as experiências, as vivências e a atribuição de sentidos no contexto do desenvolvimento humano. Esse caso pode nos dar uma ideia da complexidade desse processo que o estudo mencionado nos oferece. Estudaram-se muitos outros casos, e em todos encontraram-se formas diferentes de viver as experiências, vivenciá-las e atribuí-las de sentidos, assim como a forma de conseguir transformações e mudanças nesses conteúdos essenciais da subjetividade e do processo de desenvolvimento psíquico de cada pessoa, o que é “único e não repetível para cada ser humano”. É necessário assegurar que a organização e planificação do contexto social e cultural que afetam ou influem na formação e no desenvolvimento do sujeito considere que esse processo se produz em cada pessoa, e, portanto, ao considerá-lo seja possível evitar ou diminuir as aprendizagens e o desenvolvimento psíquico alterados.

O propósito deste segundo caso é tratar de mostrar a dinâmica do processo de subjetivação ou de formação e desenvolvimento psíquico de uma menina que não apresenta problemas na aprendizagem e no desenvolvimento, apesar de ter vivido experiências como o divórcio de seus pais, vivenciados, como ela mesmo diz, desde o início até uns quatro meses de maneira desagradável e angustiante.

Dado o manejo que o pai e a mãe fizeram desse acontecimento, o sentido atribuído a tal experiência não se tornou negativo nem se consolidou dessa maneira, e as vivências de uma natureza ou conteúdo e força, no início, foram sendo substituídas por outras mais agradáveis e fortes, atribuindo-se ao fato, depois de quatro meses, até hoje, outro sentido e significado. Como não se constitui em um sentido negativo que o convertesse em um fato traumático, não interferiu de modo negativo em sua aprendizagem e em seu desenvolvimento escolar, como sabemos

que esse fato ou experiência infantil costumam influir nesses casos. Isso prova o fato de como esse mecanismo que estamos explicando influi no desenvolvimento psíquico humano.

A comparação que se pode realizar entre esse caso e da menina com problemas na aprendizagem apresentado permitiu esclarecer o lugar e o papel que têm não só as experiências ou os fatos em si mesmos, mas como são vividas a partir do manejo e da organização social feita pelos adultos que nela participam, e, a partir dessa situação, vivenciam-nas de uma ou outra forma e se lhe atribuem um ou outro sentido a tal fato ou experiência por parte do sujeito.

Sobre a imagem que podemos ter da educação e das influências recebidas no meio familiar pode-se comentar que a mãe e o pai de AK⁵⁴ tem empregado historicamente diversas alternativas na educação da menor. Em relação às vias e ações empregadas pelos adultos, a mãe da menina relata:

Nós não temos tido grandes problemas em chegar a um consenso sobre a educação de AK, creio, [diz a mãe]: viver em uma sociedade machista, onde os homens quase sempre se encarregam de abastecer a casa, seja de alimentos ou outras coisas meramente materiais, porém imprescindíveis para viver, isto fez possível que eu sempre me encarregara dos estudos da menina... Eu não tenho queixa alguma de seu pai, ele mantém uma participação ativa nas atividades que a escola convoca, porém a parte de ler algum conto antes de dormir, fazer em conjunto com a menina as tarefas escolares ou supervisionar algum ou outro trabalho convocado pela escola sempre tem sido tarefa minha principalmente... Creio que ao termos nos divorciado, AK não sofreu diferença alguma neste sentido, porque os papéis seguiram sendo os mesmos, agora que o pai não come nem dorme em casa.

Enquanto o pai alega:

Não tenho a paciência nem a inteligência que a mãe tem para encarregar-me sozinho das tarefas que AK deve fazer. Eu a ajudo em garantir-lhe os cadernos, lápis de cor, borrachas, assim como qualquer outro

desejo que ela tenha, lhe compro livros de contos e CD com películas de bonequinhos...

Constata-se a forma como ambos adultos conseguiram chegar a um consenso relacionado com a educação da menina, conversando, organizando e planificando sempre, com acordo mútuo, alternativas e métodos que devem utilizar na formação da menor a partir de seus valores e crenças, para conseguir, segundo sua concepção sobre o desenvolvimento psicológico da menina, uma educação e formação mais adequada da menor. As tarefas que lhes correspondem na formação de AK foram distribuídas a partir de suas características, o que se constata quando o pai da menina alega em relação à filha:

Minha menina é muito boa e carinhosa, ela não exige nem faz birras quando quer algum jogo e nós não lhe podemos comprar... Recordo ter-lhe dado palmada uma só vez uma, porque escapou para a casa de uma amiguinha e deve ter sido o susto tão grande que passamos que não pude controlar-me... Me arrependo de ter lhe batido, porém sou humano, e, como tal, nos equivocamos. Ela chorou muitíssimo... Sua mãe a repreende um pouco mais porque às vezes custa muito trabalho que se sente para realizar as tarefas. É rápida fazendo os exercícios, porém um pouco descuidada no cuidado da limpeza e na ordem nos cadernos... É um furacão.

Os pais têm empregado um estilo educativo baseado na ampla participação de todos os membros da família, com novos deveres e regras educativas na educação de sua filha para chegar a acordos que beneficiem ambas as partes. Exigem também o cumprimento das obrigações e dos deveres pessoais e escolares sem chegar a usar nenhum tipo de violência. Ambos alegam que tratam de reunir-se em família todos os domingos na casa dos avós maternos da menina. Sobre isso, referem:

Nós temos tido muitos conflitos como casal. Decidimos nos divorciar antes que a menina sofresse por nosso comportamento. Creio que tomamos a decisão adequada... Hoje nos levamos bem, tenho uma nova relação que me apoia muitíssimo na educação de AK,

e seu pai tem um novo filho... Minhas filhas o querem muitíssimo... Pelo que considero, o divórcio não influi de maneira negativa na educação dos filhos, mas sim o mau manejo que lhe dão muitos adultos, que pensam que estar juntos, ainda que com conflitos, é a melhor via para educar as novas gerações.

Sobre a vida e a experiência educacional, AK frequentou o círculo infantil, onde sempre manteve boas relações com suas educadoras, assim como com seus companheiros. Participava nas atividades e obteve bons resultados acadêmicos. A esse respeito, a menina diz:

Desfrutei muito o círculo infantil, gostava de passar o dia jogando, quando minha mãe me ia buscar não queria ir-me, o que menos eu gostava era o horário de sono.

