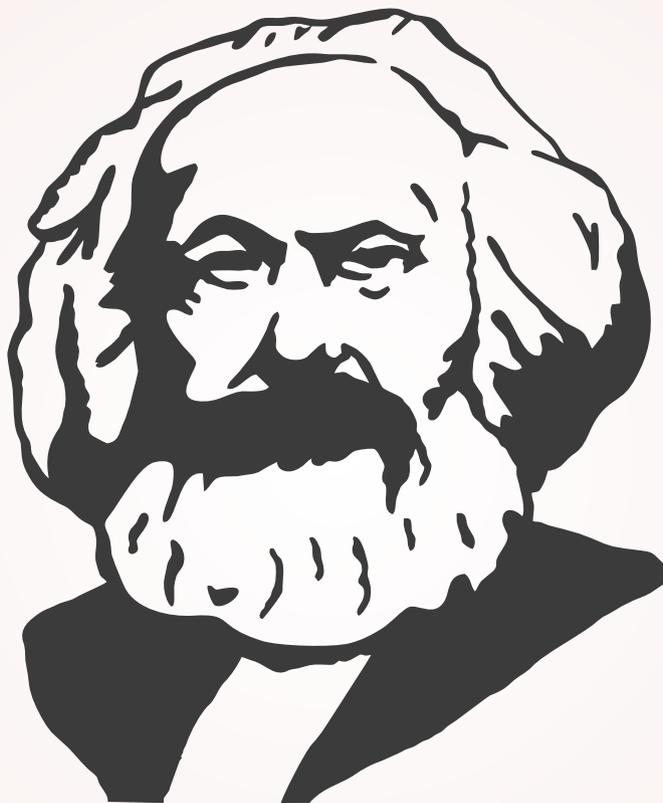


MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO E PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: EXPRESSÕES DA LUTA DE CLASSES NO INTERIOR DO CAPITALISMO



SILVANA CALVO TULESKI
ADRIANA DE FÁTIMA FRANCO
TIAGO MORALES CALVE
(ORGANIZADORES)



O presente livro é a objetivação das palestras e conferências realizadas no III evento do método e metodologia em pesquisa na abordagem do Materialismo Histórico-Dialético e da Psicologia Histórico-cultural (ISSN 2318-1220), realizado em 2016 na Universidade Estadual de Maringá – PR. Os textos compilados têm por objetivo propiciar, não só a compreensão, a problematização, mas também a articulação de ações práticas; sobretudo no campo da Educação e Saúde no que se refere ao enfrentamento das demandas contemporâneas atreladas ao contexto sombrio de desmonte dos direitos duramente conquistados pelos trabalhadores desde o início do século XXI, no Brasil e em escala mundial, que arremessará uma parcela ainda maior da população à condição de miserabilidade. Por isso, a adoção do Materialismo Histórico-Dialético é fundamental para a compreensão das questões e dos objetos sobre os quais a ciência psicológica comprometida com a classe trabalhadora pretende se debruçar, na medida em que permite um tipo de análise para além dos métodos

**MATERIALISMO HISTÓRICO-
DIALÉTICO E PSICOLOGIA
HISTÓRICO-CULTURAL:
EXPRESSÕES DA LUTA DE CLASSES
NO INTERIOR DO CAPITALISMO**

**Silvana Calvo Tuleski
Adriana de Fátima Franco
Tiago Morales Calve
(Organizadores)**



**Paranavaí-PR
2020**

2020 by Editora EduFatecie
Copyright do Texto © 2020 Os autores
Copyright © Edição 2020 Editora EduFatecie

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores e não representam necessariamente a posição oficial da Editora EduFatecie. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

CAPA: Desenho em nanquim. Acervo pessoal Silvana Tuleski.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação - CIP

M425 Materialismo histórico-dialético e psicologia histórico-cultural: expressões da luta de classes no interior do capitalismo / Silvana Calvo Tuleski, Adriana de Fátima Franco, Tiago Morales Calve (Org.)
Paranavai: EduFatecie, 2020.

436 p.

ISBN: 978-65-80055-67-8 (e-book)
Inclui referências

1. Psicologia. 2. Materialismo histórico-dialético. 3. psicologia histórico-cultural. I. Tuleski, Silvana Calvo. II. Franco, Adriana de Fátima. III. Calve, Tiago Morales. IV. Unifatecie.

CDD : 23 ed. 146.32

Catalogação na publicação: Zineide Pereira dos Santos – CRB 9/177

<https://orcid.org/0000-0001-5409-4194>

DOI 10.33872/edufatecie.materialismoepsicologia



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).



Unidade III: BR 376, km 102 - Paranavai-PR
(Saída para Nova Londrina)
(55) (44) 3045 9898 / (55) (44) 99976-2105
www.unifatecie.edu.br



CONSELHO EDITORIAL:

Prof. Dr. Alexander Rodrigues de Castro
Prof. Ms. Arthur Rosinski do Nascimento
Prof.ª. Dr.ª. Cassia Regina Dias Pereira
Prof.ª. Dr.ª. Claudinéia Conatoni da Silva Franco
Prof. Dr. Cleder Mariano Belieri
Prof. Ms. Daniel de Lima
Prof.ª. Dr.ª. Denise Kloeckner Sbardelotto

Prof. Dr. Fábio José Bianchi
Prof. Dr. Flávio Ricardo Guilherme
Prof.ª. Dr.ª. Gléia Cristina Laverde Ricci Cândido
Prof. Dr. Herald Takao Hashiguti
Prof. Dr. Hudson Sérgio de Souza
Prof.ª. Dr.ª. Jaqueline de Carvalho Rinaldi
Prof. Dr. Julio Cesar Tocacelli Colella
Prof.ª. Dr.ª. Letícia Baptista Rosa

Prof. Ms. Manfred Zamponi
Prof. Dr. Marcelo Henrique Savoldi Picoli
Prof. Dr. Marcos Paulo Shiozaki
Prof.ª. Dr.ª. Nelma Sgarbosa Roman de Araújo
Prof. Dr. Paulo Francisco Maraus
Prof. Dr. Rená Moreira Araújo
Prof. Dr. Ronan Yuzo Takeda Violin

1ª Edição E-book: novembro de 2020.
Paranavai – Paraná – Brasil

EXPEDIENTE:

Diretor Geral: Prof. Ms. Gilmar de Oliveira
Diretor de Ensino: Prof. Ms. Daniel de Lima
Diretor Financeiro: Prof. Eduardo Luiz Campano Santini
Diretor Administrativo: Prof. Ms. Renato Valença Correia
Secretário Acadêmico: Tiago Pereira da Silva
Coord. de Ensino, Pesquisa e Extensão-CONPEX: Prof.ª. Dr.ª. Nelma Sgarbosa R. de Araújo
Coordenação Adjunta de Ensino: Prof. Dr. Flávio Ricardo Guilherme
Coordenação Adjunta de Pesquisa: Prof.ª. Dr.ª. Denise Kloeckner Sbardelotto
Coordenação Adjunta de Extensão: Prof. Esp. Heider Jefferson Gonçalves
Coordenador NEAD - Núcleo de Educação a Distância: Prof. Me. Jorge Luiz Garcia Van Dal

EQUIPE EXECUTIVA:

Editora-chefe:
Prof.ª. Dr.ª. Denise Kloeckner Sbardelotto
Editor-adjunto:
Prof. Dr. Flávio Ricardo Guilherme
Revisão Ortográfica e Gramatical:
Prof.ª. Esp. Bruna Tavares Fernandes
Projeto Gráfico/Design/Diagramação:
André Oliveira Vaz
Setor Técnico:
Fernando dos Santos Barbosa

Controle Financeiro:
Prof. Eduardo Luiz Campano Santini
Assessoria Jurídica:
Prof.ª. Dr.ª. Letícia Baptista Rosa
Ficha catalográfica:
Tatiane Viturino de Oliveira e
Zineide Pereira dos Santos
Secretária:
Geovana Agostinho Daminelli
www.unifatecie.edu.br/editora
edufatecie@fatecie.edu.br

Elogio da Dialética

*A injustiça avança hoje a passo firme.
Os tiranos fazem planos para dez mil anos.
O poder apregoa: as coisas
continuarão a ser como são.
Nenhuma voz além da dos que mandam.
E em todos os mercados proclama a exploração:
Isto é apenas o meu começo.*

*Mas entre os oprimidos muitos há que agora dizem:
Aquilo que nós queremos nunca mais o alcançaremos.
Quem ainda está vivo nunca diga: nunca.
O que é seguro não é seguro.
As coisas não continuarão a ser como são.
Depois de falarem os dominantes, falarão os dominados.
Quem pois ousa dizer: nunca?
De quem depende que a opressão prossiga? De nós.
De quem depende que ela acabe? De nós.
O que é esmagado, que se levante!
O que está perdido, lute!
O que sabe e o que se chegou, que há aí que o retenha?
Porque os vencidos de hoje são os vencedores de amanhã.
E nunca será: ainda hoje.*

(Bertold Brecht, 1997, s/p)

APRESENTAÇÃO

O presente livro é a objetivação das palestras e conferências realizadas no **III Evento do Método e Metodologia em Pesquisa na Abordagem do Materialismo Histórico-dialético e da Psicologia Histórico-cultural (ISSN 2318-1220)**, realizado em 2016 na Universidade Estadual de Maringá - PR. O evento que ocorre a cada três anos tem por objetivo promover reflexões que contribuam para a continuidade e fortalecimento de estudos de acadêmicos de diferentes cursos de graduação e para a formação crítica de professores da rede básica de ensino. Em todas as edições do evento ele ultrapassou as expectativas com relação ao número de inscritos bem como quanto à abrangência do público, incluindo profissionais e estudantes de diferentes estados brasileiros, o que revela interesse com relação à temática proposta, voltada ao aprofundamento dos conceitos e do método e metodologia em pesquisa na abordagem da Psicologia Histórico-cultural.

Destacamos também que as exposições realizadas nas duas primeiras edições do evento, ocorridas em 2010 e 2013, foram publicadas. A compilação do primeiro evento foi publicada em 2015 pela EDUEM com o título **Materialismo Histórico Dialético como fundamento da Psicologia Histórico-Cultural: método e metodologia de pesquisa**, hoje em sua segunda edição. As conferências que compuseram o segundo evento, - a convite do professor *Carl Ratner*, da Universidade da Califórnia (referência nos Estudos da Psicologia Histórico-Cultural) - integraram um volume da coleção de livros por ele organizada, para a Editora NOVA Publishers, também em 2015, intitulado *Liberation Psychology in Brazil*.

Deste modo, um evento que nasceu da necessidade de aprofundamentos nos estudos do Materialismo Histórico Dialético e da Psicologia Histórico-Cultural por parte dos Grupos de estudo em Educação Infantil (GEI) do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Grupo de Estudos do Laboratório de Psicologia Histórico-Cultural (LAPSIHC) do Departamento de Psicologia, ambos da Universidade Estadual de Maringá, inicialmente proposto como de pequeno porte, como um ciclo de estudos aprofundados, foi ganhando notoriedade e consolidando-se ao longo do tempo pela consistência de suas discussões para o contexto atual interno e externo à academia, no que se refere à luta de classes no interior da sociedade capitalista.

Como desdobramento das atividades do evento, portanto, é esperada a socialização dos estudos e debates realizados em forma de textos para futuras pesquisas, como é o caso deste livro que aglutina as conferências realizadas no evento de 2016. Além disso, o evento de 2016 teve uma peculiaridade importante, por ser o ano no qual a sociedade brasileira enfrentou no campo político um golpe jurídico, midiático e parlamentar contra uma presidente legitimamente eleita e trouxe reflexões contundentes a respeito das profundas contradições que atravessam a sociedade capitalista e suas consequências avassaladoras para a classe trabalhadora. Desde a abertura do evento, realizada ao som da música **Cálice** de Chico Buarque de Holanda, ouvida enquanto se projetavam em um telão imagens da ditadura e sua violência física e simbólica, intermediadas por imagens de igual teor oriundas das ações do Estado ante as manifestações de 2015 e 2016 no Brasil e no mundo, preparou-se o debate sobre as relações entre movimentos sociais, artísticos, científicos

e educativos, bem como sobre a necessidade urgente de se constituir uma unidade para o enfrentamento aos processos de desumanização e alienação. Resgatar a memória histórica para fortalecer a resistência nada mais é do que reafirmar a frase célebre de Bertold Brecht: **“Que tempos são estes, em que temos que defender o óbvio?”**.

Os textos compilados neste livro têm por objetivo propiciar não só a compreensão, a problematização, mas também a articulação de ações de enfrentamento ao contexto sombrio de desmonte dos direitos duramente conquistados pelos trabalhadores desde o início do século XX, no Brasil e em escala mundial, que arremessará uma parcela ainda maior da população à condição de miserabilidade.

No Brasil, o golpe parlamentar de 2016 e a implementação de medidas como a PEC 55, a Reforma do Ensino Médio, Reforma Trabalhista a Reforma da Previdência, o Movimento Escola Sem Partido e a criminalização dos movimentos sociais delinham um retrocesso sem precedentes. Todas essas medidas, em maior ou menor grau, no que se refere à educação, podem ser pensadas como integrantes das reformas estruturais encaminhadas pelo Banco Mundial como nos aponta Leher (1999, 2009), que pretendem adequá-las à dinâmica do capital, destacando apenas a face instrumental do processo educativo. Nada mais é do que uma estratégia para se continuar a dominação através dos processos educacionais garantindo o binômio governabilidade-segurança, principalmente nos países periféricos.

Os “ajustes” propostos para a “suposta” superação da crise econômica desmontam o já precário Estado Social e foram e estão sendo apresentados como inexoráveis e necessários à manutenção da estabilidade da sociedade. Tal esta-

bilidade, no entanto, se refere à manutenção da produção e acúmulo de riquezas, mesmo que levando a altíssimos índices de desemprego, privatização, crise cambial, aumento de taxas de juros e destruição de direitos trabalhistas. Estabilidade para a classe dirigente e instabilidade crescente de manutenção de mínimas condições de vida para a classe trabalhadora. A educação, na mesma lógica, é levada a adequar-se às novas exigências do mercado flexível, fluído, decorrente dos índices de desemprego, para tornar-se tão enxuta quanto a fábrica, resultando em drástico empobrecimento de seu caráter científico-filosófico, principalmente para os filhos da classe trabalhadora. Esse quadro delinea o verdadeiro *apartheid* educacional, já denunciado por Frigotto (2016) e Leher (1999, 2009).

A sociedade capitalista, ao enfrentar suas crises cíclicas de superprodução, insuperáveis devido à contradição CAPITAL X TRABALHO, dá uma direção oposta à formação politécnica e ao desenvolvimento omnilateral dos indivíduos, defendida por Marx e Vigotski. Ao contrário, institui uma formação cada vez mais unilateral, parcial e fragmentária, com conteúdos carregados de ideologias apologéticas ao Capital, com o debate educacional centrado não mais nas mãos de educadores ou da sociedade, mas pautado pelos “homens de negócio”, tal como aponta Leher (1999, 2009). Este contexto sombrio de exacerbação da capacidade de exploração por parte do Capital, da força de trabalho do trabalhador, da sua energia vital, converte o trabalhador em uma mercadoria mais barata do que aquela que ele mesmo produz, o desumaniza e aliena em relação aos seus companheiros e a si mesmo, como demonstrou Marx.

Marx (1985) expõe nos Manuscritos Econômicos e Filosóficos, que o trabalho alienado: “Faz do *ser genérico do homem*, tanto da natureza como de suas faculdades espirituais genéricas, um ser alheio para ele, um meio de existência individual. Faz estranhos ao homem seu próprio corpo, a natureza fora dele, sua essência espiritual, sua *essência humana*”. Além disso, outra consequência imediata do fato de estar alienado o homem do produto de seu trabalho, de sua atividade vital, de seu ser genérico, é a alienação *do homem a respeito do homem*: “Se o homem se enfrenta consigo mesmo, se enfrenta também com o *outro*. O que é válido a respeito da relação do homem com seu trabalho, com o produto de seu trabalho e consigo mesmo, vale também para a relação do homem com o outro e com o trabalho, e o produto do trabalho do outro” (MARX, 1985, p. 113).

Do exposto, fica evidente que nesse processo alienante e alienador o ser humano se torna inimigo dele mesmo, defronta-se, confronta-se com seus pares, não enxerga o sofrimento do outro como seu sofrimento, a luta do outro como sua luta, a exploração do outro como sua própria. Podemos afirmar que esta seja uma das causas fundamentais para a aparente conformação da classe trabalhadora, principalmente no Brasil, aos ditames do capital? Muitas perguntas este contexto sombrio nos levanta e esperamos que os textos aqui compilados ajudem a pensá-lo e compreendê-lo teoricamente, para encaminharmos estratégias de enfrentamento prático no interior da luta de classes. Precisamos continuar defendendo o óbvio: **o direito à emancipação humana, a superação do reino da necessidade pelo reino da liberdade.**

Boa leitura!!!

Referências

Bertolt, B. (1997) O duplo compromisso de Bertolt Brecht [tradução Haroldo de Campos]. in: CAMPOS, Haroldo de. *O arco-íris branco*. Rio de Janeiro: Imago.

Frigotto, G (2016). *Reforma de ensino médio do (des)governo de turno*: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. ANPED 40 anos, 22/09/2016. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/reforma-de-ensino-medio-do-des-governo-de-turno-decreta-se-uma-escola-para-os-ricos-e-outra>.

Leher, R (2009). Educação no capitalismo dependente ou exclusão educacional? *In*: Mendonça, S. G. L., Silva, V. P. & Miller, S. *Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações*. Araraquara: Junqueira & Marin; Marília, SP: Cultura Acadêmica, pp. 223-251.

Leher, R (1999). Um Novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. *OUTUBRO Revista*, 02/1999, Edição 3, pp. 19-30. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/um-novo-senhor-da-educacao-a-politica-educacional-do-banco-mundial-para-a-periferia-do-capitalismo/>

Marx, Karl (1985). *Manuscritos Economia y Filosofia*. Madri: Editorial Alianza.

(Organizadores)

SUMÁRIO

PARTE I – SOBRE O MÉTODO.....	14
CAPÍTULO I	15
MÉTODO MATERIALISTA HISTÓRICO COMO INSTRUMENTO DE ANÁLISE DA REALIDADE	
Gaudêncio Frigotto	
DOI 10.33872/edufatecie.materialismoepsicologia.cap1	
CAPÍTULO II	36
POLÍTICA E MÉTODO EM MARX: INFERÊNCIAS ÀS PESQUISAS SOCIAIS	
Maria de Fátima Rodrigues Pereira	
DOI 10.33872/edufatecie.materialismoepsicologia.cap2	
CAPÍTULO III.....	59
O MÉTODO EM MARX: DERIVAÇÕES PARA PESQUISA EDUCACIONAL	
Orlando Fernández Aquino	
Alberto Matías González	
DOI 10.33872/edufatecie.materialismoepsicologia.cap3	
CAPÍTULO IV	89
TRABALHO ALIENADO, CAPITALISMO E A SAÚDE DO TRABALHADOR ENQUANTO PROCESSO HISTÓRICO E SOCIAL	
Sueli Terezinha Ferrero Martin	
DOI 10.33872/edufatecie.materialismoepsicologia.cap4	
CAPÍTULO V.....	109
A EMERGÊNCIA DO ASSÉDIO MORAL NA ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL E SEUS IMPACTOS NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO	
Terezinha Martins dos Santos Souza	
DOI 10.33872/edufatecie.materialismoepsicologia.cap5	

PARTE II - PSICOLOGIA E MATERIALISMO HISTÓRICO	129
CAPÍTULO VI	130
PSICOLOGIA E POLÍTICA: DESAFIOS DA PSICOLOGIA EM TEMPOS DE CRISE AGUDA DO CAPITAL	
Angelo Antonio Abrantes DOI 10.33872/edufatecie.materialismoepsicologia.cap6	
CAPÍTULO VII.....	155
DESAMPARO E SOCIEDADE CAPITALISTA: O QUE A PSICOLOGIA TEM A DIZER?	
Lígia Márcia Martins DOI 10.33872/edufatecie.materialismoepsicologia.cap7	
CAPÍTULO VIII.....	171
O COMPORTAMENTO HUMANO TEM HISTÓRIA?	
Laís Castro Erika Ramos Januario Luana Gois Corbelo Luana Wolfart Merega Willian Gabriel Tavares Costa Silvana Calvo Tuleski DOI 10.33872/edufatecie.materialismoepsicologia.cap8	
CAPÍTULO IX	198
PRINCÍPIOS DA PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO	
Andressa Carolina Viana dos Santos Gustavo Joaquim Marques Martins Machado Karina Fornazaro Larissa A. Beltrame Patrícia Barbosa Silva Thomas Henrique da Silva Teixeira Vanessa de Oliveira Beghetto Penteado Adriana de Fátima Franco DOI 10.33872/edufatecie.materialismoepsicologia.cap9	

CAPÍTULO X..... 227

**A DIALÉTICA SINGULAR-PARTICULAR-UNIVERSAL
DO SOFRIMENTO PSÍQUICO: ARTICULAÇÕES
ENTRE A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL
E A TEORIA DA DETERMINAÇÃO SOCIAL DO
PROCESSO SAÚDE-DOENÇA**

Melissa Rodrigues de Almeida

Renata Bellenzani

Vitor Marcel Schühli

DOI 10.33872/edufatecie.materialismoepsicologia.cap10

CAPÍTULO XI 271

**ALGUMAS NOTAS SOBRE A PERSPECTIVA
HISTÓRICO-CULTURAL NA INVESTIGAÇÃO DA
ESQUIZOFRENIA**

Bruno Peixoto Carvalho

DOI 10.33872/edufatecie.materialismoepsicologia.cap11

**PARTE III - EDUCAÇÃO E MATERIALISMO
HISTÓRICO..... 290**

CAPÍTULO XII..... 291

**COMO EDUCAR EM TEMPOS DE BARBÁRIE? O
CARÁTER HUMANIZADOR DA EDUCAÇÃO**

Ana Carolina Galvão Marsiglia

DOI 10.33872/edufatecie.materialismoepsicologia.cap12

CAPÍTULO XIII..... 306

**EDUCAÇÃO ESCOLAR E O DESENVOLVIMENTO
PSICOLÓGICO: CONDIÇÕES E CIRCUNSTÂNCIAS
PARA O PROCESSO DIALÉTICO DE OBJETIVAÇÃO
E SUBJETIVAÇÃO**

Maria Eliza Mattosinho Bernardes

DOI 10.33872/edufatecie.materialismoepsicologia.cap13

CAPÍTULO XIV	328
APRENDIZAGEM CONCEITUAL E DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO: PESQUISAS SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO	
Marta Sueli de Faria Sforzi	
DOI 10.33872/edufatecie.materialismoepsicologia.cap14	
CAPÍTULO XV	352
REFLEXÕES SOBRE INTENCIONALIDADE, CONTEÚDO E FORMA DO ATO PEDAGÓGICO NA SOCIEDADE DE CLASSES	
Juliana Campregher Pasqualini	
DOI 10.33872/edufatecie.materialismoepsicologia.cap15	
CAPÍTULO XVI	365
BULLYING COMO EXPRESSÃO DA INCIVILIDADE E BARBARIZAÇÃO DAS RELAÇÕES SOCIAIS SOB A LÓGICA DO CAPITAL	
Graziela Lucchesi Rosa da Silva	
Wilson Aparecido da Mata	
DOI 10.33872/edufatecie.materialismoepsicologia.cap16	
CAPÍTULO XVII.....	394
PANORAMA DA MEDICALIZAÇÃO DE CRIANÇAS EM ESCOLAS MUNICIPAIS DA CIDADE DE PONTA GROSSA, PARANÁ	
Marcelo Ubiali Ferracioli	
Elissandra Cristiane Castro	
Giuliano Borek Ribeiro	
Helen Carolina Jensen	
Poliana Cristine Aureliano Guilouski	
Vanessa Janoni Botelho de Freitas do Nascimento	
DOI 10.33872/edufatecie.materialismoepsicologia.cap17	
SOBRE OS AUTORES.....	425

PARTE I

SOBRE O MÉTODO

CAPÍTULO I

MÉTODO MATERIALISTA HISTÓRICO COMO INSTRUMENTO DE ANÁLISE DA REALIDADE

Gaudêncio Frigotto

INTRODUÇÃO

Este pequeno texto tem como objetivo realçar alguns aspectos centrais de concepção materialista da história e o método dialético de conhecimento da realidade humana em todas as suas manifestações na perspectiva de superação das relações sociais capitalistas. Ainda que de forma mais de um esquema de estudo do que um artigo, desenvolverei os seguintes aspectos: alguns pressupostos; a crítica da concepção materialista às concepções metafísicas de realidade humano social e às visões de conhecimento que delas derivam e as categorias do método materialista histórico dialético; e, a título de considerações finais, indicações de uma leitura da conjuntura presente à luz do materialismo histórico e suas implicações econômicas, políticas, psicossociais e educativas para classe trabalhadora.

PRESSUPOSTOS DA COMPREENSÃO MATERIALISTA DA REALIDADE HISTÓRICA E DO MÉTODO DIALÉTICO DE APREENDÊ-LA

Qualquer que seja o método de conhecimento tem, de forma explícita ou implícita, uma determinada concepção

de natureza humana e de sociedade e de acordo com esta concepção o sentido de sua ação prática ou de sua práxis. Portanto, a dimensão ontológica do ser social prescinde as concepções epistemológicas e a orientação da ação política.

Deste primeiro pressuposto deriva o que KAREL KOSIK (1986) denominou de monismo materialista em contraposição ao pluralismo metodológico na compreensão da realidade sócio-histórica. Diferente das visões do pluralismo metodológico que sustentam que ora um fator ora outro (economia, política, religião, cultura, etc.) constituem-se no núcleo a partir do qual se estrutura a sociedade, Kosik sustenta que em qualquer sociedade não a economia como fator, mas a estrutura econômica social definida pela natureza das relações sociais que a constitui, nos permite efetivar a análise das classes sociais e o critério das mudanças que ocorrem ao longo do tempo nas sociedades de classe, tanto na manutenção dos processos de dominação, exploração e expropriação, quanto aqueles que, dentro da velha ordem, apontam elementos de sua superação.

O monismo materialista, que concebe a realidade como complexo construído e formado pela estrutura econômica, e, portanto, por um conjunto de relações sociais que os homens estabelecem na produção e no relacionamento com os meios de produção, pode constituir a base de uma coerente teoria das classes e ser o critério objetivo para a distinção entre mutações estruturais – que modificam o caráter da ordem social – e mutações derivadas, secundárias, que modificam a ordem social, sem, porém, mudar essencialmente seu caráter (Kosik, 1986, p.105).

De outra forma, mas no mesmo sentido da tese do monismo materialista, Friedrich Engels, ao despedir-se do amigo Karl Marx no dia 17 de março de 1883 no cemitério de

Highgate, sublinhou seu grande legado para entender o processo histórico. Trata-se do ponto de partida historicamente central na construção do conhecimento, da ciência e da educação que interessa à classe trabalhadora.

Assim como Darwin descobriu a lei do desenvolvimento da natureza orgânica, Marx descobriu a lei do desenvolvimento da história humana: o fato, tão simples, mas oculto sob uma manta ideológica, de que o homem necessita, em primeiro lugar, de comer, beber, ter um teto e vestir-se antes de poder fazer política, ciência, arte, religião etc.; de que, portanto, a produção dos meios de vida imediatos, materiais durante uma época dada forma a base sobre a qual as instituições estatais, as concepções jurídicas, a arte e inclusive as ideias sobre religião do povo em questão têm se desenvolvido, e à luz das quais devem, por tanto, ser explicadas, em vez do contrário, como havia sido o caso até então. Mas isso não é tudo. Marx também descobriu a lei especial do movimento que governa o atual modo capitalista de produção, e a sociedade burguesa que este modo de produção tem criado. A descoberta da mais-valia iluminou de imediato o problema, que todas as investigações anteriores, tanto as dos economistas burgueses como as dos críticos socialistas, haviam estado tratando de resolver navegando no obscuro (Engels, 1883, p. 1).

É nesta compreensão que Marx entende o sentido ontológico do trabalho social produtivo como valor de uso. Uma categoria antediluviana e, enquanto necessidade universal dos seres humanos princípio formativo do seu caráter e personalidade. A unidade do trabalho e educação visa a formação do ser humano novo numa sociedade sem a divisão em

¹ O sentido de lei no plano humano social, como Marx e Engels a entendem, expressa o movimento e o processo histórico que têm como fundamento a *base das relações sociais econômicas*, estas não como um fator, mas como aquelas que, ao longo da história, definem a forma pela qual os seres humanos respondem às suas necessidades básicas imprescindíveis. Como indica Raymond Williams, “então devemos dizer que quando falamos de ‘base’ (aspas do autor), estamos falando de um processo e não de um estado” (Williams, 2011, p. 47).

classes sociais. Uma mediação ontológica de primeira ordem antagônica às formas que assume o trabalho nas sociedades escravocratas e a compra e venda de força de trabalho sob o capitalismo.

O segundo pressuposto, derivado deste primeiro, é de que nas sociedades de classe as teorias e métodos de análise não se somam, mas são disputas sobre a compreensão de como a realidade humana, em todas as suas dimensões, é socialmente produzida. Neste sentido não há conhecimento neutro assim como a objetividade traz a marca dos interesses de classe. Historicamente a classe dominante tem interesse de manter as relações sociais e os processos educativos que reproduzem seus interesses. Por isso, são as classes dominadas, em nossa sociedade a classe trabalhadora e seus intelectuais orgânicos ou aqueles que se colocam na defesa dos seus interesses é que podem desvelar o que está subjacente às relações econômicas, políticas, culturais, educacionais, etc., dominantes²

Isto não elide o fato de que determinadas descobertas feitas por outros referências não possam ser incorporadas de forma subordinada. Marx foi um exemplo em relação ao pensamento filosófico alemão, do qual Hegel é a expressão e síntese maior, ao pensamento econômico empiricista Inglês, em relação à Adam Smith e a David Ricardo e ao pensamento socialista utópico em relação especialmente a Pierre Joseph Proudhon.

Por fim, um terceiro pressuposto, é de que, como sublinha Fredric Jameson (1994), o materialismo histórico dialético não é o único referencial teórico e metodológico que faz

2 Para uma análise da objetividade do ponto de vista das classes Sociais ver: Lowy (1986).

a crítica ao capitalismo, mas o único que tem como objeto o sistema capitalista e busca desvelar, pela raiz, seu metabolismo social na perspectiva, da sua superação. Portanto, o conhecimento derivado desta concepção e de seu método dialético tem implícita a ação política concreta que busca a mudança das relações capitalistas. Por isso que o materialismo histórico é, ao mesmo tempo, uma concepção de realidade, um método para analisá-la e uma práxis revolucionária para uma nova ordem social sem a dominação de uma classe social sobre as demais.

MARX E A CRÍTICA ÀS CONCEPÇÕES METAFÍSICAS DA REALIDADE HUMANO SOCIAL E ÀS VISÕES DE CONHECIMENTO IDEALISTA E EMPIRICISTA.

György Lukács ao buscar na obra de Marx a concepção do homem como ser histórico social explicita-nos a ruptura que o mesmo faz em relação às ontologias metafísicas, a ontologia idealista e da modernidade burguesa³.

Com efeito, do mundo grego até o a concepção idealista de Hegel, o ser humano se define por uma essência humana a - histórica. Esta determina a história da humanidade, mas não pode ser determinada ou alterada pela história. Trata-se da existência de forças ou de ser eterno, fixo, onipotente e imutável. Hegel, do qual Marx é inicialmente discípulo, desenvolveu o pensamento dialético, mas não no plano da realidade histórica e sim no plano da ideia. Marx reconhece a potência e a importância do pensamento de Hegel ao dizer que sua tarefa foi de colocar de cabeça para baixo a sua dialé-

³ Ver, para um aprofundamento do que aqui apresentamos como ideia geral, Lukács (2009, 2010).

tica. Isto, a partir da realidade, da confrontação de fatos com fatos e não de ideia com ideia.

Na modernidade, a burguesia rompe com as visões metafísicas de uma essência a - histórica - o cosmos, as ideias, deus, etc., mas as substitui por uma “metafísica” de uma natureza humana sem história. De John Locke, Thomas Hobbes, David Hume, Adam Smith e seus seguidores até o presente partem do suposto de uma essência humana utilitarista onde cada um busca o bem próprio. Algo que por natureza está em cada um de nós e que, portanto, se cada um desenvolve o resultado será o progresso, a prosperidade de todos. Com isso ignora-se que até o presente a humanidade viveu sob o domínio de uma classe sobre as demais.

Na concepção materialista histórica de ontologia de Marx o ser humano não nasce humano, torna-se humano e, por isso, a ideia central é de que tudo aquilo que existe é de responsabilidade do ser humano. Esta compreensão é que define o princípio fundamental da ética materialista, campo dos direitos universais de cada ser humano.

Talvez a melhor síntese da visão materialista do ser social a encontramos em Karel Kosik quando indica que na produção e reprodução de si mesmo os seres humanos produzem:

- a) os bens materiais, o mundo materialmente sensível, cujo fundamento é o trabalho;
- b) as relações e as instituições, o complexo das condições sociais;
- c) e sobre a base disto, as ideias, as concepções, as emoções, as qualidades humanas e os sentidos correspondentes;

- d) Sem o sujeito, estes produtos sociais do homem ficam privados de sentido, quanto o sujeito sem os pressupostos materiais é uma miragem vazia. A essência do homem é a unidade de objetividade e subjetividade (Kosik, 1986, p.113).

A síntese de Kosik deriva da compreensão de que a consciência ou as ideias sempre são ancoradas na materialidade histórica ou de que as ideias, ideologias, concepções de uma época são parte desta materialidade.

A produção das ideias, de representações da consciência, está de início diretamente entrelaçada à atividade material e ao intercâmbio material; (...) os homens são produtores de suas representações, de suas ideias etc., mas os homens reais e ativos (...). A consciência jamais pode ser outra do que o ser consciente e o ser dos homens é seu processo de vida real (Marx, Engels, 1986, pp. 36-37).

É sob a ótica de uma natureza humana sem história que os intelectuais da burguesia fundaram o estatuto da ciência burguesa e os métodos de construí-la. Ciência e métodos que lhes permitem perceber as disfunções e mesmo a desigualdade no interior da sociedade capitalista, mas por condição de classe não conseguem perceber as determinações que as produzem.

Lefebvre, ao explicitar a visão de Marx sobre os limites das classes dominantes, especialmente a burguesia e seus intelectuais, na compreensão do processo histórico destaca:

“São os limites de uma época” – de uma classe – mais que o egoísmo deliberado ou uma “mentira de classe” que explicam os limites das ideias; não existem “verdades” de classe; há apenas a “verdade”, o “conhecimento objetivo”, que o pensamento

humano atinge por tentativas, por “aproximações sucessivas”. E o grau desta aproximação é definido pelo tempo e pelo lugar, pela classe dominante, pelos seus limites sociais. A verdade e o conhecimento objectivo continuarão incompletos, ‘abstractos’ e ‘unilaterais’, enquanto uma classe, historicamente, não tiver senão objetivos limitados, aspirações e fins restritos (Lefebvre, 1966, p.45).

Marx, neste sentido, debita à burguesia revolucionária um caráter civilizatório em relação ao Estado Absolutista, o poder da igreja e as relações sociais escravistas. Porém, de forma irônica no texto *Crítica da filosofia do direito de Hegel* (2005) nos convida agora a acertar as contas com as visões de ser humano e de ciência da burguesia.

Consequentemente, a tarefa da história, depois que o outro mundo da verdade se desvaneceu, é estabelecer a verdade deste mundo. A tarefa imediata da filosofia, que está a serviço da história, é desmascarar a auto-alienação humana nas suas formas não sagradas, agora que ela foi desmascarada na sua forma sagrada. A crítica do céu transforma-se deste modo em crítica da terra, a crítica da religião em crítica do direito, e a crítica da teologia em crítica da política (Marx, 2005, p.146).

O MÉTODO MATERIALISTA HISTÓRICO DIALÉTICO E SUAS CATEGORIAS BÁSICAS

Sob esta base Marx efetiva a crítica tanto às visões idealistas de conhecimento quanto as visões empiricistas. A ciência seria desnecessária se houvesse uma identidade entre o que vemos e o mundo dos fenômenos, e o real ou o concreto pensado.

Assim Marx, mediante a concepção materialista da realidade e o método dialético de apreendê-la, efetiva uma

dupla superação. Em relação ao idealismo, que estabelece uma cisão entre o pensamento e realidade dando autonomia ao primeiro como se ele criasse a realidade, Marx vai contrapor a existência da unidade no diverso. Em relação à visão positivista empiricista que estabelece uma identidade entre o fenômeno e o real, Marx sublinha a diferença de ambos em sua unidade.⁴

O que Marx nos evidencia é de que no plano empírico o fenômeno e o real são a mesma coisa, mas não no plano do conhecimento. O conhecimento daquilo que constitui o que está subjacente aos fenômenos resulta de um processo laborioso de investigação. Implica desvelar as mediações, conexões, contradições e particularidades dos objetos de investigação na sua relação com a totalidade histórica que os constitui.

Ao expor seu método na análise da economia política Marx assinala que “aparentemente deveríamos partir da população que expressa a base e o sujeito do ato social de produção como um todo” (Marx, 1983, p. 218). Entretanto, destaca que a população é uma abstração se desprezarmos as classes sociais que a constitui. As classes, por seu turno, também são uma abstração se não tomarmos em conta a divisão do trabalho assalariado, o capital etc.

Por isso se começamos pela população o que se apresenta é um todo caótico, mas através da análise das classes e do que as constitui, o capital e o trabalho assalariado, etc., chegaríamos a compreendê-la não mais como um todo caótico, “mas uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas” (Marx, 1983, p. 218). Em seguida Marx con-

4 Para aprofundar esta análise e as questões da subjetividade em Marx ver: Barta- Moura (1998).

clui com explicitação do núcleo central de seu método ao afirmar que este segundo movimento é o *método científico correto*

O concreto é concreto porque é síntese de muitas determinações, logo, unidade da diversidade. É por isso, que ele é para o pensamento um processo de síntese, um resultado, e não como ponto de partida e, portanto igualmente o ponto de partida da observação imediata e da representação. O primeiro passo reduziu a plenitude da representação a uma determinação abstrata; pelo segundo, as determinações abstratas conduzem à representação do concreto pela via do pensamento. Por isso Hegel caiu na ilusão de conceber o real como resultado do pensamento, que se concentra em si mesmo, se aprofunda em si mesmo, se movimenta em si mesmo, enquanto que o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto é para o pensamento precisamente a maneira de se apropriar do concreto, de o reproduzir como concreto espiritual. Mas este não é de modo nenhum o processo de gênese do próprio concreto. (Marx, 1983, pp. 218-219)

A dialética, assim, está no real e não no pensamento, este tem o desafio de apreender as múltiplas determinações que constituem a efetiva realidade ou “verdade dos problemas que buscamos, pela pesquisa, desvendar”.

O método materialista histórico dialético busca, pois, apreender a estrutura e a processualidade contraditória, as conexões ou mediações e a particularidade do objeto de pesquisa os quais não são dados imediatamente ao pesquisador. Por isso, Marx distingue o método de pesquisa do método de exposição. No primeiro, trata-se de levantar, por todos os meios possíveis, as fontes que nos fornecem os dados implicados no objeto que investigamos. De posse dos dados trata-se de buscar as conexões que se estabelecem entre os mes-

mos dentro da totalidade concreta na qual a particularidade que analisamos ganha compreensão efetiva.

É na argumentação de seus críticos, paradoxalmente, que Marx sublinha os fundamentos materialistas de seu método de análise da realidade histórica. Assim, referindo-se às críticas expostas no Periódico de São Petersburgo “Mensageiro Europeu” destaca um de seus críticos:

Para Marx só uma coisa importa: descobrir a lei dos fenômenos que ele pesquisa. Importa-lhe não apenas a lei que os rege, enquanto têm forma definida e os liga relação observada em dado período histórico. O mais importante, de tudo, para ele, é a lei de sua transformação, de seu desenvolvimento, isto é, a transição de um a forma para outra, de uma ordem de relações para outra (Marx, 1980, p. 14).

A realidade é sempre processual, contraditória e, portanto, não linear, mas mediada. As categorias de totalidade concreta, contradição, mediação e particularidade constituem o núcleo básico do método materialista histórico dialético. Categorias que se definem sempre no processo histórico e, portanto, nunca estáticas. Daí o maior desafio atual do método histórico dialético para Francisco de Oliveira (1987) não é a vulgata, mas a dificuldade ou a incapacidade de saturar de historicidade as categorias e os conceitos.

A categoria de totalidade concreta expressa a concepção oposta da concepção positivista e empiricista que entende o real pesquisado como soma de fatores. Na concepção materialista a parte nunca pode ser entendida fora da totalidade que a constitui. Totalidade que não é tudo, mas as determinações e mediação imediatas e mediatas que revelam e constituem o objeto que estamos investigando⁵.

5 Para um aprofundamento da compreensão da categoria totalidade concreta ver Kosik: *Dialética da totalidade concreta*, 1986, pp. 33 -54.

As categorias de contradição e de mediação são as que definem a processualidade e a historicidade de cada fenômeno do real. A contradição não é sinônimo de oposição e sim a forma de ser da realidade histórica que engendra, em qualquer processo do real, a unidade diversa da positividade e da negatividade. A realidade de qualquer fenômeno, do ponto de vista materialista histórico, como sublinha Fredric Jameson (1997), é X e Y ao mesmo tempo e não X ou Y como se pautam as análises por antinomias.

A mediação constitui as relações ou conexões das múltiplas determinações dos processos sociais (econômicas, políticas, culturais, educacionais, etc.) que envolvem um objeto de estudo no tempo e no espaço⁶. O ponto de partida é sempre o campo da particularidade em relação a dimensões historicamente mais universais. Assim, embora a exploração do trabalhador mediante a extração da mais-valia seja algo universal no modo e produção capitalista, o grau de exploração e as formas concretas que a mesma assume dependem de cada contexto e como a luta de classe se desenvolveu historicamente.

Um exemplo clássico de análise, à luz do materialismo histórico, sobre a particularidade de nosso processo histórico como sociedade capitalista, é efetivado por Florestan Fernandes quando assinala que diferente das revoluções burguesas clássicas onde a classe burguesa buscou formar e defender a nação e seus interesses permitindo, ainda que de forma desigual, o acesso a direitos básicos e sociais a todos os cidadãos, nossa burguesia optou por associar-se aos centros hegemônicos do capital construindo uma sociedade que combina al-

6 Uma ampla análise sobre as mediações no conhecimento histórico o leitor encontra em Ciavatta (2016).

tíssima concentração de propriedade e de riqueza para poucos e pobreza e miséria para a grande maioria⁷.

A TÍTULO DE CONSIDERAÇÕES FINAIS: O PRESENTE A DESVELAR

O que acabamos de apontar da análise de Florestan Fernandes sobre nossa particularidade histórica de sociedade capitalista nos indica que a classe dominante brasileira tem como uma de suas marcas de ser anti nação, anti povo e ante os direitos universais de alimentação, habitação, saúde, e o acesso universal da educação básica de qualidade, condição mínima necessária para a cidadania política e a inserção ao mundo da produção na base científico técnica atual.

A negação desses e outros direitos universais efetivam-se por ditaduras e golpes institucionais, pois, como indica Luiz Fernando Veríssimo *Está no DNA da classe dominante brasileira, que historicamente derruba pelas armas se for preciso, toda ameaça ao seu domínio, seja qual for sua sigla*⁸.

Os efeitos sobre a vida (saúde física e psíquica e condições de trabalho que permitam o acesso aos bens mínimos de sobrevivência) da grande maioria da população composta pela classe trabalhadora e mais radical do que nos indicam Richard Sennett (1999) e Christophe Dejours (2000), o primeiro sobre a degradação das condições de trabalho e os

7 Ver Fernandes (1974 e 1975).

8 Ver a crônica de Luiz Fernando Verissimo. Ódio, O Globo, caderno de Opinião de 25/06/2015. Retirado de <http://oglobo.globo.com/opiniao/odio-165465330>, em 14 de novembro de 2016.

efeitos sobre o caráter das pessoas e o segundo sobre a naturalização e a banalização da injustiça.

Vivemos hoje no Brasil sob um novo golpe de Estado e os efeitos sobre a classe trabalhadora, pelas medidas em curso, são avassaladores. Somos interpelados a um duplo desafio: de, à luz do materialismo histórico, apreender a especificidade e virulência e, ao mesmo tempo não ficar apenas na batalha das ideias, mas ampliar todas as formas possíveis a resistência ativa no plano da ação política.

O que tem de novo este golpe e porque ele é mais radical que a ditadura empresarial militar de 1964? Desde a vitória de Luiz Inácio Lula da Silva, embora seu governo e nem de Dilma Rousseff tenham confrontado o capital em suas diferentes frentes, mormente o financeiro, as diferentes frações de classe burguesa brasileira foram se organizando como classe orgânica em todas as esferas da sociedade (no judiciário, parlamento Ministério Público, grande mídia empresarial, na religião, na educação e cultura). O campo de esquerda, paradoxalmente, moveu-se em sentido contrário fracionando os partidos e as centrais sindicais.

Até que a economia crescia com o PIB chegando a mais de 7% ao ano, o aumento real do salário mínimo, as diferentes políticas de transferência de renda às frações mais pobres da classe trabalhadora, a expansão de universidades públicas e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia com inclusão de índios, quilombolas etc., não incomodavam. Com a mais grave crise do sistema capital em nível planetário e seus reflexos no Brasil, com PIB negativo e vendo que para manter as políticas públicas em curso o risco era de perdas em seus ganhos, construía-se a opinião pública para um novo golpe de Estado.

Golpe que, como em 1964, apela para motivações morais, agora tendo como centro a corrupção. A montagem da Operação Lava Jato, instalada em 2014 logo após a reeleição de Dilma Rousseff, nada tem de inocente e junta interesses internos para consumir o golpe e externos. Os externos, o olho grande do império norte americano na Petrobrás e a insatisfação da política externa brasileira, mormente sua liderança na América Latina e a formação do grupo político de cooperação formado pelo Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul (BRICS). Outro componente que se repete neste golpe, de forma avassaladora, é o papel da mídia empresarial, verdadeira máquina de moer cérebros na produção da desqualificação do governo quer mediante o fetiche das pedaladas, quer pelas simples sinalizações de indícios transformados em “verdades insofismáveis”.

O fato novo é que a unidade orgânica da classe dominante brasileira, no seu pluralismo de interesses, pode fazer o golpe sem o apelar para as forças armadas, mas agora com o papel ativo do parlamento, de parte do judiciário, mormente do Ministério Público e a presença ativa da Polícia Federal. Um golpe que vários analistas o cunharam como parlamentar, jurídico e midiático. Nova é, também, a estratégia de criminalizar antes de qualquer julgamento dentro dos trâmites do Estado de direito. Para tanto, usa-se a deleção premiada de empresários e políticos presos que, a partir de seus depoimentos, muitos apenas parciais ou de acordo com determinados interesses, filtra-se o que interessa e alardeia-se em espetáculos midiáticos e com as expressões de organização criminoso, quadrilha etc. e, por outro porte, uma autonomia nunca vista à Polícia Federal e ao Ministério Público Federal⁹.