Aqui se pode apreciar a consciência que a menina tem, agora, aos 10 anos, das vivências produzidas pelas experiências vividas na educação inicial e pré-escolar, que lhe permitiram atribuí-las de sentidos de desfrute e de prazer pelo que se fazia em tal instituição. Isso nos permite dizer que essas experiências produziram vivências muito fortes, porém de conteúdo positivo, contribuindo significativamente, em parte, a todo o processo de desenvolvimento da subjetividade dessa menina, dada a situação que se observa em seu desempenho escolar. Nessa mesma situação pode-se avaliar o caso do contexto escolar, pois a menina mantém boas relações com seus companheiros de sala, ajuda e compartilha com os demais. A esse respeito, nos diz:

Me dou bem com todos, é bom ter muitos amigos porque a amizade é algo muito lindo... Eles te podem ajudar muito no dia de amanhã e te ensinam e aconselham, isso é muito bom... Agora tenho mais amigos porque do meu grupo e do meu grau a única que está em basquete sou eu e me dou bem com todas na equipe.

Com sua professora atual, a menor também mostra relações afetivas adequadas:

Ela nos pergunta todos os dias como estamos, como está a família, se temos algum problema, de forma

amável. Preocupa-se em nos apoiar e nos ajudar, também vai à casa quando faltamos por algum motivo, ajuda as crianças que têm mais problemas na aula.

Estabelece conscientemente uma comparação entre a professora atual e a que havia tido em cursos anteriores, ressaltando aspectos positivos a favor da atual. Sobre isso, refere:

A anterior somente nos punha a jogar, e terminávamos as aulas antes do recesso... Sempre estava apressada e explicava pouco os exercícios. Esta nos explica mais, nos explica como devemos fazer as coisas e aplicar os trabalhos. A outra nem punha as coisas na lousa.

Considero que tais avaliações sustentam-se na conscientização e generalização de suas vivências e seus sentidos atribuídos à atividade de estudos que lhe permitiram a formação de motivos e interesses sólidos e estáveis pelas atividades que realiza na escola, sobretudo parte do seu significado e sentido pessoal do que é, para ela, ser uma boa professora:

Para mim uma boa professora é a que te ensina e te prepara... A atual, claro, é uma boa professora.

Ela pode produzir essa valorização, baseada em significados científicos, produto de suas experiências vivenciadas positivamente em relação com o estudo e o trabalho educativo e a atribuição de sentidos positivos a tal atividade, o que lhe assegura não só os interesses e motivos, mas também o conhecimento do que é ser uma boa professora ou uma professora com insuficiências. Essa é a razão que nos leva a afirmar que essa dinâmica constitui-se em uma condição de base ou inicial para a formação e o desenvolvimento desse tipo de conteúdo psicológico muito mais complexo em seu conteúdo e sua estruturação, como o pensamento explicativo ou teórico e crítico e a formação de significados ou conceitos científicos, interesses, motivos e novas necessidades, entre outros conteúdos da subjetividade ou do desenvolvimento psíquico.

A menor, seguindo essa mesma linha de análise, chega inclusive a valorizar o estado emocional da professora como resultado de suas observações e de seu trabalho na sala:

[A professora] se põe contente quando consegue resultados nas crianças, não se põe contente porque as crianças não sabem, mas porque gosta que todos aprendamos.

A menina pede complexidade em sua aprendizagem, deseja que as atividades e os exercícios que se realizam na escola sejam verdadeiramente desafiantes e provocadores, capazes de promover o desenvolvimento, com níveis superiores de complexidade, o que reafirma a formação e o desenvolvimento de seus interesses cognitivos, quando diz a esse respeito:

Gostaria que os exercícios de matemática fossem mais e variados, porque gosto muito dessa disciplina e acho fácil que o espanhol.

Ainda que possamos encontrar também interesses básicos, relacionados com o jogo, como:

Gosto um pouquinho mais de jogar que estudar... Me sinto feliz quando jogo.

Estudar motiva essa estudante, que gosta e desfruta de realizar exercícios complexos e variados. Isso se deve ao fato de que na base de tudo está a formação e o desenvolvimento de novas necessidades, interesses, motivações, sentidos e significados, resultados das influências adequadas que a menina está recebendo do contexto social e cultural na família, no círculo infantil e na escola. Condições que lhe têm produzido inúmeras experiências que foram vivenciadas pela menina de maneira agradável, pois não foram geradoras de conflitos negativos em sua formação e seu desenvolvimento nesse campo de atuação. Participou em vários encontros esportivos na equipe de basquete da escola, destacando-se por seus magníficos resultados e desempenho atlético, o que produz essa declaração de que também gosta de jogar, dizendo inclusive gosta mais de jogar do que de estudar.

Essa preferência por atividades diversas, motivos, interesses e necessidades variadas não parece afetar nem um nem outro, o que indica as amplas possibilidades do ser humano para um desenvolvimento sadio, multilateral e integral, constituindo-se assim não uma afetação, mas sua salvação. Sobre sua frequência no centro, seus resultados esportivos e o que analisamos, afirma:

Gosto da escola, me sinto muito bem aqui porque me interessa muito aprender para ser uma boa profissional como minha irmã... Também gosto de jogar basquete... Me sinto bem e feliz quando jogamos e mais quando ganhamos.

AK viveu de modo negativo sua experiência em relação com o divórcio de seus pais, atribuindo, no início e durante poucos meses, a essa experiência um sentido muito negativo, quase qualificado como conflito, de processos angustiantes e de muito sofrimento. Entretanto, como foi atendida pelos adultos da forma mais adequada possível para a menina, AK relata ter sofrido, fazendo do fato um produto das vivências e dos sentidos atribuídos, estados emocionais de tristeza e constante sofrimento, o que pode ser constatado quando ela alega:

Uma das piores coisas que me têm sucedido foi a separação de minha mãe e meu pai. Isso não me afetou na escola porque eles me seguiram dando conselhos... O sofrimento durou 3 ou 4 meses, chorei muito e às vezes dormia mal.

Os adultos souberam organizar o ambiente, o contexto social da família, mantendo, com todo o custo, os vínculos ou as relações interpessoais sem afetar significativamente a comunicação entre eles. Usaram diversas alternativas para compensar o sofrimento da menor. Tanto a escola como a família destacam-se de modo determinante nessas mudanças, como a menina o ratifica, quando afirma:

Minha mãe falava comigo todas as noites, me dava muitos conselhos... Me dizia que ainda que meu pai se foi da casa, não quer dizer que não me queira muito e que eu não vou vê-lo mais... Me dizia que quando os casais têm dificuldades em sua relação, o melhor é viver em casas distintas... Meu pai também falava muito comigo, me dizia que ele me ia buscar todos os dias na escola e que iria com ele todos os fins de semana... E assim sempre tem sido... Eu estava muito triste quando meu pai se foi, porém agora já não estou porque tenho um irmãozinho que quero muito e minha mãe e meu pai são felizes com seus novos parceiros.