9 Para uma maior compreensão do sentido grave desta novidade no âmbito jurídico e policial ver as análise de Giorgio Agamben (2015) sobre o papel

Duas palavras que se constituem em signos que necessitam de cuidados na análise, pois se firmam na lógica do ódio: *mortadela* e *petralhas*. O primeiro é de condenação e ódio aos pobres por terem sido incorporados, ainda que precariamente, ao consumo e por políticas de inclusão nas universidades, e institutos federais. Os arautos do golpe e seus apoiadores estão proclamando: índios, quilombolas, negros, pobres, empregadas domésticas agora voltem ao que eram antes. O mesmo para o salário mínimo com ganhos acima da inflação.

O segundo, combinação de PT com a figura dos Irmãos Metralhas formam uma quadrilha de ladrões nos desenhos animados, é expressão do ódio não somente ao PT, mas ao pensamento crítico. Na crônica Ódio, acima referida na nota 9, Luiz Fernando Veríssimo capta, com a sutileza da literatura, o sentido mais amplo de petralha.

É inútil tentar debater com o ódio exemplificado pela reação à entrevista do Jô e argumentar que, em alguns aspectos, o PT justificou-se no poder. Distribuiu renda, tirou gente da miséria e diminuiu um pouco a desigualdade social – feito que, pelo menos pra mim, entra como crédito na contabilidade moral de qualquer governo. O argumento seria inútil porque são justamente estas conquistas que revoltam o conservadorismo raivoso, para o qual “justiça social” virou uma senha do inimigo.

O duplo quadro de ódio se expressa objetivamente mediante três medidas que se relacionam de forma emble-

soberano da polícia e a natureza da delação premiada mediante a categoria religiosa do arrependimento. Em relação ao papel da polícia ver texto de Antônio Cândido sobre *O caráter da repressão*, publicado em 1972 pelo Jornal Opinião e recuperado pelo portal OUTRAS PALAVRAS em 8 setembro de 2016.

mática: A PEC 241 que congela por vinte anos o investimento das políticas públicas, mormente relativas as saúde e educação e o congelamento pelo mesmo tempo dos ganhos reais do salário mínimo. PEC que será complementado em seu horror pela anunciada reforma da previdência. Medidas estas que se dão num quadro de Estado de exceção e com um forte componente de repressão jurídica e policial.

No campo da educação, a organização em 2005, por um grupo de empresários, do movimento Todos pela Educação e, um ano antes, em 2004, o movimento Escola sem partido, evidencia a intencionalidade da classe detentora do capital de agir organicamente na disputa pela educação no interior do governo Luiz Inácio da Silva. Note-se que a UNESCO proclamava o slogan Educação para todos. A mudança sutil de *Todos pela educação* sinaliza, em verdade, à educação na lógica mercantil. Em 2006 o Todos pela educação (mercantil) foi lançado oficialmente como parceiro do governo no Plano de desenvolvimento da Educação. Trinta e duas organizações empresariais compõem o Todos pela educação, sendo 14 financiadores e 18 colaboradores. A atual Secretária Executiva do MEC (Ministra de fato, ainda que não de direito) Maria Helena Guimarães de Castro é uma das sócias fundadoras do Todos pela educação e membro (talvez, no momento, em licença) da Comissão técnica. Uma das figuras centrais da equipe nos oito anos de gestão Ministro Paulo Renato de Souza frente ao Ministério da Educação. Não por acaso, ela e outras figuras que atuaram na equipe de Paulo Renato de Souza voltaram a definir a política educacional.

Com o golpe consumado os empresários buscam consagrar em Lei aquilo que era antes um movimento de disputa. Trata-se do Projeto de Lei 867/2015 que tramita no

Congresso e a Medida Provisória 746 que reforma o ensino médio. Na verdade, o que postula o Escola sem partido é um ensinar neutro dissociado do educar. Isto significa que a interpretação única é do que postula a sua ideologia.

Se, o Escola sem partido se transformar em lei a coação, mediante delação de pais, alunos e de colegas se constituirá uma permanente possibilidade de gerar autocensura. Antes mesmo de aprovado está em ação intimando reitores a depor ou admoestando por advertência escrita. Se aprovado, será uma guilhotina na cabeça dos educadores que pautam uma análise crítica em seus campos disciplinares. Um desmanche da relação pedagógica que pressupõe a confiança entre professor e aluno. Além disso, a proposta da delação dos alunos, pais ou de colegas professores, é pior que o dedo-duro da época da ditadura empresarial militar. Na ditadura o delator era um profissional.

A reforma do ensino médio pelo arbítrio autoritário da MP empresa ou expressa? uma medida de interdição aos pobres na definição de seu futuro. Um tríplice retrocesso que junta: o que de pior existiu na reforma Capanema na década de 1930 mediante a retomada da não equivalência, ainda que dissimulada, pelos itinerários formativos da parte dita flexível da reforma; o que de pior existiu na Lei 5692 de 1971 no auge da ditadura empresarial militar, mediante a reintrodução da profissionalização no ensino médio, aqui também dissimulada por uma suposta possibilidade de escolha do aluno; e, por fim, um retorno piorado do que foi o Decreto 2208/96 que reintroduziu a dualidade no ensino médio separando a parte propedêutica da profissionalizante.

A reforma liquida o ensino médio como etapa final da educação básica, escancara a privatização deste nível

mediante parcerias com grupos empresariais, mormente os parceiros do Todos pela educação e ao retirar ou tornar não obrigatórias sociologia e filosofia e compactar história e geografia, expressa na prática o ideário do movimento Escola sem partido.

De forma indicativa eis a esfinge que nos ameaça e que nos cobra uma ação coordenada forte no plano da luta política. É o campo da direita que explicitou, como nunca em nossa história, e às claras, a luta de classe. Isto nos interpela ao embate que no contexto que nos encontramos implica entre outras tarefas: uma autocrítica do campo de esquerda para, no pluralismo, buscar a unidade que defenda os interesses da classe trabalhadora no seu conjunto, condição imprescindível para confrontar as políticas do governo golpista e para renascer das cinzas; articular as forças da cidade e do campo nos seus movimentos sociais, sindicatos, partidos políticos e organizações culturais para que se possa restabelecer o Estado de direito; retomar, no campo da educação a realização de amplos congressos como foram os Congressos Nacionais de Educação (CONEDS) no período da gestão de Paulo Renato de Souza e as Conferências Brasileiras de Educação na década de 1980; estar junto às lutas da juventude da classe trabalhadora cujas medidas de austeridade e reformas na educação as condenam a um *apartheid* social; reforçar todas as lutas coletivas para que não sucumbir à pedagogia do medo, forma atual de anulação da política. Vale aqui, neste sentido a lembrança de Antônio Cândido, no texto sobre o Caráter da repressão, citado na nota 10, do que escreveu o pensador André Pegny em seu diário. *Não tenha medo da pobreza, nem do exílio, nem da prisão, nem da morte. Mas tenha medo do medo.*

REFERÊNCIAS

Agamben, G (2015). *Meios sem fim. Notas sobre política*. Belo Horizonte: Autêntica.

Ciavatta, M (2016). O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: Frigotto, G. e Ciavatta, M. (org.) *Teoria e educação no labirinto do capital*. São Paulo, Expressão Popular, (2016), 4ª Ed.

Dejours, C (2000). *A banalização da injustiça social*. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas.

Engels, F (2016). *Discurso ao lado da tumba de Karl Marx*. Blog de Debate ISKRA - Teoria e Política Marxista, acesso em 14 de novembro de 2016.

Fernandes, F (1974). *A Revolução Burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar.

Fernandes, F (1975). *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. Rio de Janeiro: Zahar.

Jameson, F (1994). *Espaço e Imagem - Teorias do Pós-moderno e outros ensaios*. Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UFRJ.

Jameson, F (1997). *As sementes do tempo*. São Paulo: Ática.

Kosik, K (1986). *Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Lefebvre, H (1966). *Para compreender o pensamento de Karl Marx*. Lisboa: Edições 70.

Lowy, M (1986). A objetividade do ponto de vista das classes sociais. In: Lowy, M. (1986.) *Método dialético e teoria política*. Rio de Janeiro: Paz e terra.

Lukács, G (2009). As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. In: Lukács, G. *O jovem Marx e outros escritos filosóficos*. Rio de Janeiro: editora da UFRJ, pp. 225-251.

Lukács, G (2010). *Prolegômenos para uma ontologia do ser social*. Campinas: Boitempo.

Marx, K (2005). *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. São Paulo: Boitempo.

Marx, K (1983). *O método da economia Política*. In: Contribuição à crítica da economia política. São Paulo: Martins Fontes, pp. 218-226.

Marx, K (1980). Posfácio da 2ª edição. In: *O capital*. Livro Primeiro, Volume I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Marx, K, Engels, F (1986). *A ideologia alemã*. São Paulo: Hucitec.

Moura, J. B (1998). *Materialismo e subjetividade* – Estudos em torno de Marx. Lisboa: Editorial Avante.

Oliveira, F (1987). *O elo perdido; classe e identidade de classe*. São Paulo: Brasiliense.

Sennett, R (1999). *A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record.

Williams, R (2011). *Cultura e materialismo*. São Paulo: UNESP.

CAPÍTULO II

POLÍTICA E MÉTODO EM MARX: INFERÊNCIAS ÀS PESQUISAS SOCIAIS

Maria de Fátima Rodrigues Pereira

INTRODUÇÃO

Nosso objetivo, neste texto, é fazer apontamentos e contribuições a política em Marx, ao método Materialismo Histórico Dialético (MHD) e tecer inferências às pesquisas, às práticas em ciências sociais, à intervenção no real. Colocamo-nos do ponto de vista que é necessário a uma militância revolucionária o rigor da crítica, compreendendo crítica como leitura do que é.

Isto implica estudo disciplinado, porque, afinal, indispensável ao discernimento das razões, dos porquês do real. Não se trata, portanto, de se fazer apenas uma reflexão empírico-analítica, antes análise e síntese do real que considere as determinações históricas dos fenômenos. São por demais estreitos e eternizadores da realidade os estudos fenomênicos do homem e de suas práticas sociais.

Todavia, há que se dizer, que temos tido reais dificuldades para fazer as pesquisas, a formação de pesquisadores e professores segundo a perspectiva do método marxista, nesta ordem sob a hegemonia do capital, que nas pesquisas redundam em abordagens idealistas potencializadas pelo retorno à metafísica, onde pululam os interesses de igrejas redentoras da teologia da prosperidade ou e perspectivas empiricistas simplórias onde, os nexos dos dados não ultra-

passam o senso comum. Por conta desta situação, justifica-se o esforço de se considerar o método do materialismo histórico dialético para o estudo das políticas sociais, nas quais se incluem aquelas referentes à educação.

Também, é relevante que se apresente este tema em tempos de visível degradação do projeto societário burguês, que se manifesta nas políticas regressivas para o trabalho, retomando relações escravocratas modernas, seja no pagamento de dívidas nunca auditadas, na perda de direitos de segurança social, ou mesmo de exploração sustentável, para o capital, da natureza, o que aponta para o fato que, nestas circunstâncias, o capital não tem mais o que oferecer ao futuro da humanidade.

Mas, há que se explicitar, ainda e, portanto, pelo que já foi dito neste texto, que ao estudo do método- materialismo histórico dialético - não cabe ser feito em si mesmo, de maneira operacional, pragmática, mas antes no seio de uma teoria social revolucionária - o marxismo - formulada por Marx e Engels, que contrapondo-se à ontologia idealista, afirmavam a ontologia materialista, “As nossas premissas são os indivíduos reais, a sua ação e as suas condições materiais de existência, quer se trate daquelas que encontrou já elaboradas quando do seu aparecimento quer das que ele próprio criou”(Marx, Engels, s/d, p.18, grifos da autora).

Ora, é este pressuposto, formulado pelos pais fundadores do marxismo, orientou Marx a considerar que a política, o direito, as instituições como fazendo parte de totalidades históricas que sob as relações de produção capitalistas, não são neutras, mas tensionadas, disputadas por projetos irreconciliáveis da burguesia e da classe trabalhadora.

Não se tratava só de explicar, mas de transformar a prática social alienada. O método era orientado para a práxis. Escrevia Marx na Crítica a Filosofia do Direito de Hegel de 1843, “A tarefa imediata da filosofia, que está a serviço da história, é desmascarar a autoalienação humana nas suas formas não sagradas, agora que ela foi desmascarada na sua forma sagrada” (Marx, 2005, p.146).

Neste texto, apresenta-se inicialmente como Marx transitou, superando, suas concepções iniciais sobre o direito e a política, à economia política e como este processo ficou explícito nas suas agendas de trabalho e nas suas obras.

Este desiderato pressupõe, preliminarmente, considerar e enfrentar, que muito se tem escrito sobre a ausência ou não de uma teoria política e do Estado na obra de Marx,¹⁰ bem como foram produzidas desconfianças sobre o inacabamento dos seus estudos.

Efetivamente é frequente ouvirmos dizer que não há em Marx uma teoria da política e do Estado.

Ora essa tese constitui-se em impedimento à classe trabalhadora que tem no marxismo sua teoria revolucionária. Nessa perspectiva, a política seria da “vocação da burguesia”, o proletariado teria dificuldades, mesmo impedimentos, para fazê-la.

Por outro lado, são frequentes análises políticas que desconsideram a totalidade, ou seja; o conjunto das relações que determinam a política em formações sociais atravessadas pelas lutas de classe.

¹⁰ O leitor encontra em Boron citado neste texto um bom estudo destas questões.

Se as teses que proclamam a ausência em Marx de uma teoria sobre a política, o poder e o Estado são um prejuízo às lutas da classe trabalhadora, também o tratamento fenomênico da política se constitui como possibilitador dos arranjos reformistas na ordem e impedimento às mudanças do modo de existência.

Nosso objetivo é nos juntarmos aos que argumentam e defendem que há sim em Marx uma teoria da política e do Estado (em Engels também, veja-se sua obra- *A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado*) em uma perspectiva de totalidade.

Para que esta nossa tese fique evidenciada, percorreremos a vida e o percurso da própria produção de Marx e como em suas obras de análise das lutas entre capital e trabalho, nomeadamente em *Lutas de Classe em França* de 1848-1850; *Dezoito de Brumário* de 1852 e *Lutas Civis em França* de 1871, isto fica evidente.

Também como em suas obras solo ou em parceria com Engels se encontra o método, daí a necessidade de ler as produções dos pais do marxismo.

POLÍTICA E O MÉTODO EM MARX: INFERÊNCIAS ÀS PESQUISAS

Os homens fazem a sua história, mas não a fazem arbitrariamente nas condições escolhidas por eles, mas antes sob as condições diretamente herdadas e transmitidas pelo passado (Marx, 1975, p.13).

Considere-se que em texto publicado na *New Left Review* de 1974, Lucio Coletti chamava a atenção para o fato de

Marx ter desenvolvido sua reflexão sobre política e o Estado nos textos chamados “obras da juventude”, especialmente em: *Crítica do Estado hegeliano* de 1843; em *A Questão Judaica* de 1843; em *Introdução à Crítica da Filosofia do direito de Hegel* de 1843-1844. Coletti teria assim contribuído para que se examinasse se nesses escritos já estaria a teoria marxista da concepção de Estado encontrada em obras como: *Lutas de Classe em França* de 1848- 1850; *Dezoito de Brumário* de 1852 e *Lutas Cívicas em França* de 1871.

São conhecidas as circunstâncias do nascimento de Karl Marx em 5 de maio de 1818. Aqui destacamos duas: a primeira é que Marx nasce em uma família da classe média judaica, o pai Hirschel Marx

“fizera brilhante carreira de jurista e chegara a Conselheiro da Justiça. A ascensão à magistratura obrigara-o a submeter-se a imposições legais de caráter anti-semita. Em 1824, quando o filho Karl tinha seis anos, converteu a família ao cristianismo (luteranismo) e adotou o nome mais germânico de Heinrich” (Gorender, 1996, p. 6).

Esta decisão não é de menor importância, significou inclusão da família em ciclos intelectuais laicos e do estado prussiano, marcado por restrições à presença de judeus nas funções públicas (tema abordado por Marx na sua obra *A Questão Judaica*. A segunda circunstância que se aponta é que Trier, cidade natal de Marx, pertencia à Renânia, então província da Prússia que fazia fronteira com a França. Da França a região recebia fortes influências.

“Ao contrário da maior parte da Alemanha, dividida em numerosos Estados, os camponeses renanos haviam sido emancipados da servidão da gleba, e das antigas instituições feudais não restava muita coisa na província” (Gorender, 1996, p.6).

Nessa província já se davam os primeiros ensaios de industrialização, uma elite intelectual bebia nas ideias iluministas.

Marx, em 1830, com 13 anos, iniciou seus estudos liceais no Liceu Friederich Willheim em Trier e dali foi a Universidade de Bonn estudar direito (como o pai, com quem manteve uma troca de correspondência importante) e depois na de Berlim, então, fortemente influenciada pela obra filosófica de Hegel (Georg Wilhelm Friderich Hegel foi professor e reitor daquela Universidade). Em Berlim, Marx encontrou um ambiente de intensos debates do pensamento hegeliano por parte de seus discípulos. Ali, Marx filiou-se ao Clube dos Doutores, liderado por Bruno Bauer que fazia parte dos jovens hegelianos de esquerda- que interpretavam a doutrina de Hegel no sentido do liberalismo e do regime constitucional democrático, podando os fortes aspectos conservadores do sistema do mestre (Hegel), em especial sua exaltação do Estado. Neste cenário Marx, passou aos debates da filosofia e da política e transferiu seus estudos do Direito para a Filosofia, escrevendo sua tese de doutoramento, defendida na Universidade de Jena, intitulada *Diferenças da Filosofia da Natureza em Demócrito e Epicuro*. “Embora inspirada nas linhas mestras da concepção hegeliana da história da filosofia, desponta na tese um impulso para transcender àquela concepção, num sentido que somente mais tarde se tornaria claro” (Gorender, 1996, p. 6).

Em 1841, veio a público, a obra de Ludwing Feuerbach – *Essência do Cristianismo*, onde seu autor apresentava, em divergência com o mestre Hegel, uma antropologia materialista do homem. Marx através de Feuerbach, iniciou seu trânsito ao materialismo. Todavia,

“Ao contrário de Feuerbach, que via na dialética hegeliana apenas fonte de especulação mistificadora, Marx intuiu que essa dialética devia ser o princípio dinâmico do materialismo, o que viria a resultar na concepção revolucionária do materialismo como filosofia da prática” (Gorender, 1996, p.7).

Em 1842, não tendo ficado na Universidade que vivia forte ataque conservador, Marx foi trabalhar como redator chefe da Gazeta Renana, jornal financiado pela burguesia renana liberal.

A passagem pela Gazeta colocou Marx perante a realidade crua e nua e as relações entre estado, a política, o direito. Marx ao ter que escrever sobre o que se passava, tomou contato com a expropriação dos direitos consuetudinários dos camponeses coletarem lenha nos bosques comunais, prática considerada criminosa face à nova legislação burguesa da posse da terra. Começava ali estudo e crítica ao Estado, ao direito, à política, não por acaso presente nas suas obras produzidas já após o fechamento da gazeta Renana, no seu exílio em Paris *A questão Judaica* e (1843) e *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel* (1843-44) e *Notas Críticas sobre o Rei da Prússia e a reforma social por um prussiano*.

A Gazeta que concentrava hegelianos de esquerda foi fechada em 1843 e foi então que Marx se dirigiu a Paris se propondo com Arnold Ruge, em conjunto, produzirem a Revista *Os Anais franco-alemães*, da qual saiu um único número. Ali Marx, aproximou - se das seitas socialistas, e nesse contexto pode aprofundar e chegar a análises mais profundas e radicais sobre as relações de produção da vida, a política, o direito. Para essa transformação do pensamento de Marx foi importante um “trabalho intitulado

“Esboço de uma Crítica da Economia Política (Umriss zu einer kritik des Nationalökonomie), escrito pelo jovem Engels em dezembro de 1843 e enviado a Marx em janeiro, para publicação no Deutsch – Franzosischen Jahrbuchen” (Mézáros,1981, p. 73).

Marx, através de Engels se colocava em contato com a Economia Política e os autores ingleses como Ricardo, Malthus e Adam Smith.

Nessa sua estadia em Paris Karl Marx teve possibilidades de estudo, de crítica das três mais importantes fontes teóricas da época: a filosofia alemã, o socialismo utópico, forte na França e a economia política inglesa. Neste contexto Marx e Engels se encontraram e decidiram dedicarem-se ao estudo, à formulação de uma teoria- marxista- de forma a dotar a classe operária de um instrumental teórico superador da sua condição de classe alienada no modo de produção capitalista, o que vai se materializado nas obras que vão produzir em conjunto, com destaque para *A Ideologia Alemã. Crítica da Filosofia Alemã mais recente na pessoa dos seus representantes Feuerbach, Bruno Bauer, e Stirner, e do socialismo alemão na dos seus diferentes profetas*, escrita em parceria após o encontro de Paris em 1844, provavelmente elaborada em 1845, onde explicitaram:

Pode-se referir a consciência, a religião e tudo o que se quiser como distinção entre os homens e os animais; porém, esta distinção só começa a existir quando os homens iniciam a *produção* dos seus meios de vida, passo em frente que é consequência da sua organização corporal. Ao produzirem seus meios de existência produzem indirectamente a sua própria vida material (Marx, Engels, s/d, p.18).

Marx e Engels consideravam e apontavam os limites reais das abordagens até então predominantes na Alema-

nha. A essa tomada de posição não foram alheias as observações e análise de Marx frente ao trabalho de editor da Gazeta Renana, também de Engels, possibilitadas por sua estadia na Inglaterra, para onde o pai o tinha enviado para afastá-lo dos debates e da vida política na Alemanha, para que fizesse sua instrução nos negócios junto a seu sócio. Não imaginava o pai de Engels que essa condição lhe possibilitaria aproximar-se do proletariado, compreender a sua situação, relatá-la e perceber o caráter de resistência e expor suas projeções da iminência da revolução social: “*A revolução tem que vir obrigatoriamente, já é muito tarde para encontrar uma solução pacífica para o conflito*”; (Engels, 1986, p.331). Na época, já eram evidentes os sinais da organização do proletariado, a ponto de Engels tirar estas conclusões e as expor na sua obra *A Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra*. A respeito da importância desta obra Lênin diria, em 1913, quando da elaboração de uma brochura para o dicionário Granat:

Nós já salientamos o principal mérito de Engels como autor desta obra! Antes dele já muitos tinham descrito os sofrimentos do proletariado, Engels, porém foi o *primeiro* a afirmar que o proletariado *não somente* constitui uma classe que sofre, mas que a situação vergonhosa em que se encontra o impele irresistivelmente para a frente e obriga-o a lutar pela emancipação final. (Lenine, 1971, p. 59)

Ao mesmo tempo, Marx, na França, entrava em contato com as doutrinas dos socialistas utópicos como Saint Simon, Joseph Proudhon, Charles Fourier.

Estas condições existenciais, do real do seu tempo, confrontadas pelo seu trabalho na Gazeta Renana, possibilitaram a Marx considerar a política como atividade prática, no seio da vida social, colocava então a filosofia política hegeliana confrontada pela economia inglesa. Transitava, assim, de

uma perspectiva fenomênica da política a uma abordagem histórica da totalidade, compreendendo que a política é apenas uma esfera da totalidade do processo social.

Efetivamente, então, em Marx impunha-se a necessidade de dissipação da separação entre política e economia, sociedade civil e estado. Ou seja: Marx dá-se conta da impossibilidade de compreender a política à margem de uma concepção totalizadora da vida social, na qual se conjugassem e articulassem economia, sociedade, cultura, ideologia e política (Boron, 2006, p.303). Isto não é feito sem a revisão das teses de Hegel em sua obra *Filosofia do Direito*.

Nesse contexto Marx, faz uma agenda de estudos e formulações teóricas da qual fazia parte a política.