Em relação ao apoio recebido pela professora, a menina alega:

Me ajudou muito, por isso eu a quero, me dizia que o mais importante é que nenhum dos dois me iam deixar de querer... Eu chorava por qualquer coisa na aula, e ela deixava de dar a classe, me tirava da aula e me consolava.

Essa forma de organizar o meio social da família para evitar que se consolidem os efeitos do divórcio entre os pais, ou seja, que não se apresentem experiências, fatos ou situações que sejam vividas de forma tal que reforcem as vivências e os sentidos desagradáveis, produto do divórcio, é também a razão pela qual tem essa consciência sadia, e não a não sadia do inconsciente, dado que não só o sabe porque sagazmente sua mãe o explicou, mas também porque o vivenciou em sua experiência por quatro meses de sofrimento e depois pelas vivências positivas e os sentidos de alegria, porque notava que era querida, e não abandonada, como ela temia, dado que é comum e ela possivelmente sabia e havia o vivenciado por suas experiências, a partir dos relatos infantis de seus coetâneos.

Constata-se que existe uma comunicação afetiva entre a menor e sua professora. As motivações, necessidades e interesses da menor estão dirigidos para o êxito de sua vida como estudante e futura profissional, tem uma boa motivação que está na base da produção de vivências, significados e sentidos atribuídos às experiências sobre o estudo, o que se constata quando expressa:

Não sei que vou fazer quando for grande, porém, sim, vou seguir estudando como minha irmã e quero ir à universidade... Não vou deixar o basquete, me sinto muito bem quando estou jogando e o treinador me diz que sou boa.

Tudo o que a menor viveu de maneira agradável, apesar de todos os momentos negativos que pode superar com ajuda de outros, conseguiu fazer a menina sentir prazer pelo estudo, o que se constitui em um produto e está acompanhado dos resultados que alcançou em seu desempenho como estudante e como esportista, além da estimulação

positiva que recebeu a partir das conquistas alcançadas. Sobre o estudo, AK afirma:

É uma coisa muito boa porque podes aprender através dele coisas muito interessantes. Gosto de saber muito porque minha mãe, meu pai e minha irmã sempre me fazem perguntas sobre diversas coisas, e quando não as conheço, gosto de conhecê-las... Ele te ensina e gosto de aprender muito sobre tudo.

O estudo representa para AK momentos de felicidade. Ela teve êxito em seu desempenho como estudante e reconhece que quanto mais estuda, melhores resultados obtém nas disciplinas, o que é importante para ela. Tudo o vivido pela menina desenvolveu nela uma elevada autoestima, a qual lhe permite autoavaliar sua condição de boa estudante de maneira muito positiva, elevando assim o êxito de resultados superiores nas disciplinas e conquistas pessoais. Todos esses interesses, essas necessidades e motivações, além de significados e sentidos atribuídos ao estudo, são o que formou as experiências positivas vividas e, ainda que tenham existido momentos desagradáveis para ela, as vivências positivas que dependem da maneira adequada e pouco frustrante em que AK viveu todo o processo de atenção recebido dos familiares e educadores durante todo seu desenvolvimento têm um peso elevado. Portanto, não se produziram problemas em sua aprendizagem escolar nem alterações em seu comportamento, além de ter conseguido estimular as potencialidades da menina. AK é boa para o esporte, para matemáticas e para a inter-relação com seus companheiros, o que resulta como um produto do desempenho e da atenção oferecida pela professora e pela família.

O que apresentamos constitui-se apenas em uma forma de ilustrar que o bom desempenho da aprendizagem⁵⁵ e do desenvolvimento psíquico adequado, apesar das dificuldades que se apresentem, é produto de um conjunto de condições ou determinantes, mediadas ou interatuantes, que devem ser desenhadas e precisadas para que todo o processo educativo ou de ensino seja de qualidade e produza novas aprendizagens e desenvolvimentos consequentes.

55 Isso pode ser análogo, nunca igual, em outros tipos de tarefa, atividade ou comunicação humana. No trabalho, nos esportes, nas artes, no descanso, na diversão, nos jogos, na atividade científica, etc., a educação, a aprendizagem e o desenvolvimento são apenas um caso particular do fato que estamos tentando desvendar integralmente e em toda sua complexidade e dinâmica.

Considera-se que tudo parte de determinadas concepções ou crenças que possuem ou estão conformadas nos adultos, sobre o modo em que se concebe o desenvolvimento do ser humano, que em razão dessas concepções organiza-se, de uma ou outra forma, o ambiente ou o contexto social e cultural, com o objetivo ou propósito educativo (tanto consciente como inconsciente, sendo muito mais adequado que seja consciente) e que esse contexto produza no sujeito que aprende e se desenvolve inúmeras experiências, de relações sociais ou interpessoais, definitivamente de atos, ações e um conjunto atividade e comunicação, que são vivenciadas pelo sujeito de determinada maneira, que segundo seu conteúdo e força ou intensidade, faz que o sujeito lhe atribua, a todo aquilo, ou seja ao “algo” do que fala Vygotsky, um sentido pessoal, que lhe permite ou não, segundo seja a natureza e intensidade desse sentido ou sentidos, apropriar-se de todos os demais conteúdos no processo social e cultural do contexto organizado pelos familiares, professores e adultos em geral.

Por isso, insisto que esse é o mecanismo gerador do desenvolvimento psíquico, que sempre está atuando e que definitivamente compreende a unidade indissolúvel das condições sociais, culturais, biológicas ou da atividade nervosa superior⁵⁶ do afetivo e do cognitivo, do consciente e do inconsciente, do social, cultural e do individual ou pessoal e de seus produtos e inter-relações, como conteúdos da subjetividade e do desenvolvimento psíquico humano, consequência dessa mediação⁵⁷ complexa e dinâmica.

Passo agora a comentar brevemente mais dois exemplos, incluídos em uma investigação realizada pela dra. Flavia da Silva Ferreira Asbahr (2011), orientada e supervisionada pela dra. Marilene Proença Rebello de Souza e da qual tive a honra de integrar o tribunal (ou a banca, como se diz no Brasil), de qualificação. Essa investigação centra-se no estudo da atividade de estudo, em sua estrutura de atos, ações e atividade, a partir do movimento ou dinâmica das operações, dos objetivos e dos motivos,

56 Não se constitui em objeto de análise neste trabalho. Ver *La persona en el enfoque histórico-cultural...*

57 Não se constitui em objeto de análise neste trabalho. Ver *La persona en el enfoque histórico-cultural...* Também o psíquico ou subjetivo já constituído no ser humano, atua como mediador nos processos sociais, culturais e biológicos. O psíquico, como outros muitos produtos, na natureza, já formados, atuam sobre as condições que os produziram. Assim, é tão complexo e dinâmico este processo da natureza, a sociedade e o ser humano.

ações e atividades que tais atos produzem. Realiza-se essencialmente com a fundamentação da teoria da atividade de A. N. Leontiev, que descreve e explica em um determinado nível os conteúdos mais objetivos do processo de produção do desenvolvimento psíquico.