Efetivamente, na sua obra de 1844, *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel* deixou explícito o que se propunha fazer: “A crítica do céu transforma-se deste modo em crítica da terra, a crítica da religião em crítica do direito, e a crítica da teologia em crítica da política” (Marx, 2005, p. 146).

Marx insere-se assim na tradição dos estudos da política e do estado, mas não o faz senão fundando nela uma nova visão teórica da política. Propunha-se, para tal, conforme anunciaria nos *Manuscritos Econômicos – Filosóficos* (Paris, 1943/44):

Farei por conseguinte e sucessivamente, em diversas brochuras independentes, a crítica do direito, da moral, da política etc., e por último, num trabalho específico a conexão do todo, a relação entre as distintas partes, demarcando a crítica da elaboração especulativa deste mesmo material. Assim, será encontrado o fundamento presente escrito, da conexão entre economia nacional e o estado, o direito, a moral, a vida civil (*bürgerliches Leben*) etc., na me-

didada em que a economia nacional mesma, *ex professo*, trata destes objetos (Marx, 2009, p. 19).

É, ali, efetivamente, apontado que se trata de considerar e fazer as conexões da economia, do direito, da moral com o estado.

Na obra Manuscritos de 1844, Marx analisa no caderno I salário, ganho do capital- o capital, ganho do capital, dominação do capital sobre o trabalho e os motivos do capitalista, a acumulação de capitais e a concorrência entre os capitalistas- renda das terras. Após, elabora a primeira síntese- Trabalho Estranhado e Propriedade Privada- “Partimos dos pressupostos da economia nacional. Aceitamos sua linguagem e suas leis. [...]. A partir da própria economia nacional, com suas próprias palavras constatamos que o trabalhador baixa a condição de mercadoria, que a miséria do trabalhador põe-se em relação inversa à potência (*Macht*) e à grandeza (*Größe*) da sua produção, (Marx, 2009, p.79). Isto implicou que Marx trabalhasse estabelecendo histórica e dialeticamente as relações entre essas práticas analisadas, ao ponto de lhe ver as conexões e lhe estabelecer sínteses cada vez mais elaboradas e explicativas.

Com apenas 26 anos, Marx, nos Manuscritos de 1844 elaborava sua tese- o modo de existência sob os interesses do capital conduzia à alienação à estranhamento, formulava, assim, síntese dos seus estudos, “evidenciando como cada ponto é ‘multidimensional’: liga-se a todos os outros pontos do sistema marxista das ideias, que as determina como é determinado” (Mézáros, 1981, p.17). As indagações de Marx lhe possibilitavam chegar a esse estágio. Nos Manuscritos de Paris “Há um ar de entusiasmo em relação a todo o seu em-

preendimento- manifesto também no estilo de exposição, de tom elevado, com frequência solene” (Mézáros,1981, p.19).

Em 1845, na A Ideologia Alemã, Marx e Engels apontariam os limites dos jovens hegelianos ao criticarem Hegel:

A polêmica, que contra ele dirigem e que travam entre si, limita-se ao seguinte: Cada um isola um aspecto qualquer do sistema hegeliano e fá-lo chocar com a totalidade do sistema e com os outros aspectos que os outros acharem por bem isolar” (Marx, Engels, s/d, p.15).

Marx se propôs no seu itinerário teórico revisar filósofos, políticos ingleses e franceses numa fase posterior de sua crítica ao capitalismo. “Marx havia planejado retornar à filosofia política, da qual havia partido, e não acudir pela primeira vez a ela uma vez esgotadas suas explorações no terreno da economia política” (Boron, 2006, p.296). Todavia,

Os *Manuscritos* de 1844 tiveram de permanecer inacabados –não podia ser de outro modo com um sistema flexível e aberto, in *statu nascendi*, que não deve ser confundido com uma síntese prematura da juventude. [...], os Manuscritos de 1844 anteciparam adequadamente, o Marx posterior, apreendendo numa realidade sintética a problemática de uma reavaliação ampla por meio de uma análise totalmente empírica, baseada num consciencioso estudo crítico da economia política’ (Mézáros,1981, p. 21).

Esse estágio do seu empreendimento não foi alcançado sem a crítica as três fontes já apontadas- o pensamento filosófico alemão na figura de Hegel e dos hegelianos de esquerda, da economia política inglesa e do socialismo francês e na parceria com Engels para o conhecimento da política, da economia e da filosofia - Marx faz, assim, a revisão da literatura:

Durante a década de 1840, a política, a economia e a filosofia, a experiência francesa, a britânica e a alemã, além do comunismo 'utópicos' fundiram-se, transformaram-se e transcenderam na síntese marxiana. Não foi de certo por acaso que tal transformação ocorreu nesse momento histórico” (Hobsbawm, 2011, p. 47).

Um tempo, ao mesmo tempo de crise das frações da burguesia em luta pelo poder e de uma visível e crescente mobilização da classe trabalhadora que possibilitou uma nova e colossal fusão dos jacobinos- revolucionários-comunistas e da experiência e das teorias socialistas associacionistas (Hobsbawm, 2011, p. 48).

Foi dessa maneira que Marx chegou às suas teses, ao seu método e a produzir belas e profundas análises políticas ao longo das suas obras, especialmente em *Lutas de Classes em França de 1850*, no *Dezoto de Brumário de 1851*, *Guerra Civil em França de 1871*, *Crítica ao Programa de Gotha de 1875*.

Estes apontamentos possibilitam de imediato, duas inferências para a crítica que nos propomos: 1. Que há na obra de Marx contribuições ao estudo da política e do estado burguês, ao contrário de que alguns dizem; 2. que o estudo da política e no caso das políticas educacionais, sociais, na perspectiva marxista se faz em totalidades estruturais e conjunturais, que conforme Peixoto, (2017, p. 7) “Marx e Engels tomam como referências para a explicação e a localização da produção intelectual individual “o comportamento teórico e prático do homem diante da natureza, a ciência natural e a indústria”, entendida como “a indústria desse período, o modo direto de produção da própria vida” (Marx, Engels, 2003, p. 171).

Deste ponto de vista, a primeira inferência para o método, que se faz, é que para conhecimento e produção do conhecimento do real na perspectiva marxista é necessário ler as obras de Marx e Engels, para lhes ver como das análises cada vez mais acuradas e estreitadas chegam a sínteses profundamente explicativas.

Uma segunda inferência é que não se trata, portanto, de laborar intelectual e pragmaticamente com as categorias do método, estabelecer relações entre a infra e superestrutura, totalidade e partes, antes posicionar-se criticamente face aos interesses materiais da produção intelectual.

Esta é uma inferência importante para o que se apresenta na atualidade. O tratamento da esfera da política desgarrada da produção histórica em que os interesses materiais são escamoteados, concorrendo, assim, para níveis de alienação:

Se na abstração do Estado democrático o indivíduo é um a mais entre seus iguais –universalidade do sufrágio, igualdade perante a lei, etc.–, no “sórdido materialismo da sociedade civil”, o indivíduo aparece na sua realidade desigual, como um instrumento em mãos de poderes que lhe são alheios e incontroláveis. Iguais no céu, profundamente desiguais na terra, e, dada essa antinomia, a igualdade celestial não faz mais que reproduzir e agigantar as desigualdades estruturais da segunda. Em todo caso, a alienação principal é a econômica, porque esta ocorre no que constitui a atividade fundamental do homem como ser prático: o trabalho (Boron, 2006, p. 309).

Isto implica reconhecer dependência/dialética/histórica entre os aspectos da vida social: forças produtivas e relações de produção, as relações e as organizações políticas (e o Estado), as normas, valores e as leis (o direito), e as formas da

consciência social e lhes dar tratamento material/histórico que as explique.

A separação da política, do direito, do estado, da sociedade civil levou Marx a ter visão negativa da política, do direito e do Estado como era entendido na Alemanha da época, porque fator de alienação na luta social dos camponeses e da classe trabalhadora. Por sua vez:

A superioridade radical de Marx sobre todos os que o precederam é evidente na **historicidade dialética** coerente de sua teoria, em contraste com as debilidades de seus predecessores, que, em um momento ou outro, eram todos obrigados a abandonar o terreno real da história, em favor de alguma solução imaginária [...]. (Mézáros, 1981, p.42, grifos da autora).

Marx prosseguiu na produção da sua obra teórica e militância política. Em 1857, antes da Publicação de *Contribuição à Crítica da Economia Política*, Marx elabora *Introdução à Contribuição à Crítica da Economia Política*. Nesta Introdução, encontrada entre os seus manuscritos e publicada pela primeira vez por Kautsky na revista *Die Neue Zeit*, em 1903, Marx, entre 1857 e 1858, tudo indica, revê, na referida Introdução seu percurso teórico e esclarece suas posições: 1 crítica à economia política por conceber o indivíduo isolado; 2 a oposição entre natureza e história; 3 a produção socialmente determinada como ponto de partida, 4 produção em um grau determinado do desenvolvimento social da produção de indivíduos sociais; 5 abstração e concreto; 6 a concepção de totalidade- produção, distribuição, troca e consumo, o método da economia política: concreto real, abstrato, concreto; 7 produção, meios de produção, relações de produção, relações jurídicas e familiares.

O primeiro ponto destacado aponta para se considerar a “produção de indivíduos socialmente determinada” (Marx, 2008, p. 237) e se liga com o segundo que implica apreender que essa produção não é natural mas histórica, a naturalização da produção e das relações de como se produz conforme Marx “São robinsonadas” (Marx, 2008, p. 238) fazendo alusão à obra (1719) de Daniel Defoe- Robinson Crusoe onde o naufrago que dá título à obra, mantinha na ilha onde se refugiou após o naufrágio, no inóspito da natureza e entre os nativos hostis, os mesmos hábitos da vida em Londres.

Já os pontos 4, 5, 6 e 7 implicam considerar que a totalidade exige compreender e explicar a maneira como se dá a produção, mas também como se distribui o que socialmente é produzido, como é apropriado e consumido, em uma análise detalhada que contribui para a superação de abstrações e generalizações que não encontram evidências no real. Essa revisão dos seus pressupostos teóricos, elaborados ao longo da sua vida de militante da classe trabalhadora e seus consequentes embates teóricos lhe levam, assim a se expressar na *Introdução à Contribuição à Crítica da Economia Política*:

Minhas investigações me conduziram ao seguinte resultado: as relações jurídicas, bem como as formas do Estado, não podem ser explicadas por si mesmas, nem pela chamada evolução geral do espírito humano: essas relações têm, ao contrário, suas raízes nas condições materiais de existência, em suas totalidades, condições estas que Hegel, a exemplo dos ingleses e dos franceses do século 18, compreendia sob o nome de “sociedade civil (Marx, 2008, p.47).

A segunda inferência que decorre de como Max e Engels na elaboração de suas teses que realizaram ao fazerem a crítica às três fontes é que o método marxista implica:

(a) o reconhecimento da produção clássica acerca dos objetos em investigação – a filosofia alemã, a economia inglesa, o socialismo utópico francês, a historiografia alemã, francesa e inglesa; (b) um método de revisão desta produção orientado pelo esforço de apreensão (i) do estágio de desenvolvimento dos conhecimentos sobre os objetos em apreciação selecionados a partir de necessidades práticas, (ii) da crítica dos supostos nos quais assenta-se a lógica da explicação dos fenômenos, e, desejamos destacar especialmente, (iii) das conexões entre as teorias, enquanto reflexo possível na consciência de indivíduos determinados e as posições de classe destes indivíduos no estágio de desenvolvimento das relações de produção (luta de classes) em movimento contraditório e dialético com o desenvolvimento das forças produtivas (que inclui também o estágio de desenvolvimento da ciência) (ENGELS, 1981). A síntese desta concepção alargada de crítica da produção do conhecimento na qual são articuladas as conexões internas (a lógica da construção da explicação) e externas (os nexos com o tempo histórico), é cuidadosamente exposta por Marx no mesmo Prefácio de 1859 (Peixoto, 2017, p.11).

Do que é apontado destaca-se como fundamental ao método marxista: O reconhecimento acerca do objeto em investigação e o esforço na apreensão do estágio do conhecimento do objeto em apreciação Marx exercitara-o em *O 18 de Brumário de Louis Bonaparte*- “Entre as obras que, mais ou menos na mesma época, tratavam do mesmo assunto, somente duas merecem menção: *Napóleon, le Petit*, de Victor Hugo, e o *Coup d’Etat*, de Proudhon” (Marx, 1975, p. 7).

Na mesma obra, pode se ler Marx na crítica aos supostos nos quais se assenta a lógica de explicitação do real: “Victor Hugo limita-se a invectivas mordazes e espirituais contra o responsável do golpe de Estado. O acontecimento propriamente dito surge-lhe como um clarão num céu azul. Vê aí apenas o acto de força de um só indivíduo” (Marx, 1975, p.7).

Já o se posicionar criticamente (ver o que é) implicou a Marx escrever em relação à obra de Victor Hugo- *Napoleon, le Petit*: “Não se apercebe que o engrandece ao invés de o diminuir, atribuindo-lhe uma força de iniciativa sem precedentes na história” (Marx, 1975, p.7). Na mesma proporção em relação a Proudhon, na obra *Coup d’Etat*:

Proudhon, por seu lado, esforça-se por apresentar o golpe de Estado como resultado de um desenvolvimento histórico anterior. Mas, inadvertidamente, a construção histórica do golpe de Estado transforma-se numa apologia de herói do golpe de Estado. Cai assim no mesmo erro que cometem os nossos historiadores pretensamente objetivos” (Marx, 1975, p.7).

O necessário estabelecimento da relação histórica dialética em Marx dá conta do seu próprio método: “Quando a mim mostro, pelo contrário, como a luta de classes em França criou circunstâncias e uma tal situação que permitiu a um personagem medíocre e grotesco fazer figura de herói” (Marx, 1975, p.7).

O que Marx destaca é que sua análise de golpe e de Luis Bonaparte busca as razões não na figura de um só indivíduo, ou nas consequências de fenômenos anteriores, antes na correlação de forças das classes em luta pelo poder que então implicava a burguesia financeira dividir o poder com outras frações da própria classe, como o proletariado se apresentou nesse cenário histórico e foi usado nas disputas internas à classe burguesa. Isto só foi possível a Marx porque empreendeu análise empírica profunda para a compreensão e explicitação do golpe. Esta prática na pesquisa, segundo o método materialismo histórico dialético é essencial ao estabelecimento dos nexos das práticas sociais.

O rigor no tratamento das suas fontes e a conexão com o estágio da produção material, seu conhecimento explícito levou Marx a explicitar seu trabalho investigativo em 1850:

A prodigiosa quantidade de materiais para a história da economia política acumulada no *British Museum*, a situação tão favorável que oferece Londres para a observação da sociedade burguesa e, por fim, o novo estágio de desenvolvimento em que parecia entrar com a descoberta do ouro na Califórnia e na Austrália, decidiram-me a começar tudo de novo e a submeter a exame crítico os novos materiais (Marx, 2008, pp.49-50).

Esta é, certamente, consideração importante à pesquisa e prática social do interesse da classe trabalhadora, reexaminar com agudeza os dados do real.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi nossa intenção fazer contribuições ao estudo das políticas sociais, nomeadamente às políticas educacionais a partir do marxismo.

Entendemos que esse nosso desiderato implicava apresentar como a política comparece na vida de Marx e sua produção teórica a partir da sua vida prática/ trabalho, seja como redator chefe da Gazeta Renana, seja nos debates na defesa da classe trabalhadora, ou nos seus escritos de intelectual militante. Explicamos como sua ida para Paris, em 1843, seus contatos com o movimento operário, seu encontro com Engels lhe possibilitou elaborar, na revisão das três fontes mais avançadas da época- A filosofia alemã, a economia política inglesa, e socialismo utópico francês, trabalho fre-

quentemente em parceria com Engels, o método marxista- o materialismo histórico dialético.

Pontuamos que nesse processo de vida e produção teórica, Marx compreende a política- o que nos informa em nosso caso de investigação das políticas sociais- como atividade prática, no seio da vida social, assim confrontando a filosofia política hegeliana pela economia inglesa. Assim: **1.** Marx inseriu-se, na tradição dos estudos da política e do estado, mas não o fez senão fundando nela uma nova visão teórica da política; **2** em sua trajetória de vida, formação acadêmica, trabalho e compromissos com a classe trabalhadora impôs-se a necessidade de dissipação da separação entre política e economia, sociedade civil e estado. Ou seja: Marx dá-se conta da impossibilidade de compreender a política à margem de uma concepção totalizadora da vida social, na qual se conjugassem e articulassem economia, sociedade, cultura, ideologia e política. Isto não se deu sem práticas de investigação que implicaram o método marxista que Marx revisa em 1857-58, na sua obra *Contribuição à Crítica da Economia Política*, editada em 1859 e que aqui se apontam à guisa de conclusão e no sentido de que se superam meros esquemas como de método tratassem: O reconhecimento acerca do objeto em investigação e o esforço na apreensão do estágio do conhecimento do objeto o que implica nas pesquisas revisão da produção; crítica (ver o que é) aos supostos nos quais se assenta a lógica de explicitação do fenômeno investigado que nas pesquisas se faz pela organização da produção com atenção aos nexos causais internos e externos do fenômeno investigado; estabelecimento da relação histórica dialética desses nexos (só conhecemos uma ciência a da história, disseram os pais do marxismo em a obra *A Ideologia Alemã*, o que implica em

estudo histórico do objeto); rigor no tratamento das fontes e na conexão com o estágio da produção material, seu conhecimento e explicação. Ao método marxista cabe estudo detalhado, como base nas fontes empíricas, (evidência empíricas) que sob as relações de produção entre capital e trabalho, se faz a distribuição, apropriação e fruição da riqueza socialmente produzida e como neste processo se produz a desigualdade na posse e produção da cultura, da educação, dos bens materiais, das tensões do psiquismo humano, os estranhamentos de adoecimento, acomodadas frequentemente em esquemas categorias de difícil compreensão prática. É próprio ao método marxista a não naturalização dos fenômenos sociais, porque sendo históricos antes lhe cabem os nexos de sua organicidade.

As pesquisas, assim orientadas, exigem tempo, e nada é mais escasso, na ordem do capital ao pesquisador militante, porque, submetido que está a métricas quantitativas que seus pares lhe impõem.

O próprio Marx nos alerta, no Prefácio à primeira edição de *O Capital* das dificuldades em realizar, assim, as pesquisas:

A pesquisa científica livre, no domínio da economia política, não enfrenta apenas adversários da natureza daqueles que se encontram também em outros domínios. A natureza peculiar da matéria que versa levanta contra ela as mais violentas, as mais mesquinhas e as mais odiosas paixões do interesse privado (MARX, 2010, p. 18).

Política e método marxista são a força material revolucionária da classe trabalhadora, generosa e esperançosa face à barbárie instalada sob os interesses do capital. Permitem entender e explicar que a agudeza da crise em que o mundo está mergulhado decorre das lutas de classe sob a ampliação

do capital monopolista que no Brasil, atualmente, expressa-se pelo recuo dos direitos sociais dos que vendem sua força de trabalho, na esfera da saúde, educação, distribuição e apropriação da cultura. O método desta teoria- o materialismo histórico dialético exige explicação histórica do real e possibilita captar os sentidos de sua superação.

REFERÊNCIAS

Boron, A (2006). Filosofia política e crítica da sociedade burguesa: O legado teórico de Karl Marx. In: Boron, A. [organizador]. *Filosofia Política Moderna de Hobbes a Marx*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Engels, F (1986). *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. São Paulo.

Gorender, J (1996). Apresentação. In: Marx, K. *O Capital. Crítica da Economia Política*. Tomo I. São Paulo: Editora Nova Cultural.

Hobsbawm, E (2011). *Como Mudar o Mundo: Marx e o marxismo*. São Paulo: Companhia das Letras.

Lenine, V. I, Marx, K & Engels, F (1971). *As Três Fontes*. Vila da Feira: Textos Nosso Tempo.

Marx, K (1975). *O 18 de Brumário de Louis Bonaparte*. Coimbra: Cenhelha.

Marx, K (2009). *Manuscritos Econômico- Filosóficos*. São Paulo: Boitempo.

Marx, K (2005). *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*. São Paulo: Boitempo.

Marx, K (2008). *Contribuição à Crítica da Economia Política*. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

Marx, K, Engels, F (1974). *A Ideologia Alemã*. Lisboa: Editorial Presença.

Marx, K, Engels (2003). F. *A sagrada família*. São Paulo: Boitempo.

Mézáros, I (1981). *Marx: A Teoria da Alienação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Peixoto, E (2017). Análise da Produção do Conhecimento: a prática como direção da crítica. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, 9 (2), pp. 5-25.

CAPÍTULO III

O MÉTODO EM MARX: DERIVAÇÕES PARA PESQUISA EDUCACIONAL¹¹

Orlando Fernández Aquino

Alberto Matías González

INTRODUÇÃO

Certamente, o que não nos falta no Brasil são relatos que avaliam o desenvolvimento histórico e contraditório da pesquisa educacional, cuja institucionalização aparece com a criação do INEP / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, em 1938, sob a direção do Ministério da Educação. Os primeiros estudos aos quais tivemos acesso (Gouveia, 1971, 1976, Mello, 1983, Gatti, 1983, Demo, 1983), bem como os mais atuais (Warde, 1990; Alves-Mazzotti, 2001; Gatti, 2001, 2006) fazem referência às etapas, problemas, limitações e avanços da pesquisa em educação no Brasil. Apesar do aumento expressivo da pesquisa educacional na progressão histórica, na formação crescente de pesquisadores e nas diferenças contextuais de cada momento, os problemas deste campo poderiam ser resumidos da seguinte forma: inconsistência teórica e metodológica; uso limitado de métodos de coleta e análise de dados; pouca preocupação com a formulação de categorias teóricas, dando origem à aplicação ingênua de conceitos utilizados em outras ciências; linhas teóricas e metodológicas pouco claras; falta de compreensão

¹¹ Trabalho realizado com apoio do Programa Nacional de Pós-doutorado (PNPD) da CAPES-Brasil, de CNPQ e da FAPEMIG.

do fenômeno educacional, sua dinâmica interna e suas conexões com a sociedade e a política.

No contexto destas questões, gostaríamos de nos concentrar em uma delas, que foca particularmente na direção de nossa análise. Em 1981, Guiomar Namó de Mello tinha interesse em explicar que a pesquisa educacional no Brasil foi afetada por dois movimentos inter-relacionados: a pobreza teórica e a inconsistência metodológica (Mello, 1983). Nove anos depois (Warde, 1990), assume o fundamento de Mello, mas não vai muito longe no assunto. Surpreendentemente os pesquisadores que vieram depois não deram às falhas teóricas e metodológicas o peso que elas têm para determinar a qualidade dos resultados científicos educacionais.

Queremos voltar aqui e, na medida do possível, aprofundar a visão de Mello (1983) e Warde (1990). Mantivemos a tese de que os problemas relativos à delimitação do objeto de estudo, seleção de métodos, análise de dados, sua interpretação e formalização têm uma origem comum. Esta origem é a falta de treinamento e coerência epistemológica da maioria dos pesquisadores educacionais no Brasil, o que não significa que não temos exceções.

Na história das ciências sociais, estão presentes vários exemplos de organicidade epistemológica e metodológica, bem como seus resultados. Provavelmente o melhor exemplo é Karl Marx (1818-1883). Marx criou uma nova economia política do capitalismo porque desenvolveu uma ciência social a partir de bases epistemológicas que negavam e ultrapassavam a lógica formal da economia política inglesa do século XIX. Marx entendeu que as relações de produção são essencialmente relações sociais e que sua pesquisa é um processo ininterrupto, contraditório e recursivo de movi-

mento do pensamento que se eleva do concreto real para o abstrato e deste para o pensamento concreto. Marx descreve esse processo já formulado por Hegel e realizado milhões e milhões de vezes por seres humanos.