Como tudo está concatenado em uma unidade indissolúvel e existem processos subjetivos essenciais que somente podemos apreciar por meio de seus indícios e pistas, como assinalado na referência que inicia este trabalho, utilizamos esses exemplos para tentar desvendar o que acreditamos estar na base da troca de operações em objetivos, e estes, em motivos, e assim converter os atos em ações, e as ações em atividade.

No artigo sobre as relações sociais, a atividade e a comunicação⁵⁸, e neste também, faço uma breve exposição e insisto que Leontiev não outorga ou reconhece um peso essencial ao mecanismo que pretendo explicar. De fato não emprega em suas explicações o lugar e o papel da situação social do desenvolvimento, e nesta, o significado central que lhe outorgam Vygotsky e Bozhovich para a vivência e, a partir dela, para a atribuição de sentidos pessoais e o resto da formação de novas necessidades, motivos, sentimentos, ideias, significados, lembranças e outros tantos conteúdos de nossa consciência e nossa personalidade, que definitivamente vão se conformando e desenvolvendo, em uníssono e em uma unidade dialética, as funções ou processos psicológicos superiores ou culturais, afetivos, cognitivos e volitivos, a partir dos conteúdos e meios da cultura.

Leontiev, que não pode deixar de considerar a existência de vivências, somente menciona que a vivência encontra-se na parte mais superficial da consciência, como já assinalei no princípio deste trabalho, com o que podemos até concordar, porém não menciona seu papel e lugar como básicos para desencadear todo o processo de formação dos conteúdos da consciência, a partir das condições sociais e culturais que produzem

58 Conferência apresentada em Hominis, 2013, CD de la Convención. Não publicado ainda em outros tipos de publicações. Ver La persona en el enfoque histórico-cultural (ARIAS, 2005), em que se debate esse problema essencial, do processo de subjetivação da vida real ou do drama humano que os seres humanos vivem e do qual extraem os conteúdos materiais e objetivos para a conformação dos conteúdos de sua subjetividade ou desenvolvimento psíquico de conteúdo objetivo, porém de natureza subjetiva e ideal. O real, material e objetivo produz o ideal, e não ao contrário. Isso é o que caracteriza o materialismo dialético que responde dessa forma ao idealismo hegeliano e ao materialismo vulgar. Isso que tentamos hoje é uma maneira de seguir debatendo problemas essenciais.

experiências⁵⁹ no sujeito. Torna-se claramente imprescindível precisar que Vygotsky já enfatiza que a vivência é o produto de todo o desenvolvimento psíquico produzido no sujeito anteriormente, ao viver uma experiência dada, em qualquer momento posterior do desenvolvimento do sujeito. São processos de uma gênese extremamente dinâmica e complexa, única e irrepetível em cada sujeito, ainda que possa promover um trabalho grupal ou coletivo, o que permite a milhões de seres humanos lutarem e trabalharem por uma tarefa ou obra determinada. Esse processo não é complexo e dinâmico?

Vive-se uma experiência com o impacto de todo o desenvolvimento psíquico que se produziu até esse momento em um sujeito dado, e, então, toda vivência não é somente vivência de algo, mas também um produto da consciência de um sujeito que vive e enfrenta essa experiência, produzindo nele novas vivências, atribuindo novos sentidos e produzindo novos processos de desenvolvimento de outros conteúdos.

Creio que os exemplos que estamos apresentando convertem-se em fatos e experiências produzidas e observadas cientificamente, ou seja, de forma objetiva, que nos permitem, mediante seus indícios e suas pistas, delinear o processo que pretendo desvendar e que na minha percepção está na base do que a autora chama de geradora de motivos na teoria da atividade de Leontiev – um fato extremamente importante para continuar insistindo em fazer da educação um meio social e cultural verdadeiramente capaz de promover o desenvolvimento do ser humano, e não só para habilitá-lo como força de trabalho qualificado ou criar um exército de desempregados.

Este constitui-se, sem dúvida, em um dos produtos essenciais da teoria da atividade de Leontiev, que ainda que não a compartilhe integralmente, posso sim valorizar seus produtos positivos. Não compartilho porque, na minha percepção, também retira das explicações dadas, essencialmente por Vygotsky e Bozhovich, a dinâmica complexa desse processo, reduzindo-o a um mecanismo muito menos flexível e

59 Produto das relações sociais, da atividade e da comunicação, com os conteúdos culturais existentes, as únicas vias ou formas de produzir experiências especificamente humanas, para que sejam vivenciadas por um sujeito que produz então, mediante essas premissas, seu próprio desenvolvimento e formação. Por isso esse desenvolvimento é de natureza social e cultural, porém se produz no interno do sujeito e pelo próprio sujeito.

multilateral, pelo que faz, em resumo, sua explicação mais esquemática, fenomênica, rígida, universal, perdendo-se especificidades essenciais que caracterizam o processo de formação e desenvolvimento do psíquico e da subjetividade. Leontiev (1981b) foi muito mais dialético com sua obra sobre o desenvolvimento do psiquismo, o papel da cultura no desenvolvimento humano ou o relacionado com o ouvido tonal do que ao tentar explicar a partir da atividade objetual todo o mundo complexo da formação da subjetividade ou o desenvolvimento psíquico.

O primeiro exemplo se refere a um processo de transformação de motivos, chamado pela autora de *ações geradoras de motivos*. Nesse caso emprega-se como recurso a ida do grupo ao teatro. Os motivos iniciais dos estudantes para participarem dessa atividade eram divertir-se, passear e flertar. Então, a professora, antes de ir à excursão, propôs a leitura na aula de contos de fadas, porque a obra teatral seria de tal gênero. Explicou o que era o teatro, como deviam comportar-se e trabalhou textos, conteúdos e filmes relacionados com a obra que iriam desfrutar. Organizou um curso sobre contos de fadas e a importância de trabalhá-lo como gênero literário. Dessa maneira, a organização do contexto social e cultural para realizar a atividade contribuiu para que a ida ao teatro fosse um êxito, segundo descrição da autora da investigação:

Dessa forma, pode-se afirmar que, a partir do mecanismo que desejo desvendar, a professora organizou o contexto da atividade de tal maneira que permitiu preparar e formar na subjetividade dos estudantes, certos conteúdos que a experiência que os estudantes viveram da ida ao teatro fosse vivenciada por eles de uma maneira muito agradável e produtiva, fazendo-os sentirem-se felizes e plenos.