Outro exemplo, L. S. Vygotsky (1896-1934) deu origem a uma revolução no campo da psicologia de seu tempo, pois tirou essa ciência do marasmo biológico e estruturalista em que se encontrava e se propôs a criar a psicologia do homem, baseando-se na dialética materialista de Marx. Em nossa opinião, o salto qualitativo que Vygotsky e seus seguidores imprimiram na psicologia histórico-cultural desde o início do século XX foi possível porque eles tinham uma forte epistemologia marxista. Em outras palavras, sem a mudança epistemológica consciente feita por psicólogos histórico-culturalistas, a inserção total da psicologia no campo das ciências sociais não teria sido possível. À luz desses exemplos, pode-se dizer que Marx nos deixou com uma epistemologia das ciências que também deve ser explorada na produção do conhecimento pedagógico.

No caso da pesquisa educacional, parece claro que a primeira coisa que precisamos esclarecer é a nossa compreensão da Educação; ou seja, como conceitualizamos nosso objeto de pesquisa. Nesta abordagem, entendemos a educação como fenômeno histórico-social e, ao mesmo tempo, concreto. Como fenômeno histórico-social, a educação se torna uma dimensão muito importante do desenvolvimento social, cujas origens remontam aos começos da humanidade. Desta forma, sua evolução e características particulares estão interligadas com o desenvolvimento socioeconômico de cada época histórica e o tipo de sociedade em que se realiza. Isso significa, entre outras coisas, que a compreensão da

educação atual não nos isenta de entender a origem e a progressão histórica do nosso objeto de pesquisa.

Mello (1983) enfatiza que a pobreza teórica, os modismos idiomáticos e os estrangeirismos na pesquisa educacional provêm de não contar com modelos interpretativos consistentes, que nos permitam compreender a natureza da educação como objeto científico.

[...] compreender a educação em um determinado momento histórico implica não apenas a apropriar-se daquilo que ela é objetivamente, mas sim do que ela tem sido e virá a ser a partir do que é. Neste modelo, o movimento não acontece porque é construído na esfera do pensamento, mas porque existe na própria realidade. E o pensamento correto é aquele que consegue expressar esse movimento real (Mello, 1983, pp. 71-72).

Mas, essa apreensão do movimento e das contradições do que é real em um determinado momento histórico não pode ser realizada sem as categorias da ciência educacional. Elas preexistem ao exame do objeto e são “de fato inerentes a realidade de nosso objeto, pois são elas as que permitem que adiantemos as respostas a nossas perguntas” (Mello, 1983, p.71). Essa dialética entre teoria e prática, entre representação e realidade, mediada pela prática social cotidiana, é o fundamento da nossa abordagem, como se verá nas páginas seguintes.

Com base nesses antecedentes, o objetivo deste trabalho é estabelecer as possíveis relações entre a epistemologia dialética de Marx e a prática da pesquisa educacional. Os procedimentos metodológicos para este propósito foram a avaliação e a interpretação crítica das fontes revisadas. Em apoio a esses procedimentos, tivemos a experiência de pes-

quisa dos autores, bem como a observação cuidadosa da realidade educacional por mais de trinta anos.

DESENVOLVIMENTO

1. EDUCAÇÃO, OBJETO DE ESTUDO DA PEDAGOGIA

Não é possível trabalhar em uma determinada ciência sem entender a história, a lógica e as determinações que afetam o objeto de estudo dessa ciência. Consideramos que a Educação é o objeto de estudo da pedagogia como ciência interdisciplinar. O fato é justificado porque não existe outra ciência capaz de integrar em seu sistema de conhecimento a complexidade, amplitude e multilateralidade do fenômeno educacional. Há uma pluralidade de ciências que contribuem para a compreensão da educação como um objeto da pedagogia, mas nenhuma delas possui o caráter integrativo, transdisciplinar e sistematizador característico da pedagogia. Isso legitima o amplo campo epistemológico da pedagogia, o que não desmerece, claro, o valor das disciplinas particulares que colaboram muito na formação do campo pedagógico.

Nossa compreensão da educação tem suas raízes no pensamento de Karl Marx. Para o fundador da dialética materialista, a produção material e espiritual é sempre socialmente determinada pelas condições históricas em que os seres humanos vivem e trabalham. Para Marx, a produção material e espiritual é o ponto de partida de todas e quaisquer análises do funcionamento social. Nessa abordagem, o indivíduo é tido como resultado das relações sociais de uma determinada época, cuja identidade sempre se materializa dentro de uma totalidade supra individual.

Quanto mais nos remontamos na história, tanto mais aparece o indivíduo - e, por conseguinte também o indivíduo produtor - como dependente e fazendo parte de um todo maior [...] **O homem é [...]** não apenas um animal social, mas **um animal que só pode ser individualizado na sociedade**. A produção por parte de um indivíduo isolado, fora da sociedade [...] não é menos absurda do que a ideia de um desenvolvimento de linguagem sem indivíduos que vivam juntos e conversem entre si. (Marx, 2007, p.4, grifos nossos).

Esta afirmação de Marx pode ser um ponto de partida para a nossa compreensão da educação. Para entender a educação, é necessário que nos apropriemos da ideia de que o homem é um ser social, bem como sua personalidade e sua psique, e que todo indivíduo da espécie faz parte de uma totalidade maior da qual é um produto e parte inseparável. Se concordarmos com a tese de que o *homem é um animal social que só pode ser individualizado na sociedade*, também devemos concordar com que a educação é uma das dimensões da prática social histórica da humanidade. A educação, especialmente a escolarizada, sempre é realizada em contextos sócio educacionais, que, em última instância, estão determinados por variáveis poderosas e nem sempre visíveis da produção material e espiritual, da economia e da política da época.

A educação - como a produção - é ao mesmo tempo uma categoria universal e singular, isto é, uma abstração, bem como uma categoria particular e específica, sujeita a determinações específicas, já que em todos os tempos a educação é condicionada pelo desenvolvimento sócio histórico, pelas condições específicas da vida e pelos conflitos entre as classes. Referindo-se à produção, Marx explica o seguinte:

A produção em geral é uma abstração, mas uma abstração que tem um significado, **na medida em que realmente enfatiza o comum**, o fixa e nos poupa assim uma repetição. No entanto, **o geral ou o comum**, extraído por comparação, **é, por sua vez, algo completamente articulado e que é que se desliza em diferentes determinações. Algumas delas pertencem a todas as épocas; outras são comuns apenas a algumas.** (Marx, 2007, p.5, grifos nossos).

A analogia - e especialmente as relações - entre produção e educação nos permite compreender o caráter geral, universal (totalidade) da educação como uma categoria das ciências sociais e especificamente de pedagogia, bem como seu caráter particular em cada momento histórico. Como categoria universal e abstrata, não é possível imaginar educação sem suas relações com o trabalho, sem professores e alunos, sem conhecimento, habilidades, hábitos e métodos a serem aprendidos, sem instituições educacionais responsáveis pelo seu desenvolvimento, sem livros e outros materiais escolares, sem métodos e estratégias de ensino, sem a atuação dos profissionais da área.

Dessa forma, a educação poderia ser considerada uma categoria universal e geral, mas seria somente se deixarmos de lado as determinações específicas que estabelecem os objetivos da educação, o perfil dos indivíduos que se querem formar, o financiamento da educação, interesses de classe, etc., que em cada contexto histórico delineiam o processo educacional. Neste caso, o conceito de educação aparece como uma dimensão particular da vida social, mediada pela prática humana, no contexto em que vivem, trabalham e se educam indivíduos que são ao mesmo tempo individuais e sociais. Ademais, isso significa, que a educação em cada momento histórico faz parte de um tecido socioeconômico e

político muito complexo. Por isso, nesta abordagem, a compreensão da relação entre educação como categoria universal e, ao mesmo tempo, como uma categoria particular do entreamado social, é necessária para entender o fenômeno educacional.

Por isso entendemos a educação como forma da prática social por excelência através da qual nós, seres humanos, nos apropriamos do conhecimento e experiências para agir e transformar o ambiente natural, social e político em que vivemos. A educação, em sentido amplo, é integrada pelos processos formativos que são realizados por uma ampla variedade de instituições sociais, como a família, o trabalho e a comunidade, podendo adquirir, por meio dela, conhecimentos e práticas de forma inconsciente e não sempre intencional. No sentido estrito, a educação se realiza em instituições especializadas que ensinam e educam de forma consciente e planejada. A educação intencional, conscientemente orientada para determinados fins, conta com profissionais formados para a função e usa métodos, técnicas e meios para alcançar os objetivos definidos previamente. Seja como for, o processo educacional está sempre contextualizado social e politicamente e subordinado às exigências da classe dominante, que lhe formula objetivos, lhe provê de meios e condições. Daí o caráter classista e político da educação. Assim Libâneo confirma nossas ideias quando afirma:

A educação é uma prática social, materializada em uma ação efetiva na formação e desenvolvimento dos seres humanos, em condições socioculturais e institucionais específicas, implicando práticas e procedimentos peculiares, buscando mudanças qualitativas na aprendizagem escolar e na personalidade (Libâneo, 2008, apud Libâneo, 2012, p. 38).

Enquanto a educação é a prática social através da qual nos preparamos e preparamos aos demais, a pedagogia é uma área de conhecimento que tem como objeto os processos educacionais. A pedagogia pesquisa a natureza do fenômeno educacional, seus conteúdos, seus métodos, os procedimentos sobre como o conhecimento é produzido nessa ciência. Ela está interessada em compreender como a prática educacional deve ser realizada, para que realizá-la, por que deve ser realizada e quais serão as melhores condições em que deve ser concretada. Mais uma vez, Libâneo nos alcança, desta vez para nos explicar o conteúdo e objeto da pedagogia:

A pedagogia se ocupa de tarefas da formação humana em contextos demarcados em tempos e espaços [...] A realidade atual mostra um mundo ao mesmo tempo homogêneo e heterogêneo, em um processo de globalização e individualização, que afeta os sentidos e significados de indivíduos e grupos, criando múltiplas culturas, múltiplos relacionamentos, múltiplos seres [...] O que fazemos quando temos que educar pessoas é implementar práticas pedagógicas que constituirão sujeitos e identidades [...] A pedagogia, assim, quer entender como fatores socioculturais e institucionais atuam nos processos de transformação dos sujeitos, mas, também, em que condições esses múltiplos sujeitos aprendem melhor (Libâneo, 2005, apud Libâneo, 2012, p. 39).

A Pedagogia - que também estuda os aspectos políticos, filosóficos, sociais, econômicos e psicológicos da educação - incorpora e integra em seu campo conhecimentos das ciências relacionadas. Existe um amplo consenso entre os teóricos da pedagogia, especialmente entre os estudiosos marxistas, de que a pedagogia é a ciência geral que integra disciplinas como psicologia educacional, história educacional, filosofia educacional, economia educacional, sociologia

educacional, entre outras que também têm em comum a educação como objeto de estudo. Todavia, estas disciplinas examinam a educação desde seu campo específico, sem o nível de integralidade com que o faz a pedagogia. Neste contexto, a pedagogia aparece como o centro do mapa epistemológico que acabamos de apresentar.

Apesar da multidimensionalidade de seu objeto, a pedagogia conserva sua organicidade científica através de um corpo de conhecimentos que preserva a educação como objeto. Ao mesmo tempo, a pedagogia fornece os métodos gerais de pesquisa e as formas de produção do conhecimento na área, dando coerência as ações particulares das ciências que a sustentam e que, por sua vez, são integradas a ela. Em outras palavras, as relações entre pedagogia e suas ciências relacionadas não são hierárquicas, mas relacionais. A pedagogia se sustenta e precisa do conhecimento que é fornecido por suas disciplinas particulares. Estas, por sua vez, dependem da natureza formalizada do seu conhecimento e de sua coerência metodológica para se desenvolver. Nossa posição se reforça com Libâneo (2011), quando afirma:

[...] a pedagogia promove uma síntese integrativa dos diferentes processos analíticos que correspondem a cada uma das ciências da educação em seu objeto específico de estudo. Ou ainda, a pedagogia depende das ciências da educação sem perder sua autonomia epistemológica e sem se reduzir a uma ou outra, ou a todas essas ciências. (Libâneo, 2011, p. 96).

Resumindo, nosso ponto de vista baseia-se numa visão interdisciplinar da pedagogia como ciência. Esse entendimento se origina na compreensão da complexidade e multidimensionalidade do fenômeno educacional, objeto de estudo da pedagogia e de suas disciplinas científicas espe-

cíficas. Nossa posição teórica preserva o caráter peculiar da ciência pedagógica, bem como a tradição secular de seus estudos.

2. O MÉTODO EM MARX

Para entender a epistemologia de Marx, é necessário esclarecer pelo menos três conceitos (processos) que constituem uma tríade dialética. Eles são: 'o concreto real'; 'o abstrato' e 'o concreto pensado'. Eles precisam ser entendidos no contexto das relações da lógica dialética marxista. Vamos ver.

Para Marx, a base epistemológica correta do método científico é aquela que consiste em 'se elevar do abstrato para o concreto'.¹² Neste método teórico, o pesquisador deve começar pelo concreto real, pelo pressuposto efetivo que existe objetivamente e com o qual o indivíduo se relaciona a partir dos sistemas categoriais dos quais ele está munido. Nesse primeiro momento, o pesquisador deve fixar e abstrair os conceitos mais simples e gerais que lhe apresentam na totalidade estudada. Por exemplo, na economia política, esses conceitos foram para Marx: trabalho, divisão do trabalho, necessidade, valor de troca. A abstração das relações que determinam essas categorias permitiu ao pesquisador Karl Marx começar a descobrir as conexões entre elas e elevar-se, na espiral do conhecimento, a categorias cada vez mais amplas e integradoras do sistema estudado, tais como: estado, troca entre nações, mercado mundial, etc. Através deste processo,

¹² Nós falamos aqui do método teórico explicado por Marx. Isso não significa que o autor não tenha usado, também, métodos empíricos como a maiêutica socrática e a análise estatística.

“as determinações abstratas levam à reprodução do concreto pelo caminho do pensamento” (Marx, 2007, p.21).

Marx usa indiscriminadamente o termo ‘concreto’ para se referir tanto ao ‘concreto real’ quanto ao ‘concreto pensado’. Em seus escritos, apenas pelo contexto é possível distinguir quando ele está usando a palavra para se referir a uma ou outra forma de concreto. Em essência, quando falamos do ‘concreto real’ estamos nos referindo a segmentos da realidade objetiva, subjetivamente identificados pelo sujeito e expressos em conceitos e categorias humanas.

A noção de ‘concreto real’ em Marx é acompanhada pela ideia de processo. Esse conjunto de fatos empíricos reproduzidos imprecisamente no conhecimento participa de uma dinâmica que, apesar de ser predominantemente empírica, não carece de entendimento teórico, mesmo que seja insuficiente. O ‘concreto real’ de onde partimos na pesquisa educacional corresponde ao nosso objeto de pesquisa. Na pesquisa educacional, sempre estudamos processos. Por exemplo, o objeto de estudo da pedagogia, seu ‘concreto real’, é a educação em sentido amplo. O objeto da didática como ciência, ‘o seu concreto real’, é o processo de ensino-aprendizagem. Dentro desses sistemas, existem vários concretos reais que os pesquisadores educacionais tentam entender. É por isso que, na pesquisa educacional, como em qualquer campo de pesquisa, a primeira tarefa que desafia o pesquisador é a delimitação de seu objeto, seu ‘concreto real’ pesquisado. Quando o pesquisador consegue definir seu objeto com precisão, tem chegado em ciência na metade do caminho.

Quando Marx se refere ao ‘pensamento concreto’, ele está falando sobre a síntese teórica que opera no pensamen-

to, na sua interação com o objeto representado. Essas sínteses são formulações mentais, elevadas e concretas, imagens que contêm as relações essenciais do objeto apreendido. A síntese intelectual baseia-se nas abstrações teóricas constituídas pelas categorias e conceitos da ciência (generalizações). Marx o define assim:

O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade do diverso. **Aparece no pensamento como um processo de síntese**, como resultado, não como ponto de partida, **mesmo que seja o verdadeiro ponto de partida** e, conseqüentemente, o ponto de partida também da intuição e da representação (Marx, 2007, p. 21, grifos nossos).

É necessário compreender a dialética profunda que esta afirmação contém. O pensamento concreto é o resultado de uma operação de síntese do pensamento, mas ao mesmo tempo essa síntese, essa unidade do diverso, tem uma conexão essencial com as categorias mais simples, que serviram de ponto de partida e que acabam sendo incorporadas a operação de síntese. Por sua vez, a síntese mais alta é novamente o ponto de partida de novas intuições e representações. Na medida em que o sujeito da pesquisa constrói sínteses mentais mais promissoras, mais próximo estará de representações genuínas da realidade. Este é um dos fluxos dialéticos do conhecimento, também aplicável ao estudo dos processos educacionais, como a qualquer outro objeto de ciência.

Esquemmatizando esse processo - dissemos esquematizando porque é óbvio que o pensamento não funciona de forma linear - a síntese mental e concreta pode ser formada porque os conceitos mais simples ou abstrações são articu-

lados em uma determinada organização¹³. Por exemplo, o valor do câmbio na economia está intimamente relacionado à produção, a distribuição, o consumo e a certos tipos de sistemas como a família, a comunidade, a política e assim por diante. Na pesquisa educacional, por exemplo, não é possível separar ensino de aprendizagem, aluno de escola, de família e comunidade, formação do professor de aprendizado dos alunos, embora alguns tentem em vão separá-los. Quando o pesquisador educacional apreende seu objeto através de uma síntese mental concreta, essas categorias mais simples estão contidas nela, mas na forma abstrata de representação. Em seguida, o pesquisador precisa fazer o caminho duplo, passar dos conceitos mais simples e abstratos para o pensamento concreto e, em seguida, do pensamento concreto para o concreto real para iniciar um novo ciclo de conhecimento. Vejamos o que Marx diz sobre isso:

O todo, tal como aparece na mente como todo pensamento, é um produto da mente que pensa e se apropria do mundo da única maneira possível, o que difere da apropriação desse mundo na arte, religião, espírito prático. O sujeito real mantém, antes e depois, sua autonomia fora da mente, pelo menos durante o tempo em que o cérebro se comporta de forma especulativa, teoricamente. Consequentemente, também no método teórico é necessário que o sujeito, a sociedade, esteja sempre presente na representação como premissa (Marx, 2007, p. 22, grifos nossos).

13 Vigotski ao estudar as conexões no cérebro dos sistemas psicológicos, desde os primários até os mais complexos sistemas conceituais, faz a seguinte afirmação: “As áreas [do cérebro] estão relacionadas entre si e o que observamos nos processos psíquicos é a atividade conjunta de áreas isoladas [...] Estamos enfrentando uma colaboração complexa entre diversas áreas. O substrato cerebral dos processos psíquicos não é composto por setores isolados, mas sim por sistemas complexos de todo o aparelho cerebral” (Vigotski, 1999, p. 131). Para Vigotski, a partir da adolescência os conceitos se formam como sistemas psicológicos.

A citação deixa claro que estamos falando sobre a representação científica da realidade, sobre a apreensão mental do nosso objeto de estudo e que os procedimentos da imagem artística e da abstração do pensamento empírico, não-científico, são outros. O pensamento concreto é uma representação concreta espiritual. Como essa representação é feita por homens - os animais não têm essa capacidade - o sujeito cognoscente, o sujeito social, também faz parte da representação. Ou seja, o sujeito está no objeto da mesma maneira que o objeto está no sujeito; portanto, o pensamento concreto não deve ser entendido como um processo puro de pensamento. Marx é claro no final da citação anterior: 'no método teórico, o sujeito social também aparece como parte da representação'. Essa ideia tem valor epistemológico essencial, pois joga por terra o objetivismo da ciência clássica que separa sujeito e objeto, em sua reivindicação de objetividade científica.

O outro processo da tríade conceitual do método de Marx é, como já anunciado, a abstração. Já explicamos que para Marx as categorias mais simples que permitem as primeiras representações do objeto têm caráter abstrato. Toda abstração é um processo mental que, em diferentes graus de desenvolvimento, cria uma imagem cognitiva da realidade. Kohan explica que o sentido do abstrato, tanto em Marx como em Hegel, "significa o que é desconectado de uma totalidade ou conjunto de relações que o englobam, o incluem e dentro das quais adquire seu sentido" (Kohan, 2003, p. 94). Isso significa que quanto mais nos aproximamos do objeto no sentido imediato, mais abstrato será nosso conhecimento do mesmo. Na progressão da abstração, as relações essenciais do objeto começam a aparecer, as que definem sua qualida-

de específica, bem como a integração desses conceitos em sistemas mais complexos. Começa o processo cognitivo de se elevar do abstrato para o pensamento concreto. Kopnin explica a relação entre o abstrato e o concreto da seguinte maneira:

O abstrato e o concreto são categorias da dialética materialista que expressam as mudanças da imagem cognitiva, tanto em relação à amplitude com que se abarca o objeto, como na profundidade de penetração em sua essência. **Essas categorias expressam as leis que regulam as mudanças no conteúdo do conhecimento** ao longo de toda a trajetória de seu desenvolvimento (Kopnin, 1983, p. 149, grifos nossos).

Ou seja, a abstração é um conceito que atingiu certo nível de elaboração: “A abstração é a separação do concreto sensorial, a delimitação de suas definições. Graças a isso, percebemos apenas algumas propriedades ou fatores” (Kopnin, 1983, p.150). Mas o pensamento não para com a formação das abstrações. Em certo sentido, o pensamento também é uma abstração porque ele elava-se do concreto real, ele é um produto da mente. O pensamento é concreto devido ao seu conteúdo porque expressa a realidade em suas múltiplas propriedades e conexões. O que é dito aqui separadamente sobre o abstrato e o concreto obedece às necessidades da exposição, mas não deve ser entendido como processos separados. Pelo contrário, as relações entre o abstrato e o concreto devem ser compreendidas como um processo de trânsito na formação do pensamento teórico, no qual o abstrato e o concreto se interpenetram¹⁴.

14 L. S. Vygotsky, ao estudar os estágios do desenvolvimento da linguagem infantil, descobriu que: “A medida que se desenvolvem as estruturas de generalização e aparecem as relações de comunalidade entre conceitos, cada vez mais complexos, torna-se possível o pensamento como tal e a ampliação paulatina das conexões e relações formadas por eles, bem como a tran-

Em suma, o método de Marx se move na dinâmica das relações entre três momentos interconectados: a determinação do concreto real; a elaboração das categorias mais simples e gerais (abstrações) que representam o objeto e; a construção das novas estruturas teóricas que conduzem ao concreto pensado, a síntese mental do diverso, que contém os processos anteriores e que, finalmente, retorna à prática social quotidiana dos homens. Sendo assim, o concreto pensado expressa uma aproximação contraditória, limitada e incompleta da realidade, que pode ser o ponto de partida de um novo ciclo do conhecimento.

Esta operação epistemológica é de uma riqueza incomum, pois Marx introduz em sua concepção o princípio da dúvida quando se trata de compreender as formas conceituais estabelecidas durante o processo de investigação, uma vez que devem ser submetidas ao juízo crítica. Ou seja, as categorias científicas não se apresentam como estruturas rígidas, mas na dinâmica de sua mobilidade. É por isso que a crítica é um componente essencial do método. O uso da crítica implica que os resultados e o sistema teórico de pesquisa educacional não devem ser entendidos como a soma de conceitos, dados e fatos, mas como um processo de reprodução.

Na prática, a descrição que Marx faz do método é um exercício científico, cuja realização requer formação e treinamento. Desenvolver essas habilidades é uma das tarefas essenciais da educação no século XXI, já que não estão apenas nos fundamentos da pesquisa educacional, senão que devem estar também entre suas finalidades prioritárias, as

sição para tipos novos e superiores de conexões e as transições entre conceitos, que antes eram impossíveis. Esse fato, inexplicável do ponto de vista da teoria estrutural, é em si argumento suficiente para refutá-la” (Vigotski, 1934/1997, p.272).

quais devem ser raçadas junto a professores e investigadores. Ensinar a aprender é o caminho na aula ou em qualquer espaço educacional garante esse exercício. O mesmo se alcança quando o professor é capaz de orientar o aluno a participar da construção científica do conhecimento. É por isso que a educação deve estimular as preocupações da pesquisa nos alunos e ter cuidado para não as atropelar. Por essa razão, cada professor deve ser um pesquisador, um professor que não investiga é muito limitado para aprimorar as habilidades de pesquisa dos estudantes.