Esta análise confirma-se com o que a autora segue descrevendo, quando diz:

As crianças adoraram o passeio e a obra, comportaram-se muito bem durante a peça e voltaram para a escola comentando o que haviam visto.

Na aula seguinte, a professora continuou discutindo o conteúdo da obra apresentada no teatro, distribuindo, para isso, um texto sobre a obra, conforme relato da autora. Essa simples organização do conteúdo social que iriam realizar, mais tudo o produzido na subjetividade dos estudantes pela ida ao teatro e sua preparação, previa permitiu que a investigadora expressasse o seguinte:

Esse dia na aula me chamou poderosamente a atenção, porque a dinâmica do grupo era completamente diferente da usual. Era diferente o estado da indisciplina habitual, as crianças participaram muito, perguntavam, respondiam e realizavam as tarefas propostas muito animadamente.

A investigadora concluía com a seguinte análise:

As ações de aprendizagem que envolveram o teatro produziram novos motivos para a aprendizagem, que realmente mobilizaram as crianças para as ações de estudo.

Produziu-se, sem dúvida, um fato que favoreceu a formação de novos interesses e motivos, segundo conclui a autora dessa investigação, de conteúdos diferentes dos iniciais, ou seja, muito mais relacionados com o objeto de estudo como atividade. Entretanto, como meu interesse está em desvendar o que produziu essas mudanças e produtos descritos pela autora e que são essenciais segundo os objetivos e propósitos de sua tese, desejo insistir que tudo isso foi conseguido, em primeiro lugar, pelo que já foi comentado pela própria autora, em relação com a preparação que a professora fez ao organizar o meio social (VYGOTSKY, 2001, 1991; ARIAS, 2005, 2006, 2011) para a ida ao teatro, de maneira que tudo isso permitiu ou assegurou o que se produziu na subjetividade ou no desenvolvimento psíquico dos alunos, por meio de outras vivências e atribuições de sentidos; e que os estudantes puderam conseguir pela experiência vivida no teatro e por meio de inúmeras outras vivências que lhe atribuíram ao fato ou experiência em si, um sentido muito positivo em relação à aprendizagem e aos conhecimentos adquiridos e o ambiente emocional cognitivo produzido por tais experiências.

Então, como o conteúdo essencial de todas essas experiências é conhecer e compreender tal processo de obtenção de conhecimentos, consegue-se, de um modo agradável e prazeroso, produzir alegria e satisfação e seguir produzindo esse estado interior do sujeito, constituindo-se muito mais desejos de continuar aprendendo ou fazendo tarefas de maior aprendizagem sobre o que se aprendeu e viveu. Por tudo isso, mostra-se então a presença de motivos mais adequados para o estudo, na aula posterior sobre o que aprenderam no teatro.

Produziu-se ou se está produzindo um processo de formação de novos conteúdos na subjetividade do sujeito; não sabemos ainda quão estável é em sua formação ou se se perduraram em seu comportamento posterior – isso depende do trabalho educativo ulterior; porém, o que sim podemos afirmar e que é como uma tomada fotográfica ou de vídeo do que está ocorrendo neste instante na subjetividade dos estudantes.

Como afirma a autora da investigação, trata-se de uma mudança de motivos para a atividade de estudo, o que se está produzindo ou formando-se nesses estudantes, porém, por meio deste mecanismo, que começa com a organização e planificação dirigida a um fim da educadora e conclui com as atribuições de sentidos em sua ida ao teatro que, sendo repetida e tornada sistemática na história ulterior deles, assegurará a estabilidade e a força de tais motivos e de suas características pessoais, convertendo-os em seres amantes do teatro e do processo de obtenção do conhecimento. Essa afirmação generalizada pode chegar a ter matizes em um ou outro estudante, recordando que esse processo é único e irrepetível em cada sujeito, ainda que sua resultante geral seja o amor e a busca incessante do saber (VYGOTSKY, 1996; BOZHOVICH, 1976; ARIAS, 1984,⁶⁰ 2005).

Por outra parte ou como produto de tudo isso, se essa forma de trabalhar os conteúdos do ensino e da educação continua, não existe nenhuma razão para que os motivos do estudo não se tornem próprios do objeto fundamental da atividade de estudo, ou seja, o conhecer, ou aprender novos e mais complexos conhecimentos, e, portanto, poder-se-á definir que os estudantes conseguiram penetrar, plena e integralmente, na atividade de estudo. Suas relações sociais foram sendo organizadas de maneira, diríamos, diferente das relações iniciais, ou seja, mais consciente,

mais orientadas para a realização das formas e dos produtos para a obtenção de tal objeto, conhecer.⁶¹

Tudo isso me permite dizer que a atividade de estudo chega-se mediante um processo complexo de educação e de desenvolvimento, de organização consciente dos atos, das ações (relações sociais e interpessoais e seus conteúdos culturais) e de trocar operações e objetivos, por necessidades e motivos relacionados com o objeto de estudar. Porém tudo isso se conseguirá na medida em que saibamos organizar o meio cultural e social do trabalho do ensino e da educação, de modo que se produzam experiências nos estudantes que sejam vivenciadas de tal maneira que lhe atribuam sentidos pessoais positivos, de produtividade e satisfação por conhecer e aprender permanente ou sistematicamente, conteúdos novos da cultura.

O segundo exemplo da presente investigação nos corrobora esta análise que temos realizado, porém em uma situação também muito significativa, que nos mostra as múltiplas formas de realizar os objetivos de uma educação e ensino de qualidade para conseguir o propósito de que os estudantes não só aprendam, mas que também corrijam suas vivências e sentidos pessoais negativos sobre o estudo. Tudo isso nos vai aproximando as ideias mais gerais e concluintes, porém ainda parciais desse fato essencial que desejamos mostrar, “fotografar” – ou, melhor dito, “filmar um vídeo”. Este quarto exemplo mostra-nos também a necessidade da espontaneidade e a criatividade do professor, educador ou investigador nesses aspectos de educação e formação da subjetividade, durante sua tarefa *in situ*, para poder aproveitar o que tal trabalho lhe apresenta na relação interpessoal com cada estudante em particular e operar conseqüentemente para ajudar, apoiar