3. OPERACIONALIZAÇÃO DO MÉTODO DE MARX: CONTRIBUIÇÕES PARA A PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Uma operacionalização do método descrito por Marx pode ser feita a partir da Introdução dos *Elementos Fundamentais para a Crítica da Economia Política* (Grundrisse) (1857-1858) (Marx, 2007), bem como algumas de suas cartas e prólogos e com valiosos livros como Kohan (2003) e Netto (2011). Esse método, de acordo com o próprio Marx, seria o método correto das ciências sociais e, em particular, da economia política. Isto último autoriza-nos a pensar que o método dialético-materialista explicado por Marx se incorpora a pesquisa educacional, sempre que esta seja consistente com o método científico. Obviamente, a observância deste método é de fundamental importância na formação de pesquisadores e professores.

Uma descrição da epistemologia marxista geralmente compreende três momentos principais e duas etapas.¹⁵ A pri-

¹⁵ Kohan (2003), que por sua vez se apoia em Enrique Dussel, operacionalizou o método de Marx em sete momentos. Este detalhamento parece excessivo, pois o pensamento funciona - já se sabe - de forma integrativa e

meira etapa seria o *modo ou método de investigação*, que é o estágio da descoberta e criação científica; mas, juntamente com esse estágio, torna-se necessário o modo ou *método de exposição* das ciências sociais. Marx explica que o método de investigação e o método de exposição não coincidem. O método de investigação começa a partir do exame da realidade objetiva e passa do abstrato para o concreto, em um movimento de apreensão teórica da realidade pelo pensamento. Já o método de exposição começa a partir das elaborações teóricas do pensamento e vai novamente ao encontro da realidade. Neste movimento dialético de vai e volta, que tem como ponto de partida e como ponto final a prática social dos homens, é que o cientista produz e expõe seus resultados. Os momentos ou fases do método são os seguintes.¹⁶

3.1. O CONCRETO REAL, OU AQUILO QUE SE QUER CONHECER E EXPLICAR

Nesta concepção, considera-se que o concreto real está sempre mediado pela prática histórico-social da humanidade, mesmo que este se situe além da ciência. O concreto real é o objeto de estudo do pesquisador, bem como as disciplinas sociais em geral. Em outras palavras, é o ponto de partida da pesquisa científica (Kohan, 2003).

complexa, de modo que essas etapas nunca seriam puras. Pensamos que, para se apropriar do método, é suficiente compreender a complexidade dos três momentos principais e suas conexões, no processo de ascensão do abstrato para o concreto.

16 Observe que falamos de momentos ou fases, não etapas. As fases devem ser entendidas em suas inter-relações dinâmicas. Sua exposição é devido a uma necessidade didática, cujo objetivo é facilitar a compreensão de um processo extremamente complexo, mas no campo do pensamento lógico se desenrola sem descontinuidades.

Quando o pesquisador se depara com o seu objeto, ele tem uma representação “aparentemente plena da realidade” (Kohan, 2003, p. 94), mas na verdade ele está operando apenas com percepções e intuições prévias. Esta primeira representação é difusa, sem uma ordem lógica, na qual não se tem consciência de quais são os aspectos essenciais e secundários que compõem a realidade estudada. Neste ponto, será necessário iniciar um processo de análise, decomposição e fixação dos elementos da realidade representada para que surjam as determinações mais simples e gerais, que serão gradualmente refinadas.

Marx ressalta que “parece justo começar pelo real e concreto” (1957/2003, p.21). Mas cuidado, não começa por qualquer aspecto do concreto real, senão por aqueles que têm uma essencialidade dentro do sistema estudado. Marx coloca o seguinte exemplo: se na economia começássemos pelo estudo da população, chegaríamos a uma representação caótica de conjunto e sentiríamos a necessidade de conceitos mais simples, de abstrações mais sutis para chegar a determinações mais concretas e ao mesmo tempo mais gerais. Isso explica que na pesquisa social é necessário elaborar e estabelecer categorias principais que permitam a reconstrução essencial do sistema em estudo. Em Marx, esses conceitos foram trabalho, divisão do trabalho, valor de câmbio. A partir do caráter universal e ao mesmo tempo concreto dessas categorias, lhe foi possível reconstruir o sistema da economia dos países europeus que tinham avançado para o capitalismo na primeira metade do século XX. Referindo-se à categoria trabalho como uma das principais do seu sistema teórico, o autor explica o seguinte:

O trabalho parece ser uma categoria totalmente simples. Além disso, a representação do trabalho em sua universalidade - como o trabalho em geral - é muito antiga. E, no entanto, considerado nesta simplicidade do ponto de vista econômico, o **trabalho** é uma categoria tão moderna como as relações que dão origem a essa abstração simples (Marx, 2007, p.24, grifo nosso).

Ou seja, o trabalho é uma categoria que nos permite compreender certo fenômeno social. É um conceito simples, mas ao mesmo tempo universal (é tão antigo como a própria sociedade), mas também tem seus tipos (agrícola, intelectual, técnico, industrial) e especificidades em cada momento de desenvolvimento histórico. Este exemplo nos permite entender que na epistemologia marxista existe uma unidade intrínseca entre dois processos simultâneos: a) elaboração de conceitos científicos para expressar a realidade estudada, não como uma cópia ou como uma imagem fotográfica, mas como abstrações mentais; b) recriação cognitiva da realidade por meio de categorias (Kohan, 2003). Se concordamos com essas ideias, também devemos aceitar que nunca nos deparamos com nossos objetos desprovidos de sistemas conceituais anteriores, que logo vão-se reconfigurando na progressão do conhecimento.

3. 2. ELABORAÇÃO DAS DETERMINAÇÕES ABSTRATAS, OU DEFINIÇÃO DE CONCEITOS

Durante a análise da realidade estudada, começam a aparecer relações, conceitos, hipóteses e categorias que refinam a forma como representamos mentalmente o objeto da investigação. Este objeto não é outra coisa que o concreto real que o pesquisador faz transitar, através de processos de abstração e não sem contradições, ao concreto pensado. Desta

forma, Marx descobriu que as categorias que se articulavam internamente para explicar a sociedade burguesa do século XIX eram, dentre outras: capital, trabalho assalariado, propriedade territorial, classes sociais, impostos, dívida pública, crédito público, população, colônias, emigração (Marx, 1857).

Outro exemplo é encontrado na Teoria Histórico-Cultural de Lev S. Vigotski. Este autor descobriu que a categoria central de seu sistema teórico era o conceito de mediação ou mediação. A mediação instrumental e simbólica é a base do desenvolvimento humano, das funções psicológicas superiores, da Zona de Desenvolvimento Próximo, das Idades Psicológicas, do Diagnóstico de Desenvolvimento, das relações entre instrução e desenvolvimento.

Na Didática, um bom começo para começar o sistema conceitual da ciência podem ser categorias e relaciones como: educação-pedagogia-didática; ensino-aprendizagem; método-objetivo-conteúdo; objetivo-avaliação; professor-aluno; escola-família-comunidade; instrução-desenvolvimento; atividade de estudo.

Falamos aqui desses conceitos porque emergiram da análise da realidade educacional e foram posteriormente refinados por pesquisas teóricas e empíricas e, assim, tornaram-se parte do sistema conceitual de ciência didática. É necessário insistir que esses conceitos não nasceram ao mesmo tempo, mas foram elaborados a partir da análise das condições socioeducativas concretas em que a pesquisa didática foi realizada. Um dos grandes desafios de hoje seria desenvolver as categorias para o estudo de problemas educacionais no contexto da globalização, do crescimento exponencial das comunicações e da crescente exploração das grandes massas.

Nesta fase, o sujeito cognoscente se forma uma totalidade conceitual abstrata, ainda inicial, consistindo na representação mental da realidade através do sistema categorial com o qual o pensamento opera. Supõe-se que esta totalidade abstrata transite através de níveis de refinamento até que o sistema conceitual possa servir como uma ferramenta para dar uma explicação - exposição final - do conhecimento construído, envolvendo as categorias mais amplas e mais simples. Essas categorias são articuladas internamente no sistema teórico capaz de explicar o fenômeno ou objeto do conhecimento representado no pensamento.

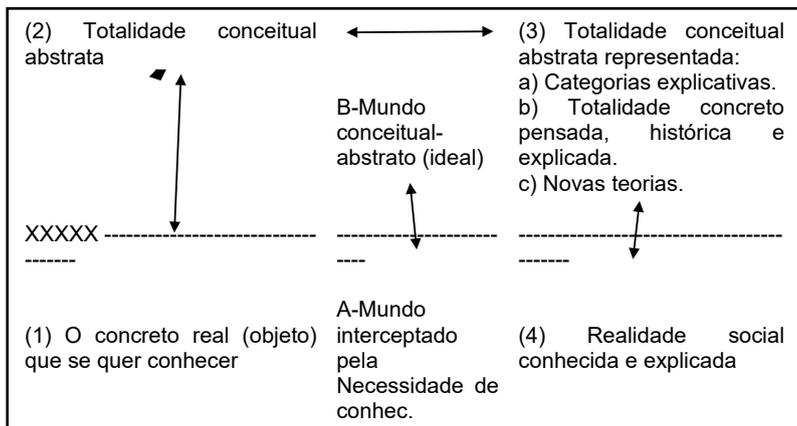
Como mostra a história da própria ciência, o refinamento do sistema teórico que ocorre nesta fase se realiza sempre desde uma perspectiva política. Em outras palavras, não é possível separar as categorias da análise científica da ideologia e dos valores do pesquisador.

3.3. O CONCRETO PENSADO, OU A REALIDADE SOCIAL CONHECIDA

Neste momento se supera a visão confusa e inexplorada da realidade (objeto). O objeto da investigação - a formação do conceito de função nos alunos, os professores de um subsistema de ensino, o trabalho com os gêneros textuais em um grupo de 7^a série-, tendo sido submetido à análise e a sua reconstrução sintética no pensamento, com a ajuda do sistema teórico ou conceitual, se tornará um objeto conhecido. Transforma-se no concreto pensado, em uma síntese mental das determinações essenciais (relaciones) que compõem o objeto estudado.

Esta síntese mental é elaborada através de trânsitos qualitativos entre o concreto real e o abstrato, entre pensamento abstrato e pensamento concreto, através de uma construção intelectual em espiral, ou seja, não linear. Uma particularidade do concreto pensado (pensamento teórico) é que, quando estamos em sua posse, estamos muito mais próximos do objeto conhecido (da prática social diária) do que no início do processo investigativo. Este pensamento concreto, a síntese do diverso, torna-se novamente o ponto de partida da prática social humana e novas explorações da realidade, iniciando um novo ciclo cognitivo, por sua vez interligado com muitas outras formas de conhecimento humano. Não de outra maneira se forma o conhecimento teórico da realidade.

Note-se que não há aqui linearidade alguma. É necessário compreender a complexidade, as retroações e inter-funcionalidades dos momentos e categorias com os quais o pensamento opera no processo de elaboração teórica. Uma representação esquemática desses momentos pode ser a seguinte.



Fonte: Esquema adaptado de Kohan (2003), na perspectiva dos autores.

Nesta representação entende-se que o método de pesquisa avança a partir do concreto real investigado (1) para a primeira totalidade conceitual abstrata (2) e na sequência para a totalidade conceitual representada (3). Já o método de exposição se move da totalidade conceitual abstrata representada (3) para a explicação da realidade social conhecida (4), integrando as categorias mais simples que se originam dos contatos com o objeto (1) e com a totalidade abstrata (2). A realidade social (objeto) conhecida e explicada (4), é ao mesmo tempo um espaço para novas intuições e representações, para um novo ciclo dialético de conhecimento.

Do mesmo modo, no esquema destacou-se com X os limites incertos entre o mundo interceptado pela necessidade de conhecê-lo (A) e o mundo abstrato (B) (que também é objetivo, real). Como Kohan (2003) ensina, os limites entre esses mundos são sempre difusos. Essas áreas sempre se interpenetram, qualquer que seja a opção metodológica que adotemos. Ao mesmo tempo, sempre abordamos o objeto de estudo com sistemas conceituais prévios, provenientes da cultura, e nos quais nós apoiamos de antemão. Note-se também que, com a apreensão teórica do objeto (3), dificilmente alcançaríamos seu esgotamento. Isso significa que o conhecimento da realidade é infinito e que a ele nós a acercamos em ciclos dialéticos de conhecimento.

Também é necessário enfatizar que na teoria de Marx fica claro que as leis descobertas pelas ciências sociais não são nem universais nem eternas. Elas aplicam-se apenas contextualmente e historicamente em certas realidades, o que é absolutamente válido para pesquisas em educação. Na carta de Marx a revolucionária russa Vera I. Zasluch (1849-1919), por

exemplo, Marx cita várias passagens do *O Capital* para explicar a gênese histórica da exploração capitalista

No fundo do sistema capitalista está, pois, a separação radical entre produtor e meios de produção [...] a base de toda essa evolução é a **expropriação dos camponeses**. Ainda não foi realizado de forma radical, exceto na Inglaterra [...] Mas **todos os outros países da Europa Ocidental seguem o mesmo caminho**. (*O Capital*, edição francesa, 316). A **fatalidade histórica** desse movimento é, portanto, expressamente restrita aos países da Europa Ocidental (Marx, 1887/2003, p.265, grifos nossos).

Aqui há toda uma lição de epistemologia social: o processo que explica a expropriação dos camponeses ingleses e que dá origem à propriedade privada sobre a terra e os meios de produção na Inglaterra e em outros países europeus, na primeira metade do século XIX, se explica pelas peculiaridades histórico-concretas em que esse processo ocorre na Europa. Este processo, no entendimento de Marx, não poderia ser extrapolado de forma a-histórica, por exemplo, para tentar explicar o que aconteceria com os camponeses das comunidades russas da época.

O enfoque histórico do método marxiano é o que determina que as categorias explicativas do conhecimento estão em movimento, pois seu conteúdo é modificado em relação à dinâmica do objeto e do sujeito e, sobretudo, pela evolução das necessidades e os fins dos sujeitos, porque estes não são sempre os mesmos. Assim, por exemplo, a teoria psicológica de L. S. Vygotsky pode ser reinterpretada em cada caso e modificar-se parte de seu conteúdo ou dar vida a novos conceitos. É por isso que a construção de sínteses teóricas não deve ser feita assumindo de forma acrítica as categorias criadas ao longo do longo caminho da ciência. O trabalho

científico educacional se depara constantemente com a confrontado com a necessidade de fazer reajustes, ampliações, negações, restrições e exclusões das categorias, assim como de introduzir novos argumentos. Esta é uma das principais lições que Marx nos deixa.

CONCLUSÕES

Podemos concluir enfatizando que a educação é uma dimensão da prática social humana, intimamente relacionada com outras atividades como o trabalho, a arte, a política e a economia. Como categoria geral abstrata, é tão universal e antiga como a própria civilização e tão necessária ao processo civilizatório que sem ela não é possível conceber o progresso social. Como uma categoria concreta, historicamente contextualizada, a educação assume formas institucionalizadas através de escolas, universidades, famílias, partidos políticos e outras instituições que a praticam, umas mais conscientemente do que outras, mais que na maioria dos casos responde a objetivos, métodos, recursos e tecnologias fornecidos pelas classes dominantes. A educação, especialmente a escolarizada, é um recurso poderoso para a construção e o desenvolvimento social, do qual não pode prescindir nenhum projeto da sociedade.

O método descrito por Marx é chamado a ser a forma lógica profunda da pesquisa educacional. Para isso, precisamos ser consequentes com algumas ideias: a educação deve ser entendida como o que é: uma dimensão da prática social humana. Compreender a dinâmica e as contradições da prática educacional situada (contextualizada) requer dedicação e esforço intelectual. As contradições da prática educativa

concreta são o ponto de partida para a elaboração de categorias (abstrações) em cada situação investigada. Os conceitos mais simples e universais abrem o caminho para o salto do abstrato para o concreto.

Em pedagogia o concreto pensado é a síntese do conhecimento socioeducacional nas suas múltiplas inter-relações e, embora esta síntese seja uma elaboração do pensamento, está mais perto do que nunca da realidade investigada, tornando-se um ponto de partida para novos estudos sobre educação.

O método marxiano supõe a realização de um duplo movimento: primeiro investigativo, diacrônico, histórico; e logo expositivo, explicativo, lógico, teórico-sintético. Esses dois procedimentos se interligam na consciência, mas eles não coincidem exatamente. Em outras palavras, o histórico e o lógico se interpenetram, mas não se confundem.

Nesta perspectiva não se deve confundir o concreto com o material. O concreto real pode ser tanto ideal como material. A representação mental do objeto é ideal por sua forma abstrata, mas é objetiva por seu conteúdo, por sua capacidade de refletir o objeto.

A epistemologia de Marx postula que sempre que nos acercamos ao objeto, o fazemos dotados de sistemas conceituais prévios, os quais precisam ser redefinidos ante cada nova situação investigativa. Por muito que avancemos no conhecimento do objeto, nunca chegaremos a conhecê-lo na sua plenitude; ou seja, que nosso conhecimento não esgota o objeto de uma soa vez. O conhecimento da realidade socioeducativa avança de maneira contraditória e dialética *ad infinitum*.

REFERÊNCIAS

Alves-Mazotti, Alda Judith. (2001). Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. *Cadernos de Pesquisa*, (113), 39-50. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000200002>

André, M (2006). A jovem pesquisa educacional brasileira. *Revista Diálogo Educacional*, 6(19),11-24.[fecha de Consulta 15 de Junio de 2020]. ISSN: 1518-3483. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1891/189116275002>

Demo, P (1985). Qualidade da representatividade da pesquisa em educação. *Cadernos de Pesquisa*, 55. ed. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1404>

Engels, F, Marx, K (1859). Contribución a la crítica de la economía política. *In: Obras Escogidas (en tres tomos)*. Tomo I, pp. 272-277, Moscú: Progresov.

Gatti, B (1983). Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. *ECCOS - Revista Científica*, 1. ed. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path%5B%5D=155>

Gatti, B. A (2001). Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil cotemporâneo. *Cadernos de Pesquisa*, (113), 65-81. <https://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742001000200004>

Gouveia, A. J (1971). A pesquisa educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 1. pp. 1-48. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1795>

Gouveia, A. J (1976). A pesquisa sobre educação no Brasil: desde 1970 para cá. *Cadernos de Pesquisa*, n. 19. pp. 75-79. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1765>

Iliénkov, E. V (1960). La dialéctica de lo abstracto y lo concreto en “El Capital” de Marx. *In: Iliénkov, Kosik, Rossi, Luporini, Della Volpe: problemas actuales de la dialéctica*. Trad. Maria Sandoval. Madrid: Alberto Corazón, pp. 33-105. (Comunicación, 9).

Kohan, N. (2003). *Marx en su (Tercer) Mundo. Hacia un socialismo no colonizado*. 2. Ed. (corregida y aumentada). La Habana: Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinello.

LENIN, V. I (1914). Carlos Marx (Breve esbozo biográfico con una exposición del marxismo). In: *Obras Escogidas (en tres tomos)*, v. Tomo I., pp. 8-24, Moscú: Progreso.

Libâneo, J. C (2011). Educação: Pedagogia e Didática. O campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. In: *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. S. G. Pimenta (Org.). 6ª Ed., pp. 89-148, São Paulo: Cortez.

Libâneo, J. C (2012). Ensinar e aprender, aprender e ensinar o lugar da teoria e da prática em didática. In: *Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. J. C. Libâneo & N. Alves (Orgs.). São Paulo: Cortez.

Marx, K (1881). Carta de Carlos Marx a Vera Zasulich. In: *Marx en su (Tercer) Mundo*. Hacia un socialismo no colonizado. La Habana: Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinello.

Marx, K (2007). Introducción. In: *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse) (1857-1858)*. Trad. Pedro Scaron. Vigésima Edición. México, D. F. , v. Vol. 1, p. 21-30. 3v. (Los Clásicos. Biblioteca del pensamiento socialista.), Siglo XXI Editores.

Marx, K (1867/2013). Prefácio da primeira edição. In: *O capital. Crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital*. Trad. Rubens Enderle. pp. 112-117 São Paulo: Boitempo.

Mello, G. N (1983). A pesquisa educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 46. pp. 67-72.

Netto, J. P (2011). *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular.

Warde, M (1990). O papel da pesquisa na pós-graduação em Educação. *Cadernos de Pesquisa*, 73. ed. pp. 67-75. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1098>

Vigotski, L. S (1997). Estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil. In: *Obras Escogidas*. Tomo II. 2ª ed., pp. 181-285. Madrid: Visor.

Vigotski, L. S (1999). Sobre os sistemas psicológicos. In: *Teoria e Método em Psicologia*. Tradução Claudia Berliner. 2ª ed., pp. 103-135, São Paulo: Martins Fontes.

CAPÍTULO IV

TRABALHO ALIENADO, CAPITALISMO E A SAÚDE DO TRABALHADOR ENQUANTO PROCESSO HISTÓRICO E SOCIAL

Sueli Terezinha Ferrero Martin

O trabalho exteriorizado, trabalho em que o homem se aliena a si mesmo, é um trabalho de sacrifício próprio, de **mortificação**. [...] o caráter exteriorizado do trabalho para o trabalhador é demonstrado por não ser o trabalho dele mesmo, mas trabalho para outrem, por no trabalho ele não se pertencer a si mesmo, mas sim a outra pessoa. (Marx, 1844/1983, p.93, Grifo nosso)

INTRODUÇÃO

Nossa reflexão parte do pressuposto de que o trabalho, atividade humana criadora e produzida coletivamente, é categoria central, mediação da sociabilidade, criador de riquezas e da transformação humana. Deveria, portanto, possibilitar o desenvolvimento pleno e responder às necessidades vitais dos indivíduos. No entanto, na sociedade capitalista ele é transformado “em **trabalho assalariado, alienado, fetichizado**. O que era uma finalidade central do ser social converte-se em **meio de subsistência**. A **força de trabalho** torna-se uma mercadoria, ainda que especial, cuja finalidade é criar novas mercadorias e valorizar o capital.” (Antunes, 2008, s/p. Grifos do autor). Provoca, contraditoriamente, a desumanização e mortificação, processo que pode ocorrer lenta e continuamente e/ou chegar a intensidade tão extremada que a

mortificação se consolida em grave adoecimento ou um ato desesperado contra a própria vida.

Deste modo, as condições concretas de vida, com suas determinações econômicas, históricas e culturais, a partir da posição social ocupada pelas pessoas na sociedade e a relação com as suas histórias de vida, vão impactar no modo de viver e morrer das pessoas, expressando-se em sofrimento psíquico¹⁷ e adoecimentos que afetam seu cotidiano, podendo provocar rupturas importantes nas suas vidas.

Historicamente a doença foi concebida, e ainda é por muitos trabalhadores da saúde e pesquisadores, como fenômeno biológico individual. Asa Laurell, médica mexicana que se debruçou, junto com outros pesquisadores latinoamericanos, sobre o processo saúde-doença, nos diz que essa concepção começou a sofrer críticas importantes fora do campo da medicina, no final da década de 1960. As crises política, social e econômica da época, com as lutas populares, colocam sob suspeita “o modo dominante de resolver a satisfação das necessidades das massas trabalhadoras” (Laurell, 1982, p.2). Na Medicina também vai-se questionar o paradigma médico-biológico, por outros motivos: dificuldades na compreensão dos principais problemas de saúde de países industrializados (cardiovasculares e tumores malignos); com os conhecimentos que a medicina tinha até aquele momento, não conseguia oferecer solução satisfatória para a melhoria das condições de saúde da coletividade.