61 De fato, nesta análise estou considerando, também, parte da explicação que Leontiev oferece sobre o fato de que o próprio sujeito consegue, no interno, trocar motivos ou converter objetivos que motivam as ações, segundo este autor, em motivos, porque encontra definitivamente o objeto da atividade, o verdadeiro objetivo das ações, porque chegou um dia na escola e começou a estabelecer as primeiras relações sociais e interpessoais com seus professores e colegas, continuando-as com sua família e a comunidade na qual vivia e vive. Tudo isso que pretendo abarcar nesta explicação é o que lhe permitiu chegar a este momento culminante. A diferença com o que Leontiev explica é que ele torna óbvio tudo isso que insisto em destacar, ou seja, de todo o processo que trato de explicar neste trabalho. Faço isso em última instância, porque o professor, o educador, os familiares, para poderem educar com qualidade e com consciência (e em isso também estou de acordo com Leontiev, porque é uma máxima de Marx, Engels e Vygotsky), necessitam conhecer tudo isso, não só que a atividade produz o desenvolvimento psíquico humano e que essa atividade é essencialmente produzir ou é o trabalho, dado que é assim, porém a atividade não cai do céu ou é um produto inerente ao desenvolvimento psíquico, mas um processo complexo de gênese, que é o que pretendo apreender com estes estudos, análises e explicação.

e estimular o estudante, porque é ele o único que pode definitivamente produzir seu próprio desenvolvimento, porém com a presença do outro ser humano que o ajude (BACON, 1961; COMENIO, 1983; ROUSSEAU, 1973; VYGOTSKY, 2001, 1991; BOZOVICH, 1976; ARIAS 2005, 2006, 2011).

A autora refere-se ao caso de Harley, um estudante de treze anos, que durante três anos havia sido reprovado no quarto grau,⁶² tendo portanto uma longa história de fracasso escolar, o que implica, para os efeitos deste trabalho, que as vivências e os sentidos pessoais que esse estudante deve ter tido sobre o estudo eram péssimas ou horrorosas, que seguramente e, segundo minha experiência profissional e como investigador desses problemas, somente o faziam sofrer infinitamente e sentir-se com um desconforto tremendo no trabalho escolar.⁶³

A investigadora relata que passou o primeiro semestre tentando resolver a rejeição de Harley para realizar possíveis tarefas para corrigir os problemas que tinha na aprendizagem, incluindo as tarefas escolares. Seu caderno não tinha páginas porque as arrancava para resolver outros problemas de sua vida diária ou porque não conseguia terminar suas tarefas de estudo. As tentativas de aproximação com Harley, por parte da professora e da investigadora, frustravam-se em cada tentativa, segundo relato da investigadora. O estudante rejeitava qualquer oferta de ajuda ou atenção individual a seus problemas. Tinha também numerosos comportamentos de indisciplina que o levavam constantemente para a direção da escola para receber sinalizações e advertências sobre seu mal comportamento.⁶⁴

62 Explico a situação como nota de pé de página, para insistir com o leitor como é difícil mudar os preconceitos que estou tratando de descrever, pois estamos impregnados neles. Retifico, não é que ele não tenha podido aprovar o quarto grau, não; é que a escola ou os professores, os familiares e toda a sociedade representada em todos eles não encontraram a forma e o conteúdo de organizar o meio escolar de forma tal, que produza neste escolar, as aprendizagens necessárias, e como consequência o desenvolvimento que mereceria conseguir e que, como veremos, tem imensas possibilidades, apesar das vivências negativas e dos sentidos negativos, que podemos supor que possuem sobre as experiências do estudo. Assim, é complexo esse problema...

63 Aqui só posso insistir em que em meu trabalho de atenção a esses meninos e adolescentes, nunca encontrei um escolar com essas características que não me diga o tanto que sofre por não ter aprendido e quanto deseja fazê-lo. Inclusive os que começam a conversa dizendo que não gostam de estudar, que isso é para bobos e que ele o que quer é jogar e desfrutar... muitos deles chegam a chorar quando falam desses assuntos...

64 O que em geral forma parte do mesmo quadro que estávamos relatando. Esse quadro é explicado ampla e profundamente por Lidia I. Bozhovich em seu livro *La formación de la personalidad del escolar*, em que explica, *la perdida de la posición interna del escolar*, que não é mais que a formação e o desenvolvimento de uma subjetividade ou de um conteúdo do desenvolvimento psíquico no escolar, completamente diferente e adverso ao

Entretanto, no segundo semestre e durante a realização dessa investigação, Harley quebrou um braço, ficando impedido de realizar muitos dos trabalhos que realizava, e, neste momento, tanto a professora como a investigadora aproveitaram para conseguir maior aproximação com ele, insisto, aproximação afetiva, emocional, pelo fato de ter sofrido um acidente,⁶⁵ o que conseguem e então nesse acompanhamento se produz uma transformação excepcional que a investigadora descreve, assinalando que: *enquanto estava com essa lesão no braço, ela se propõe a ler os poemas para ele, e ele aceita.*⁶⁶ Em um momento em que ele lê, lendo com dificuldade, quando ele termina, a investigadora volta a ler o mesmo fragmento, e Harley comenta com assombro e alegria, *Olha, rimou...* Comenta que gostou do poema, que o considera bonito. Quantas vivências essa expressão nos sugerem sobre o sentido atribuído por Harley a essa experiência? Quanto de emocional, cognitivo e comportamental, têm essas expressões produzidas, definitivamente, por essa experiência que essas vivências geraram e pela atribuição de sentidos em Harley? Em meio a esse estado de satisfação, de alegria e felicidade (de vivências e sentidos em formação muito, porém, muito positivos, em relação com a experiência que se estava produzindo), a investigadora, muito acertadamente, não encerrou, sentindo-se satisfeita

trabalho do ensino e da educação que o escolar deveria realizar. Neste livro chega-se a dizer que tal perda é o produto ou as consequências das vivências negativas que o escolar viveu como produto das experiências adversas e inadequadas que teve que enfrentar na educação inicial e pré-escolar, na família e, por último, na escola.

65 Insisto nisso para destacar que, na maioria das vezes, para não dizer sempre, esses problemas, como todos os problemas da educação e da aprendizagem, segundo nossa experiência prática e as investigações feitas em meu país nos anos 1960 e 1970, o emocional é primário em relação ao processo para conhecer as relações sociais, precisando mostrar afeto e emoção positiva para que o sujeito se envolva nelas e, em definitivo, deseje estar em relação. Não é a fórmula cognitivista de que o aprender produz a emoção e, assim, se quer aprender ou que se encontre o objeto da atividade e depois se continue nela; para conseguir que o sujeito queira aprender e definitivamente encontre o objeto da atividade; é essencial em uma primeira instância estabelecer relações de afeto e carregadas de emocionalidade a toda prova, que produza as vivências e atribuições de sentidos pertinentes com respeito a essas relações que em seguida estarão de outra maneira na atividade que se consiga formar ou constituir ou no processo de ensino e aprendizagem. Isso é o que se encontra na base do que conseguem a professora e a investigadora nessa oportunidade com esse estudante.