17 Estamos utilizando sofrimento psíquico em substituição a outros termos utilizados pelo modelo biomédico, como transtorno ou doença mental. Na Reforma Psiquiátrica brasileira o sofrimento psíquico é compreendido como “a vivência da ameaça de ruptura da unidade/identidade da pessoa” (Brasil, 2013, p.33). Para maiores esclarecimentos sugerimos a leitura do artigo “Cuidado em saúde mental: do sofrimento à felicidade” (Kinoshita; Barreiros; Schornm; Mota & Trino, 2016) e da tese “A formação social dos transtornos de humor” (Almeida, 2018).

No sentido de romper com o modelo biomédico, focado no biológico e no indivíduo, defendemos a unidade dialética biológico, psicológico e social, em que o que prevalece durante a história de vida dos indivíduos, grupos e coletivos é o papel das determinações histórico-sociais, rompendo, portanto, com visões que defendam os determinismos unilaterais. “O caráter simultaneamente social e biológico do processo saúde-doença não é contraditório, porém unicamente assinala que pode ser analisado com metodologia social e biológica, na realidade, como um processo único.” (Laurell, 1982, p.11).

Assim, é fundamental reconhecer a natureza contraditória dos fenômenos da realidade e, portanto, relacionados à saúde, que se desenvolvem mediante um conjunto de processos que se dão a partir das relações sociais em que estão inseridos. Estes podem ser de construção de equidade, manutenção e aperfeiçoamento, ou seja, com propriedades protetoras/benéficas (saudáveis) – processo protetor - ou de inequidade, privação e deterioração, com propriedades destrutivas/deteriorantes (insalubres) – processo destrutivo (Breilh, 2003).

Laurell (1982) se coloca algumas tarefas, entre elas a de demonstrar que a doença, efetivamente, tem caráter histórico e social, pois é um processo que ocorre na coletividade humana (caráter histórico) e não se verifica no caso clínico, mas no modo característico de adoecer e morrer nos grupos humanos (caráter social). Neste sentido, segundo a autora, deveria ser possível constatar diferenças nos perfis patológicos¹⁸, considerando as diferenças entre classes sociais, além

¹⁸ “Perfil patológico se constitui considerando o tipo de patologia e a frequência que determinado grupo apresenta em um dado momento.” (Laurell, 1982, nota de rodapé n.1, p.3).

dos diferentes graus de desenvolvimento e organização social (Laurell, 1982). A partir dos resultados de pesquisas epidemiológicas na América Latina (México e Cuba) e Estados Unidos (EUA), a autora defende que, para uma mesma população, o perfil patológico muda de acordo com o momento histórico; diferentes formações sociais implicam em diferentes perfis conforme modo particular de combinar-se o desenvolvimento das forças produtivas e as relações sociais de produção; grupos sociais de uma mesma sociedade podem apresentar diferenças importantes quanto ao tipo de doença e sua frequência. Portanto, a produção social do processo saúde-doença em que as determinações gerais para as suas condições concretas têm como base a posição socioeconômica e cultural do indivíduo como classe social, e atravessando esse processo e intensificando as desigualdades sociais, temos o gênero e a etnia, de acordo com Laurell, (1982, 1989) e Breihl, 2003.

Deste modo, a forma como o sofrimento e adoecimento se expressa no indivíduo, no campo da singularidade, é resultado de condições gerais da história da humanidade e das particularidades do modo de produção capitalista, com as peculiaridades do seu tempo histórico e as necessidades de reajustes e reorganizações que ocorrem para garantir a sua manutenção (Breilh, 1991).

Em síntese, podemos afirmar que, embora o sofrimento seja vivenciado como problema individual, pois se expressa e afeta o dia a dia das pessoas, podendo se tornar o centro de suas vidas, é impossível abordar essa questão isoladamente, sem relacioná-la às condições sociais e históricas que a sociedade capitalista contemporânea nos coloca. Na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, que tem suas bases

no materialismo histórico e dialético, classe social e processo de trabalho são categorias fundamentais para compreender a essência do processo saúde-doença e sua determinação.

1) TRABALHO ALIENADO E SUAS EXPRESSÕES PSICOSSOCIAIS

Partimos da concepção marxiana de alienação¹⁹, que defende que no capitalismo “o trabalho, a **atividade vital**, a **vida produtiva** mesma aparece ao homem apenas como **meio** para a satisfação de uma carência, a necessidade de manutenção da existência física” (Marx, 1844/2004 p.84, grifos do autor). Como ressalta o autor, neste modo de produção:

(...) o objeto produzido pelo trabalho, o seu produto, agora se lhe opõe como um **ser alienado**, como uma **força independente** do produtor. O produto do trabalho é trabalho incorporado em um objeto e convertido em coisa física; esse produto é uma **objetivação** do trabalho. A execução do trabalho aparece na esfera da Economia Política como uma **perversão** do trabalhador, a objetivação como uma **perda** e uma **servidão ante o objeto**, e a apropriação como **alienação**. [...] O próprio trabalho transforma-se em um objeto que ele só pode adquirir com tremendo esforço e com interrupções imprevisíveis (Marx, 1844, 1983, pp. 90-1, grifos do autor).

Podemos dizer, então, que **alienação** é o processo no qual as atividades humanas começam a se realizar como se fossem autônomas ou independentes dos homens e passam a dirigir e comandar a vida dos homens sem que estes possam controlá-las.

19 Há diferentes traduções da obra em que aparecem os termos alienação ou estranhamento. Na edição utilizada o termo empregado é alienação e assim será mantido no texto. Para uma compreensão melhor sobre os termos utilizados, sugere-se a leitura da apresentação (Ranierianieri, 2004) da versão publicada pela Boitempo Editorial.

Leontiev (1978) aponta em seu texto 'Sobre o desenvolvimento histórico da consciência', quando trata da consciência humana na sociedade de classes, que uma das transformações essenciais que a consciência sofre nesta sociedade é o fato de que "a grande massa dos produtores separou-se dos meios de produção e as relações entre os homens transformaram-se cada vez mais em puras relações entre as coisas que se separam 'se alienam' do próprio homem" (p.121). Assim, como consequência do processo de alienação, vai existir uma discordância entre o resultado objetivo da atividade humana e o seu motivo: "o conteúdo objetivo da atividade não concorda agora com o seu conteúdo subjetivo" (Leontiev, 1978, p.121). O que produz para si próprio é o **salário**.

Silveira (1989), em um texto intitulado 'Da alienação ao fetichismo – formas de subjetivação e de objetivação', resgatando o pensamento de Marx, diz que o nexos social – o dinheiro, o valor de troca, a mercadoria, o capital – que se apresenta independente, autônomo, alheio, naturalizado (quer dizer, como se não fosse produto da história), produz efeitos sobre os indivíduos. Transforma a dependência pessoal, que caracterizava as formas de produção anteriores à capitalista, em uma independência pessoal fundada na dependência com relação às coisas; numa dependência material em oposição à dependência pessoal (Marx, 1844/1983).

Nesse processo, considerando as dimensões apresentadas por Marx (1844/1983), a alienação do trabalho implica em: 1) relação do trabalhador com o produto do trabalho como algo externo e estranho, se aliena, portanto, da natureza; 2) a relação do trabalho com o ato de produção, em que sua atividade lhe aparece como uma atividade estranha, que não pertence a ele; 3) aliena-se do ser genérico do homem,

tanto da natureza quanto da capacidade genérica espiritual dele; e, consequência disso, 4) a alienação do homem pelo próprio homem. Podemos sintetizar, tal como apresentado por Silveira (1989), que a alienação provoca várias perdas aos trabalhadores: perda do objeto; perda da realidade; perda da finalidade na atividade prática e, perda da consciência histórica. O autor, a partir de Marx, afirma que os indivíduos parecem independentes, mas esta independência em si mesma é apenas uma ilusão, que melhor seria designada como indiferença (Silveira, 1989).

[...] o indivíduo indiferente, isolado, separado dos demais e de si mesmo é profundamente histórico. Contudo, essa sua historicidade só pode ser realizada, efetivada pela mediação do valor de troca, da mercadoria. [...] Nessa alienação do indivíduo frente a si mesmo e aos demais, o que aparece naturalizado não são as formas pessoais e sociais de dependência, mas o próprio nexu material. (Silveira, 1989, p.61).

Segundo o autor são dois os níveis de alienação: a) **social** - condições sócio-econômicas que estão presentes na origem do fenômeno; b) **psicológico** - se refere aos efeitos e processos produzidos nos indivíduos na situação de alienação. Montero (1991) também aborda essa questão na perspectiva psicossocial, buscando compreender como a alienação, que tem como base o modo de produção capitalista, se expressa na singularidade, ou o que denomina como aspectos psicológicos da alienação. Para tanto, Montero (1991) busca apoio em Israel (1977 citado por Montero, 1991) e em Seeman (1959), autor da Psicologia Social norte-americana, que publicou vários materiais sobre alienação, entre eles o artigo *On the meaning of alienation* (Sobre o significado da aliena-

ção), apresentando um enfoque psicossocial do processo de alienação.

Israel (1977 citado por Montero, 1991) foi um dos estudiosos que tratou da dimensão psicológica da alienação, colocando que no fenômeno da alienação devem ser considerados dois aspectos: 1) enquanto fenômeno subjetivo (estudo das experiências que ocorrem no indivíduo, assim como suas verbalizações) e, 2) enquanto fenômeno objetivo, que possui dois níveis: a. psicológico (comportamento observável) e, b. condições sociais. Israel, ainda, diferencia 'processo de alienação' de 'estados de alienação'. O processo de alienação diz respeito aos processos sócio-econômicos e suas repercussões nos indivíduos e na sociedade, enquanto os estados de alienação se vinculam à maneira como o indivíduo percebe suas próprias condições de vida em uma sociedade caracterizada pelos processos sociológicos de alienação (Israel, 1977 citado por Montero, 1991).

O trabalho de Seeman, por sua vez, foi amplamente criticado por vários autores, entre eles Israel, Strmiska e a própria Montero, fundamentalmente porque ele trata o fenômeno no seu aspecto empírico, apresentando padrões ou configurações da alienação, e não uma interpretação teórica da categoria.

Seeman (1959) considera cinco maneiras básicas em que o conceito de alienação foi utilizado: 1. **sentimento de falta de poder** (impotência). O sentimento de impotência, segundo o autor, é a noção de alienação como ela se originou na visão marxista da condição do trabalhador na sociedade capitalista; 2. **sentido do absurdo ou falta de sentido** (baixa expectativa de que se podem fazer predições satisfatórias acerca de futuros resultados do comportamento).

Aponta duas condições para isso: a) indivíduo se desapega do meio que o rodeia, volta-se para os recursos internos dos quais dispõe e pode chegar ao isolamento e fantasias, projetos que não se concretizam; b) situação na qual os indivíduos estão obrigados a viver se mostra tão complexa que já não podem dominá-la, há uma estereotipação ou simplificação da informação, podendo gerar uma deformação da realidade e interferência na aprendizagem; 3. **Ausência de normas (anomia)**: alta expectativa de que condutas socialmente desaprovadas sejam necessárias para alcançar certos objetivos. A anomia, segundo Seeman (1959), denota uma situação em que as normas sociais que regulam a conduta individual foram quebradas ou não são mais eficazes como regras de comportamento. 4. **Isolamento**: desesperança - ruptura das redes sociais; 5. **Auto-estranhamento**: crença na existência de Outros Poderosos, responsáveis pelos resultados futuros (passividade do indivíduo).

Em relação aos usos da categoria alienação, explicitadas acima, é importante situar que cada um desses usos está, segundo Seeman, articulado com perspectiva teórico-metodológica distinta. Portanto, é importante ressaltar que a utilização desse material exige certos cuidados, para não cairmos em contradição com o que pretendemos, ou seja, garantir historicidade e dialeticidade ao processo. Apesar dos riscos, optamos por citá-los, pois, a nosso ver, são todas elas expressões singulares do mesmo processo e, portanto, são interdependentes, podendo se apresentar no seu conjunto, de modo articulado, porém com intensidades distintas a depender das condições particulares do movimento do real e de vida das pessoas.

2) CAPITALISMO E SEUS IMPACTOS NA SAÚDE DOS TRABALHADORES

Uma das consequências do processo de alienação é provocar intenso sofrimento psíquico e adoecimento. Isso ocorre desde o início do capitalismo, apresentando expressões diferentes no processo de seu desenvolvimento, nos diversos ciclos de crescimento e de crises.

Marx (1867/1980) retrata, em sua obra *O Capital*, capítulo 'A jornada de trabalho', como até meados do século XIX havia pouquíssima regulação para os limites máximos de exploração da força de trabalho e controle sobre as condições as quais estavam submetidos os trabalhadores até aquele momento, principalmente as crianças, os jovens e as mulheres. O autor traz dados de vários relatórios e inquéritos produzidos na época, demonstrando que a superexploração da força de trabalho, a partir da extensão da jornada de trabalho e das condições insalubres das fábricas, gerava inúmeros problemas aos trabalhadores. Em função disso e da natureza da produção e das atividades realizadas naquele momento (indústria têxtil, ceramista, entre outros), considerado como a primeira fase do capitalismo, surgiram vários tipos de doenças e, que, muitas vezes levavam ao desgaste extremo da força de trabalho ou a sua morte por exaustão ou agravamento de quadros peculiares às condições de trabalho, como por exemplo: doenças pulmonares, cutâneas, cardíacas, respiratórias e estresse físico e mental. Os acidentes de trabalho eram inúmeros e graves, mutilando os operários para citar alguns: perda de dedos, esmagamento de mãos, queimaduras, lesões causadas pelas ferramentas que caíam sobre os trabalhadores. (Marx, 1867/1980; Merlo & Lapis, 2005). Donangelo e Pereira (1976, p.67) apontam também que a partir

da primeira metade do século XIX, o crescimento das taxas de mortalidade da população urbana “é mais impressionante que o próprio crescimento populacional das cidades”, e que esse crescimento tem íntima relação com as condições do trabalho. Segundo os Donnangelo e Pereira (1976):

(...) a necessidade de controlar, por razões econômicas e políticas a ação dos fatores que acarretam os elevados índices de enfermidade e de morte vai assumir agora a forma predominante do Sanitarismo, com a adoção de medidas capazes de atingir coletivamente a população (Donnangelo & Pereira, 1976, p.67).

Marx (1867/1980) ressalta que:

(...) a jornada de trabalho possui um limite máximo. Ela não é, a partir de certo limite, mais prolongável. Esse limite máximo é duplamente determinado. Uma vez pela limitação física da força de trabalho. Uma pessoa pode, durante o dia natural de 24 horas, despendar apenas determinado **quantum** de força vital. Dessa forma, um cavalo pode trabalhar, um dia após o outro, somente 8 horas. Durante parte do dia, a força precisa repousar, dormir, durante outra parte a pessoa tem outras necessidades físicas a satisfazer, alimentar-se, limpar-se, vestir-se etc. Além desse limite puramente físico, o prolongamento da jornada de trabalho esbarra em limites morais. O trabalhador precisa de tempo para satisfazer a necessidades espirituais e sociais, cuja extensão e número são determinados pelo nível geral de cultura. A variação da jornada de trabalho se move, portanto, dentro de barreiras físicas e sociais. Ambas as barreiras são de natureza muito elástica e permitem as maiores variações. Dessa forma encontramos jornadas de trabalho de 8, 10, 12, 14, 16, 18 horas, portanto, com as mais variadas durações. (Marx, 1867/1980, p.346, grifo do autor).

Portanto, percebemos que a relação entre trabalho alienado, capitalismo e a saúde do trabalhador se coloca desde os primórdios do capitalismo. As mudanças que ocorrem

nesse campo se dão a partir das contradições que emergem desse processo de exploração, com a organização dos trabalhadores enquanto classe, exigindo regulações para o estabelecimento de limites da jornada de trabalho em geral, e de crianças, adolescentes e mulheres em particular. Em cada período histórico, em função dos avanços industriais e tecnológicos, do processo de trabalho e do desenvolvimento das forças produtivas, essa relação se apresenta com suas particularidades.

Com o foco sempre na manutenção e/ou expansão da mais-valia, o capitalismo vai criando estratégias para a sua continuidade. Neste sentido, Merlo e Lápiz (2005, p.62) apontam que no final do século XIX e início do século XX, nos EUA, “período em que a eletricidade passou gradativamente a fazer parte do cotidiano das cidades e a alimentar os motores das fábricas, caracterizou-se pela administração científica do trabalho e pela produção em série”. Houve neste momento a difusão do modelo taylorista/fordista de organização do trabalho e da produção, da extrema especialização das tarefas e da racionalização do trabalho.

Se antes a degradação física e mental dos trabalhadores era gerada pela expansão da jornada e pelas condições insalubres de trabalho, no modelo taylorista/fordista a principal fonte de agressão à saúde do trabalhador é a própria organização do trabalho, prioritariamente, para dois sofrimentos devastadores provocados pelo trabalho: o medo e a monotonia (Merlo; Lápiz, 2005). O modelo taylorista/fordista é considerado um símbolo da rigidez na organização do trabalho. (Bernardo, 2009). Merlo e Lápiz (2005) colocam que com o fordismo, a parcelização das tarefas e a divisão do trabalho foram ainda mais intensificadas. Era fundamental di-

minuir os tempos ociosos, na medida em que o tempo de transferência das peças passou a ser dado não mais pelas ordens hierárquicas, mas por meio de dispositivos mecânicos, encadeando as tarefas sucessivamente.

A terceira revolução tecnológica, como alguns denominam esse momento do capitalismo, inicia-se nos anos 1970 e encontra-se ainda em curso e tem como modelo de organização do trabalho e da produção o toyotismo. Neste momento ocorreram importantes avanços da microeletrônica que vêm impactando o mundo do trabalho, apresentando formas de organização do trabalho e qualificação profissional distintas do modelo rígido anterior. A flexibilidade, segundo Bernardo (2009), é a palavra-chave nesse momento, pois “ela será tanto maior quanto mais se afaste do modelo taylorista/fordista (símbolo de rigidez) e mais se aproxime do **toyotismo** (também conhecido como **modelo japonês**, ou, ainda, **ohnoismo**).” (p.95, grifos do autor). A autora aponta que o principal objetivo dos modelos flexíveis, do toyotismo, portanto, está vinculado à estratégia de maximizar os benefícios para o capital e minimizar os custos com o pessoal, a partir da intensificação do trabalho (Bernardo, 2009).

Este processo, tal como os anteriores, provoca sofrimento e adoecimento daqueles

que têm medo de não serem capazes de manter uma performance adequada no trabalho e de não estarem à altura das novas exigências: de tempo, de cadência, de formação, de informação, de aprendizagem, de nível de conhecimento, de experiência, de adaptação à “cultura” ou à ideologia da empresa” (Merlo; Lápis, 2005, p.67).

Acredita-se também que a considerável progressão, no Brasil, das Lesões por Esforços Repetitivos (LER) ocorre em

direta associação com as transformações na organização do trabalho e com a introdução de novas tecnologias que possibilitam e exigem cadências mais rápidas (Merlo, 1997, 1998). Além disso, como já comentado, vivemos um momento de significativo crescimento de problemas de saúde mental.

3) REESTRUTURAÇÃO CAPITALISTA E A SAÚDE DOS TRABALHADORES

O cerne do problema, ou seja, a relação do capitalismo e a saúde do trabalhador, em uma perspectiva histórica e social, é mostrar que o processo de sofrimento, adoecimento e mortificação se intensifica com as transformações que ocorrem na sociedade contemporânea, com o avanço da reestruturação capitalista modificando as condições de trabalho, principalmente quanto as suas formas de organização e controle. (Kantorski, 1997; Merlo; Lápis, 2005; Antunes, 2008; Moraes; Silva; Rossler, 2010; Franco; Druck; Seligmann-Silva, 2010; Souza, 2011; Merlo, 2011; Almeida, 2018). O capital busca alternativas para retomar os níveis de acumulação, obtendo, assim, “a ampliação da exploração da força de trabalho, pela mais-valia relativa (inovação tecnológica) e pela mais-valia absoluta (ampliação do ritmo de trabalho)” (Abramides, Cabral, 2003, p.3).

Ao mesmo tempo em que a reestruturação produtiva avança, no campo da política do Estado temos as políticas neoliberais, que surgem como resposta ao problema da lucratividade de longa duração e crise econômica internacional, com a queda no padrão de acumulação de capital. (Borón, 1995; Laurell, 1997, 1998; Antunes, 2008). Os autores apontam que a queda dos salários, o crescente aumento do

sub e do desemprego e o empobrecimento generalizado da população, são algumas das consequências da política neoliberal.

Antunes (2008) coloca que neste contexto proliferam as várias formas de expressão do trabalho precarizado: ‘empresa enxuta’, ‘empreendedorismo’, ‘cooperativismo’ (falsas cooperativas), ‘trabalho voluntário’. Todas essas formas, segundo o autor, são “empreendimentos patronais para **destruir direitos sociais do trabalho**” (2008, s/p, Grifo do autor). Nesta mesma linha, Bernardo (2009) chama a atenção para as mudanças no vocabulário no campo empresarial que a flexibilização resultante desse processo traz: “Se o **chefe** se converte o **líder**, também o **empregado** se transforma em **colaborador**, o **diretor** passa a ser **gestor** e os **objetivos** da empresa tornam-se sua **missão**, ou melhor, a missão coletiva” (p.94, grifos do autor). Sob o toyotismo, segundo Alves (2005, p.416), “Não apenas o ‘fazer’ e o ‘saber’ operário são capturados pela lógica do capital, mas também a sua disposição intelectual e afetiva é constituída para cooperar com a valorização do valor.”.

Neste contexto de reestruturação do capitalismo são muitas as características do trabalho que desencadeiam sofrimento físico e psíquico, entre elas: formas coercitivas de controle e avaliação, hierarquização, imprevisibilidade, falta de reconhecimento de si mesmo na sua atividade, terceirização, precarização das relações de trabalho, atos parcelares e normatizados, ritmo intenso, entre outras (Seligmann-Silva, 1987; Alves, 2005; Bernardo, 2009; Franco; Druck; Seligmann-Silva, 2010; Braga, Carvalho, Binder, 2010, Bernardo & Noqueira; Büll, 2011).

Alves (2005, p.426) afirma que no “local de trabalho toyotizado, o sofrimento tende a alargar-se, deslocando-se para a mente e imprimindo seu estigma no corpo [...]. Prolifera o surto de estresse, lesão por esforço repetitivo (LER) e novas doenças psicossomáticas.”. Podemos acrescentar vários outros exemplos como os problemas ligados ao aumento da ansiedade, depressão, aumento do assédio moral, suicídio, dor crônica, entre outros. Mesmo considerando que os dados são superestimados e sua expansão seja intencionalmente elaborada, movimentando uma expressiva rede de mercadorias que entram no campo do consumo, não dá para negar que as condições objetivas de vida da classe trabalhadora estão provocando a intensificação do sofrimento psíquico.

No setor público algumas condições são claramente desfavoráveis à saúde do trabalhador. Um exemplo são as mudanças na organização do trabalho através das novas formas de contratação (terceirização, contratos provisórios, etc.), as quais dificultam as relações de trabalho pelo esquema hierárquico que geram (Brasil, 2007). São práticas que expressam a política neoliberal nesses setores.