66 A investigadora aclara nesse momento que já tinha sido possível realizar algumas aproximações e romper a rejeição de Harley a ser ajudado. Essa aclaração resulta essencial, porque nenhum processo de ajuda e de correção desses problemas são milagrosos ou de pouco tempo, necessitando-se muito trabalho sistemático, para poder corrigir um processo de desenvolvimento que é interno e de natureza subjetiva e psíquica, inadequadamente conformado.

com o conseguido, mas continuou lendo a estrofe seguinte, e seguiram a dinâmica – ele lê uma estrofe, e a investigadora, outra.

Assim, Harley leu todo o poema e, à medida que o fazia, melhorava a qualidade de sua leitura (fonte de experiência de novas e mais fortes vivências positivas para Harvey, sobre suas possibilidades de êxito). Nesse processo, produz-se um fato essencial: como Harley gosta e tem preferência por uma estudante do grupo, ocorre a eles a ideia de fazer uma carta de amor para ela, e, como Harley não pode escrever, a investigadora se oferece para ajudá-lo, realizando todo um trabalho de aprendizagem e de ensino com Harley, que com um objetivo⁶⁷ dado – escrever uma carta de amor para uma querida amiga –, foi possível conseguir que o escolar com dificuldades, incluindo para aceitar a ajuda, deixe-se apoiar e inclusive se sinta feliz e produtivo (o que não é mais que a expressão das vivências e dos sentidos que tal experiência está produzindo, formando-se e constituindo-se na subjetividade de Harvey para suas aprendizagens e desenvolvimento futuros).

A investigadora sinaliza, com toda razão, que existem dois elementos essenciais nessa ação pedagógica: primeiro, a disposição da investigadora para atender a e criar uma estratégia para a ajuda e o apoio do escolar com problema e, em segundo lugar, conseguir que tal estratégia com o escolar lhe permita compreender o que está lendo e se interesse pelo tema do estudo.

O que se obtém, essencialmente, porque a organização e planificação que a educadora (investigadora, neste caso) produz, definitivamente, são experiências com o sujeito que são vividas por ele, mediante vivências (as vivências contêm em uníssono, em uma unidade dialética, os componentes afetivos e cognitivos, vividos na experiência; não ocorrem necessariamente um antes do outro, como pensam os cognitivistas, são os dois em um mesmo fato e momento, como um conteúdo interior vivido pelo sujeito) que lhe atribuem um novo sentido para o trabalho de estudo, e, com isso, criam-se as condições internas para a formação e consolidação de novos interesses e motivos para o estudo e sua realização ou novas e mais sólidas aprendizagens e desenvolvimento ulterior e novas

67 Não é o objeto, por isso destaco que é o objetivo, seguindo o esquema de explicação da Teoria da Atividade de Leontiev.

e mais ricas vivências e atribuição de sentidos que nunca deixam de ocorrer ou se produzir.

Tudo o que foi mostrado até aqui me permite elaborar as seguintes *conclusões* para este trabalho:

- As vivências e a atribuição de sentidos sempre são um produto de organização e planificação do contexto ou ambiente social e cultural que produz determinadas experiências no sujeito. Por isso, acertadamente, tanto Vygotsky como Rubinstein sinalizaram que a vivência era sempre vivência de algo para contrapor o da vivência subjetivista ou dos mecanismos idealistas da produção de conhecimentos.

- As experiências vividas pelo sujeito em desenvolvimento, na medida em que sejam organizadas e planificadas de maneira que consigam produzir nos sujeitos vivências que segundo seus conteúdos e intensidade permitam atribuir sentidos adequados ou positivos para tais experiências, desencadearão o desenvolvimento psíquico adequado, próprio e interior do sujeito.

- A organização e planificação social e cultural se produz consciente e inconscientemente, o que nos faz pensar que a que se realiza de maneira consciente pode contribuir mais para conseguir as vivências e os sentidos que desejamos que se produzam nos sujeitos em desenvolvimento, dado que sendo mais conscientes do que desejamos, isso nos guia e permite organizar o meio social da educação de modo muito mais adequado. Não obstante, o inconsciente sempre pode estar acompanhando o consciente, e, dado que isto pode ajudar ou interferir em tal processo, estamos obrigados a explorar nossas intenções ou desejos, necessidades e motivos, objetivos e propósitos, com o fim de conseguir que a organização e planificação que seja feita do trabalho ou atividade consiga os propósitos mais louváveis para o desenvolvimento e a formação do sujeito.

- Por tudo isso, a vivência parece ser a unidade funcional básica do processo de desenvolvimento psíquico humano ou a constituição da subjetividade, da consciência e da personalidade, sendo que possivelmente estas outras unidades funcionais sejam de maior complexidade e de níveis ulteriores no processo da formação e do desenvolvimento psíquico.

- Os conteúdos e as hipóteses formuladas por Vygotsky, Rubinstein e Bozhovich, no marco do enfoque histórico-cultural, apesar

de suas diferenças, constituem-se em uma referência essencial e básica para modificar tudo o que se tratou ou se discute até hoje sobre esse tema na psicologia tradicional e que nos serve para continuar desenvolvendo e produzindo a explicação necessária para definitivamente fazermos, cada vez mais conscientes, o processo ativo do professor e do estudante e conseguir, mediante esse processo, a qualidade definitiva que a educação deve alcançar para conseguir os níveis mais altos de formação e desenvolvimento do ser humano, nunca antes obtidos.

Referências

ASBAHR, F. S. *Por que aprender isso, professora?* Sentido pessoal e atividade de estudo na psicologia histórico-cultural. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ARIAS, G. *Evaluación y Diagnóstico en la Educación y el Desarrollo. Desde el Enfoque Histórico Cultural*. Edición Laura Calejon, Sao Paulo: 2001.

_____. *La Persona en el Enfoque Histórico Cultural*, Editorial Linear B, Sao Paulo, Brasil. 2005.

_____. *Inteligencia y Educación*. Editorial terceira margen, São Paulo. 2006.

_____. *A dinâmica causal das alterações do processo de formação da personalidade em: Escola de Vigotski* Organizadores: Marilda Gonçalves Dias Facci, Silvana Calvo Tuleski y Sonia Mari Shima Barroco Eduem-Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2009.

_____. *The process of Producing Knowledge: Vygotsky Revisited in the book Vygotsky Society in 21st century advances in cultural historical theory and praxis with non-dominant communities*. Edited by Pedro R. Portes & Spencer Salas. Peter Lang Publishing, Inc., New York, 2011.

BACON, F. *Novum Organum*. Editorial Losada S.A. Buenos Aires, 1961.

BETANCOURT, J. Tesis de Doctorado sobre el papel de las Vivencias en los escolares con trastornos del comportamiento y emocionales. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, MINED, Ciudad de la Habana. 2002.

_____. El papel de las vivencias en el proceso de formación de los trastornos del comportamiento. Tesis de Maestría Psicología Educativa, Facultad de Psicología. Universidad de La Habana, Cuba. 1999.

BOZHOVICH, L. I. *La personalidad y su formación en la edad Infantil*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. 1976.

CASANOVA, A. R. *Epigenética: contenido esencial para comprender el desarrollo psicológico en el hombre*. En *Alternativas Cubanas en Psicología*, vol. 3, n. 7/2015. pp. 53-63. La Habana Cuba, 2015.

CHANG, F. E. Y W. GREENOUGH “*Synaptic structural correlates of information storage in mammalian nervous systems*”, en: Cotman, C. W. *Synaptic plasticity*. The Guilford Press, New York, 335 – 372. 1985.

COMENIO, A.J. *Didáctica Magna*, Editorial Pueblo y Educación. C. de la Habana, Cuba. 1983.

CRICK, F. *La Búsqueda Científica del Alma*. Editorial Debate, España. 2000.

GARCÍA, M.T. y otros. *Psicología Especial I* Colectivo de Autores, Editorial Félix Varela Cuba. 2003.

_____. *Psicología Especial II* Colectivo de Autores, Editorial Félix Varela Cuba. 2005.

GONZÁLEZ, O. *Las características de los escolares con retardo en el desarrollo psíquico*. Maestría Facultad de Psicología. Universidad de La Habana, Cuba 2000.

GREENOUGH, T. W. *Modificación experimental del cerebro en desarrollo*. *American Scientist*, 63: 37-46, 1975.

GUTIERREZ, J.A., J. LÓPEZ Y G. ARIAS, *Un Estudio del Niño Cubano*. Impresora Gráfica. Ministerio de Educación, La Habana, Cuba, 1990.

HERRNSTEIN, R.J. AND C. MURRAY, *The Bell Curve Intelligence and class structure in American Life*. New York. 1994.

JENSEN, A.R. *How Much Can We Boost IQ and Scholastic Achievement?* In *Harvard Educational Review* Vol 39 No. 1. 1969.

_____. *The differences are real*, en: Glauberman, N. y R. Jacoby: *The bell curve debate. History, documents, opinions*. Times Books, New York, 617 – 629. 1995.

LA BIBLIA LATINOAMERICANA *Ediciones Paulinas/ Verbo Divino*, Madrid/ Navarra, España. 1986.

LENIN, V.I. *Obras Escogidas* en tres tomos Editorial Progreso, Moscú, 1961.

LEONTIEV, A. N. *Actividad, Conciencia y Personalidad*. Editorial Pueblo y Educación. (1981a).

LEONTIEV, A. N. *Problemas del desarrollo del psiquismo 2*, Editorial Pueblo y Educación Ciudad de la Habana, Cuba. 1981b.

LOMOV, F. B. *Las categorías de comunicación y de actividad en la psicología*. En el libro *Temas sobre la actividad y la comunicación*. Colectivo de autores. Editorial Ciencias Sociales, La Habana, Cuba. p. 348-371, 1989.

LUZ ; CABALLERO, J. *OBRA*S. Escritos educativos, Volumen II Editorial IMAGEN CONTEMPORÁNEA, La Habana, Cuba, 2001.

MARTIN-BARÓ, I. *Psicología de la liberación*. Madrid: Editorial Trotta, 1998.

MARTIN-BARÓ, I. *Acción e Ideología. Psicología Social desde Centroamérica*. San Salvador: UCA, 2005.

MARX, C. *Manuscritos Económicos y Filosóficos de 1844*. Editora Política La Habana, Cuba, 1965.

_____. *Miséria da filosofia*. Resposta à filosofia da miséria, do sr. Proudhon. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX C. & ENGELS, F. *Obras Escogidas*. (en tres tomos). Editorial Progreso, Moscú. 1986.

MARX C. Y F. ENGELS, *La Ideología Alemana* Pueblo y Educación Ciudad de la Habana, Cuba, 1982.

MORENO, L. J. Psicoterapia de grupo y psicodrama. Editorial Fondo de Cultura Económica, México, 1966.

PEDROL R. Y A. R. CASANOVA. La unidad y la diversidad en los métodos de estudios de la Biología. R. Publicación electrónica en la editorial DESOFT S. A., 2005.

PICHÓN RIVIÈRE, E. *Teoría del vínculo*. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires. (1980).

_____. *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social I*. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, 1981.

POLITZER, G. *Psicología Concreta, prologo y apéndice de José Bleger*. Buenos Aires: Editor Jorge Álvarez. 1965.

_____. *Crítica de los fundamentos de la psicología: el Psicoanálisis*. Editorial Jorge Álvarez S.A. Buenos Aires, Argentina. 1966.

ROUSSEAU, J.J. Obras Escogidas, Editorial Ciencias Sociales, La Habana, Cuba. 1973.

RUBINSTEIN, S.L *Principios de Psicología General*. Editorial Grijalbo, S.A. México, D.F. 1967.

SANTAMARIA, A. *La noción de interiorización desde una visión cultural del desarrollo*. En *Vygotski en la Psicología contemporánea* compiladores: Mercedes Cubero y Juan Daniel Ramírez Garrido. Niño y Dávila editores, Madrid, España. 2005.

SIVERIO, A. M. *Estudio de las particularidades del desarrollo del preescolar cubano*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación. 1995.

_____. *Investigaciones psicológicas y pedagógicas acerca del niño preescolar*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación. 1988.

VYGOTSKY L.S.; A.R. LURIA. *Estudos sobre A historia do comportamento: O Macaco, o Primitivo e a Criança*. Porto Alegre, RS. Brasil, Artes Médicas. 1996.

VYGOTSKI, S. L. *Psicología del Arte*, Barral Editores, Barcelona, España. 1972.

_____. *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Editorial Científico Técnica, Ciudad de La Habana, Cuba. 1987.

_____. *Fundamento de defectología*. Pueblo y Educación, La Habana, Cuba. 1989.

_____. *Obras Escogidas*. Tomo I. Editorial Aprendizaje/Visor, Madrid, España. 1991.

_____. *Obras Escogidas*. Tomo II Editorial Aprendizaje/Visor, Madrid, España. 1993.

_____. *Obras Escogidas*. Tomo IV. Editorial Aprendizaje/Visor, Madrid, España. 1996.

_____. *Psicología Pedagógica. Un curso breve*. Aique grupo Editor S.A. Buenos Aires, Argentina. 2001.

Impresso
Gráfica EACH