Franco, Druck e Seligmann-Silva (2010, p.231-233) colocam que no projeto neoliberal a precarização do trabalho é evidente, gerando insegurança, incerteza, sujeição, competição, proliferação de desconfiança e do individualismo, sequestro do tempo e da subjetividade. Esse processo, segundo as autoras, apresenta algumas dimensões: 1) **vínculos de trabalho e relações contratuais**: perdas de direitos trabalhistas (perdas de férias remuneradas; jornada de trabalho; benefícios indiretos – planos de saúde, transporte, educação, alimentação etc.); 2) **organização e as condições de trabalho**: metas inalcançáveis e ritmo intenso de trabalho com espaço

estreitado de tempo de viver e conviver fora do ambiente de trabalho; 3) **precarização da saúde dos trabalhadores**: fragilização orgânica, existencial e identitária; terceirização, contratos temporários; 4) **fragilização do reconhecimento social, da valorização simbólica e do processo de construção das identidades individual e coletiva**: noção de descartabilidade das pessoas, banalização da injustiça social, coisificação; 5) **enfraquecimento da representação e organização coletiva (sindical)**: fragilização dos agentes sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na base dessas questões estão o contexto socioeconômico, político e cultural, as condições gerais de vida, ou seja, entre as determinações do processo saúde e doença estão o trabalho, a educação, o acesso a bens e serviços essenciais e a organização social e econômica.

O capitalismo provoca diretamente o sofrimento/ adoecimento físico ou psíquico; o trabalhador adoecido sofre pressão e/ou discriminação, principalmente no espaço do trabalho; o “cuidar” do adoecimento pode provocar efeitos colaterais perversos – mais adoecimento (uso de medicamentos ou procedimentos invasivos e/ou desnecessários), iatrogenia via isolamento, enclausuramento, gerando quase sempre a cronificação do sofrimento; criação de doenças pode ser pautada pela necessidade de consumo. São processos que têm com base o modelo biomédico da saúde e da doença, que desconsideram a natureza histórica e social do processo, tendendo em centralizar o tratamento exclusivamente no uso de medicação e a culpabilizar os trabalhadores pela sua condição de saúde.

As mudanças no âmbito das relações mais imediatas, seja no local de trabalho, como também nas políticas públicas, não são suficientes para reverter as condições de sofrimento e adoecimento dos trabalhadores. A solução se dará com a transformação do modo de produção, na superação do capitalismo, luta que só pode ser realizada coletivamente.

REFERÊNCIAS

Abramides, M. B. C., & Cabral, M. D. S. R. (2003). Regime de acumulação flexível e saúde do trabalhador. *São Paulo em Perspectiva*, 17(1), pp.3-10.

Almeida, M. R. D. (2018). A formação social dos transtornos do humor. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista, Botucatu, São Paulo, Brasil.

Alves, G. (2005). Trabalho, corpo e subjetividade: toyotismo e formas de precariedade no capitalismo global. *Trabalho, educação e saúde*, 3(2), pp.409-428.

Antunes, R (2008). Século XXI: nova era da precarização estrutural do trabalho? São Paulo: Seminário Nacional de Saúde Mental e Trabalho; 28 e 29 novembro de 2008 [cited 2017 Dec 10].

Bernardo, M. H. (2009). Flexibilização do discurso de gestão como estratégia para legitimar o poder empresarial na era do toyotismo: uma discussão a partir da vivência de trabalhadores. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 12(1), pp.93-109.

Bernardo, M. H., Nogueira, F. R. C., & Büll, S. (2011). Trabalho e saúde mental: repercussões das formas de precariedade objetiva e subjetiva. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 63, pp.83-93.

Borón, A. (1995). A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, pp.63-118.

Braga, L. C. D., Carvalho, L. R. D., & Binder, M. C. P. (2010). Condições de trabalho e transtornos mentais comuns em trabalhadores da rede básica de saúde de Botucatu (SP). *Ciência & Saúde Coletiva*, 15, 1585-1596.

Conselho Nacional de Secretários de Saúde (Brasil), Programa de Informação, & Apoio Técnico às Equipes Gestoras Estaduais do SUS (Brasil). (2007). *Gestão do trabalho na saúde* (Vol. 5). Conass.

Brasil (2013). Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Saúde mental Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Brasília : Ministério da Saúde.

Breilh, J. (1991). *Epidemiologia: economia, política e saúde*. Jaime Breilh.

Breilh, J. (2003). *Epidemiología crítica: ciencia emancipadora e interculturalidad* (Vol. 17). Buenos Aires: Lugar Editorial.

Donnangelo, M. C. F. (1976). Pereira L. *Saude e sociedade*. Sao Paulo: Livraria duas Cidades.

Franco, T., Druck, G., & Seligmann-Silva, E. (2010). As novas relações de trabalho, o desgaste mental do trabalhador e os transtornos mentais no trabalho precarizado. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, 35(122), pp.229-248.

Kantorski, L. P. (1997). As transformações no mundo do trabalho e a questão da saúde: algumas reflexões preliminares. *Rev. latinoam. enfermagem*, 5(2), pp.5-15.

Kinoshita, R. T., Barreiros, C. A., Schorn, M. C., Mota, T. D., & Tino, A. T. (2016). Cuidado em Saúde Mental: Do Sofrimento à Felicidade. *Nunes M, Landim FLP, orgs. Saúde Mental na Atenção Básica: Política e Cotidiano*. Salvador: EDUFBA.

Laurell, A. C. (1982). A saúde-doença como processo social. *Rev. Mex. Cienc. Pol. Soc*, 84, pp.131-157.

Laurell, A.C (1997). Impacto das políticas sociais e econômicas nos perfis epidemiológicos. In: Barata, R.B., et al. (Orgs). *Equidade e saúde: contribuições da epidemiologia*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ.

Laurell, A. C. (1998). Para um novo estado de bem-estar na América Latina. *Lua Nova*, 45, pp.187-204.

Laurell, A. C., & Noriega, M. (1989). *Processo de produção e saúde: trabalho e desgaste operário*. São Paulo: Hucitec., pp. 109-119.

Leontiev, A. N. (1978). Sobre o desenvolvimento histórico da consciência. *O desenvolvimento do psiquismo*, pp.89-142.

Marx, K. (1844). Manuscritos econômicos e filosóficos. In Fromm, E. (1983). *Conceito marxista do homem*. Rio de Janeiro: Zahar.

Marx, K. (1980). A jornada de trabalho. In: *O capital*. (Crítica da economia política). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Marx, K., & Engels, F. (1980). *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas*. Boitempo editorial..

Merlo, A. R. C., & LAPIS, N. L. (2005). A saúde e os processos de trabalho no capitalismo: algumas considerações. *Boletim da Saúde. Escola de Saúde Pública/RS*, 19(1).

Barreto, M., Berenchtein Netto, N., & Pereira, L. B. (2011). Do assédio moral à morte de si: significados sociais do suicídio no trabalho. *São Paulo: Editora Matsunaga*.

Montero, M. (1991). El concepto de alienación en la dependencia. Aspectos psicológicos. *Ideología, alienación y identidad nacional una aproximación psicosocial al ser venezolano*, pp.57-70.

Moraes, R. J. S., Silva, G. L. R., & Rossler, J. H. (2010). A alienação e o sofrimento da classe trabalhadora: contribuições da Psicologia Histórico-cultural. *Revista eletrônica da arma crítica*, 2, pp.72-97.

Ranieri, J (2004). Apresentação. In: MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo.

Seeman, M. (1959). On the meaning of alienation. *American sociological review*, pp.783-791.

Bezerra Júnior, B., Silva, E. S., Resende, H., Silva Filho, J. F., Almeida Filho, N. M. D., Delgado, P. G. G., ... & Costa, N. D. R. (1987). Cidadania e loucura: políticas de saúde mental no Brasil. In *Cidadania e loucura: políticas de saúde mental no Brasil*, pp. 288-288.

Silveira, P. (1989). Da alienação ao fetichismo-formas de subjetivação e de objetivação. *Elementos para uma teoria marxista da subjetividade*. São Paulo: Vértice, pp.41-76.

Souza, T. M. D. S. (2011). Formas de gestão na acumulação flexível: o assédio moral. *Do assédio moral à morte de si: significados sociais do suicídio no trabalho*, p.1.

CAPÍTULO V

A EMERGÊNCIA DO ASSÉDIO MORAL NA ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL E SEUS IMPACTOS NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Terezinha Martins dos Santos Souza

INTRODUÇÃO

A reestruturação produtiva que o capital empreende após os anos 1970 traz, como uma das consequências, o surgimento de uma forma de violência no trabalho denominada Assédio Moral no trabalho, que atinge profundamente a subjetividade, a saúde e a capacidade organizativa dos/as trabalhadores/as. Conhecer este objeto tal como ele é em si mesmo, sua existência real e efetiva, independente dos desejos, das aspirações e das representações do/a pesquisador, exigência do Método Materialista-Dialético (MHD), que baliza a maioria dos trabalhos da Psicologia Histórico-Cultural, está posto como uma contribuição para estes/as pesquisadores/as. Exigência do MHD, busca-se produzir um conhecimento que possa se transformar em força material, quando apropriada pelos/as trabalhadores/as. Neste artigo, objetiva-se analisar conhecer as configurações que as determinações da crise do capital vai assumindo, no que se refere aos rebatimentos do Assédio Moral no Trabalho sobre os trabalhadores/as. Significativa parcela dos/as psicólogos/as e dos seus órgãos de classe coloca-se como objetivo a produção de pesquisa socialmente referenciada, o que exige a pesquisa tanto mais correta verdadeira quanto mais fiel o pesquisador for ao

objeto. Desta forma, este artigo analisa as principais características do Assédio Moral no trabalho pois, como Marx nos ensina, que quem erra na análise erra na proposta política; assim, sem compreender a efetiva legalidade histórico-social não é possível formular um projeto revolucionário.

A crise socioeconômica e política dos anos 1960, representa para o capital dois (eternos) problemas. O primeiro deles, posto pela tendência estrutural da queda tendencial da taxa de lucros, é o aumento da extração de mais valia, condição necessária para atingir seu principal objetivo que é valorizar o valor. O aumento da mais-valia se dá com o aumento da produtividade, causada seja pelo avanço da técnica, seja pela *cooptação*. O segundo é como impedir a união/sublevação dos/as trabalhadores/as. Estes problemas, aparentemente diversos, são expressão de uma mesma lógica do funcionamento do capital.

Marx (1988) afirma que todos os modos de produção podem produzir valor, mas só no modo de produção capitalista ocorre a valorização do valor, que se dá por meio da produção da mais-valia. Analisemos o segundo problema, qual seja, o temor que o capital enfrenta da resistência dos/as trabalhadores/as. Esta é uma contradição fundamental do modo de produção capitalista que produz ele próprio aquilo que irá destruí-lo. Como se dá esse processo? Como o objetivo do capital é valorizar o valor, e, para produzir a mais-valia necessária tanto, ele precisa da maior exploração possível da força de trabalho, isto só é possível com a produção ocorrendo com um grande número de trabalhadores/as simultaneamente. Os/as trabalhadores/as só podem cooperar diretamente estando aglomerados/as em determinado lugar, bem como só podem cooperar se o mesmo capitalista os/

as empregar simultaneamente, isto é, comprar ao mesmo tempo suas forças de trabalho. Dadas essas condições, grande número de trabalhadores/as juntos/as – ao mesmo tempo, pressupondo-se que os seres humanos são sociais por natureza e se relacionam mediados pela linguagem, para que se entendam e possa ocorrer a ação comum – emergem as condições, para que esses/as trabalhadores/as, ao trocar com os/as outros/as seus lamentos e opiniões, possam, como consequência, se reconhecer como sujeitos com interesses comuns. Tendencialmente podem surgir tanto as formas de organização, de resistência, como consequentes pressões do capital para que isso não ocorra, bem como formas de neutralizar os efeitos, quando a resistência ocorre. Ora, se, por um lado, a presença de um número grande de trabalhadores/as faz o trabalho acontecer, estes/as trabalhadores/as, juntos/as, representam, em potência, a possibilidade de contestação.

Os/as trabalhadores/as, comandados/as pelo capital, conversam entre si, partilham opiniões e (podem) se reconhecerem como iguais, vivendo a mesma situação, o que representa perigo para o capital. Torna-se necessária a gestão da força de trabalho, não apenas como distribuição técnica de tarefas e equipamentos, mas, principalmente, como forma de controlar (eufemisticamente denominado de gerir) a força de trabalho, impedir sua união e sua sublevação.

Mas “a burguesia não pode existir sem revolucionar permanentemente os instrumentos de produção – por conseguinte, as relações de produção e, com isso, todas as relações sociais” (Marx, 1998, p. 8). Desta forma, após a década de 1960, para perpetuar-se como modo de gerir a vida, o capital executa transformações que alteram o modo de organizar o trabalho, mas não sua lógica central. Embora as mudanças

ocorridas não signifiquem mudanças no modo de produção (que continua sendo capitalista), são, no entanto, muito importantes, mesmo que atinjam apenas a epiderme da produção capitalista de mercadoria e não seu âmago. Assim, as mudanças se dão no modo de gerir e não no modo de produzir riquezas.

As transformações implementadas no universo do trabalho são tanto objetivas, na materialidade do fazer do trabalho – no chão da fábrica –, como subjetivas, atuando sobre a subjetividade dos/as trabalhadores/as. Aplica-se aqui a lógica lampedusiana: é preciso mudar, para que tudo continue como está. A lógica de exploração continua/aumenta, mas muda-se a gramática, edulcora-se o discurso, alia-se a intensificação da extração da mais-valia absoluta, especialmente nos países não cêntricos, com a intensificação da extração da mais-valia relativa nos países cêntricos.

As principais mudanças objetivas ocorrem no chão da fábrica, com a desterritorialização da produção: da linha de produção para a ilha de produção; do trabalho parcelar e recortado para o trabalho multifuncional; trabalho em equipe, participação “democrática” nas decisões (não substanciais) da empresa. Na forma de gestão anterior – o fordismo/taylorismo –, a organização traduzia-se em um ou vários trabalhadores/as responsáveis por uma máquina; já na acumulação flexível muda para um mesmo trabalhador/a responsável por quatro máquinas.

Mas nenhum sistema de exploração/dominação funciona sem que os seres humanos, que vivem sob seu jugo, tenham internalizado sua lógica como a melhor, a necessária, a correta. Dessa forma, as mudanças perpetradas pelo capital se fizeram acompanhar de um conjunto de mudanças na for-

ma de gerir o trabalho, que atuam sob a subjetividade dos/as trabalhadores/as. Um conjunto de enunciados, produzidos com o auxílio dos intelectuais orgânicos do capital, nas mais diversas áreas de saber, como psicologia, administração de empresas, educação, marketing, etc. circulam e orientam a atuação sobre e dos/as trabalhadores/as. A exigência de envolvimento emocional aparece como o discurso de que agora não basta vender a força de trabalho, tem que “vestir a camisa”. Há um deslocamento sutil e constante da empresa como *locus* afetivo, deslocando – não totalmente – o “lar” como este *locus* afetivo. Para que o novo significado seja incorporado afetivamente por todos/as os submetidos/as ao jugo – providência importante no processo de transmissão ideológica – ocorrem mudanças, inclusive no modo de nomear os trabalhadores/as: de empregado/a, funcionário/a, trabalhador/a para parceiro/a, colaborador/a, associado/a, etc.

A subjetividade necessária para este novo fazer precisa ser construída, e qualidades como espírito de grupo (o individualismo serial), polivalência, “empregabilidade”, competitividade, passam a ser desenvolvidas e desejáveis.

GERIR/CONTROLAR A CLASSE TRABALHADORA

Na industrialização moderna, quando a massa de mais-valia produzida se tornou suficiente para libertar o empregador do trabalho manual e transformá-lo em capitalista, o capitalista transfere a função de gestão/supervisão (exercida sobre os/as trabalhadores/as individuais/coletivos/as) para uma espécie particular de assalariados/as. Esses/as trabalhadores/as, que cooperam sob o comando do mesmo capital,

durante o processo de trabalho, comandam em nome do capital e formam seu exército.

Para Marx (1988), o trabalho de supervisionar/controlar o processo de trabalho assume um caráter particular no capitalismo, cristalizando-se em sua função exclusiva. O comando supremo na indústria torna-se atributo do capital, faz parte do caráter do capital como função que ocupa uma centralidade e não de forma acessória, pois o capitalista não se torna capitalista por ser dirigente industrial, ao contrário, ele torna-se comandante industrial pela condição mesma de ser capitalista.

Mas este controle não se dá da mesma forma em todos os lugares ou períodos históricos. No fordismo a vigilância era exercida de fora para dentro na figura do supervisor (subsunção formal). No toyotismo a vigilância passa a ser internalizada, autovigilância, vigilância sobre o companheiro de trabalho (subsunção real). Tal processo é possível com o uso instrumental das emoções humanas, com o capital estimulando a superestimação das emoções narcísicas, isolacionistas, da personalidade. É nessa personalidade e nesse isolamento individualista que o/a trabalhador/a é atacado/a. Prega-se o abandono da vida pública, dos referenciais de classe, organizativos.

Ora, se o mote central da relação de trabalho é expresso como uma relação afetiva, o melhor modo de se lidar com aqueles que apresentam alguma discordância, com aqueles que por algum motivo (como o adoecimento pelo trabalho) não são mais produtivos como antes é atuar sobre esta emoção: para atrair os/as trabalhadores/as, o envolvimento emocional, o sentimento de pertença; para expulsá-lo/a, o sentimento de que ele/a “atrapalha” a equipe, que é um estorvo

para o grupo. Surge então o Assédio Moral como uma síntese deste modo de gerir o trabalho.

ASSÉDIO MORAL NO TRABALHO

Para Barreto (2003), Assédio Moral no trabalho é um conjunto de atos vexatórios e humilhantes ligados à situação de trabalho. É uma degradação deliberada das condições de trabalho, envolve repetição no tempo, não se constituindo como um fato isolado e fortuito, mas é dotado de intencionalidade. Para analisá-lo utiliza-se o materialismo histórico-dialético como arsenal heurístico, o que nos permite buscar o concreto enquanto concreto pensado e, para tanto, se faz mister saturá-lo de determinações, ir das abstrações mais amplas e, por sucessivas abstrações, chegar ao concreto.

As relações sociais produzem as ideias, as categorias e produtos históricos e transitórios, de modo que, ao analisar o Assédio moral no trabalho, torna-se necessário diferenciá-lo da “violência” abstrata, que assume várias formas sob a gestão do capital. As diversas e deletérias formas que a violência assume no capitalismo não são idênticas entre si. Mas o pensamento pós-moderno tenta equalizar essas violências, afirmando que têm o mesmo potencial ofensivo uma ofensa dirigida a uma pessoa que está fora dos padrões estéticos e uma ofensa dirigida por um superior hierárquico a um seu subordinado. Por exemplo, o *bullying*, que é a perseguição dirigida a pessoas, crianças ou adultos, que, em determinado grupo, possui características diversas daquelas valorizadas positivamente pelo grupo. O impacto sobre a subjetividade dos sujeitos-alvo dessa prática é significativo, mas não coloca em risco, diretamente, a sua forma de sobrevivência, seu tra-

balho, visto que esse sujeito, quando reage, se defronta com problemas que não envolve diretamente sua relação com o trabalho. As consequências que recaem sobre ele são as mesmas que recaem sobre qualquer sujeito submetido à lógica jurídica do capital, isto é, são portadores dos mesmos direitos formais e assim respondem. Quando essa mesma perseguição ocorre na situação de trabalho, quando o alvo, para se defender, terá que enfrentar relações de poder hierarquicamente superiores, ele coloca em risco sua situação no emprego. Não se trata mais de *bullying*, mas de Assédio Moral no trabalho. O que diferencia esta prática de outras práticas violentas é que o Assédio Moral no trabalho é um modo de gerir o trabalho, o que se coloca em risco e conseqüentemente dificulta ou obsta a reação do/a trabalhador/a a ele submetido, é que seu emprego está em jogo. O Assédio Moral no trabalho é uma relação que envolve poder (nem sempre necessariamente hierarquia), isto é, alguém que detém o poder objetivo nas mãos – seja o poder de demitir, transferir de local de trabalho, perseguir – utiliza gestos vexatórios e humilhantes sobre um/a trabalhador/a ou grupo de trabalhadores/as, que são hierarquicamente subordinados/as a ele.

É necessário atentar para as armadilhas que envolvem a denominação Assédio *Moral* para nomear o processo em tela. Por um lado, o adjetivo *moral* aponta para uma característica central desse processo, que é o atuar sobre a subjetividade dos/as trabalhadores/as por meio da humilhação, de atos vexatórios, de violência simbólica e não necessariamente física; por outro lado, esconde que a atuação do/a assediador/a se dá em dois níveis, atua sobre a subjetividade do/a trabalhador/a, mas atua, sempre e necessariamente, sobre o fazer concreto desse/a trabalhador/a, retirando-lhe os meios

necessários para cumprir, a contento, sua tarefa. Retirar os meios do/a trabalhador/a realizar seu trabalho é elemento central no processo, sem o qual ele não tem materialidade, visto que restaria um processo apenas de *disse-me-disse* acerca do/a trabalhador/a, sem raízes no real. Como espalhar boatos, como dizer que o/a trabalhador/a atrapalha o grupo, se ele continuar a fazer o seu trabalho como outrora? Para que o processo de isolamento do/a trabalhador/a aconteça, para que seu grupo o olhe como *atrapalhando*, como elemento que disturba o grupo, é necessário que se construa, anterior e artificialmente, a sua *incompetência*.

A utilização do nome Assédio Moral pode, erroneamente, apontar para o fato de que a atuação do assediador é meramente focada na subjetividade dos/as trabalhadores/as ou nos seus aspectos psíquicos. Tal análise joga água no moinho das análises pós-modernas que afirmam o caráter líquido, fluido, etéreo, sem centralidade, circulante, movente dos processos sociais, sem esteios na objetividade dos interesses do capital. O Assédio Moral no trabalho é uma estratégia da luta de classes, utilizada pelos patrões contra seus empregados/as, que a depender da resistência historicamente construída, do estágio da luta de classes naquele local de trabalho, pode ser um processo com atos mais sub-reptícios ou visíveis, mais ou menos intensos, mais ideológicos ou materiais, etc.

Mas o que objetiva o Assédio Moral? Será que existe uma natureza humana que traz em si o instinto de morte que se dirige contra o outro para destruí-lo por prazer? Será que a sociedade é centralmente movida pelos sentimentos, como inveja, competição, etc., e que a atuação da empresa seria apenas tentar manter dentro de limites razoáveis para a

produção este “homem lobo do homem”? Estas razões aparecem majoritariamente nas análises realizadas acerca do tema em tela. O método materialista histórico-dialético nos possibilita ir além dessa aparência tão óbvia e ir em busca das determinações que estão para além desta carga tão poderosa de afetividade. Para empreender a análise não se parte do que os seres humanos pensam, mas de seu processo de vida real.

O Assédio Moral se tornou necessário no capitalismo em sua fase de acumulação flexível como tática patronal para se livrar de trabalhadores/as que obstaculizam os planos do poder, sem que este/a reaja e sem que desperte solidariedade entre seus pares. Mas quem são esses/as trabalhadores/as? São aqueles/as que contestam, conscientes ou inconscientemente; que em algum momento de suas trajetórias, pelo lugar que ocupam no trabalho, representam um obstáculo aos planos de poder. Lessa (2007) afirma que Lukács, no enfrentamento que empreende como o pós-modernismo demonstra que a essência é *uma determinação da história*, sendo dela parte movida e movente. O gênero humano é

[...] um processo histórico no qual os atos singulares dos/as indivíduos se sintetizam em tendências históricas universais as quais, por sua vez, retroagem sobre a situação histórica em que vivem os indivíduos, articulando desse modo, em uma rica, contraditória e sempre dinâmica inter-relação os atos individuais com as tendências mais gerais do desenvolvimento humano. E, por fim, como a reação dos/as indivíduos à situação histórica concreta é sempre mediada pelas suas consciências, a subjetividade comparece como uma mediação insuperável de todos/as os processos históricos, sejam eles mais universais ou mais singulares. A subjetividade, a personalidade de cada um de nós, é, portanto, uma mediação objetiva – isto é, que exerce efeitos objetivos, materiais -- da reprodução social. Apenas

por ser subjetividade é que a idéia (e, por extensão, os complexos ideológicos) pode exercer uma ação efetiva, real, sobre o desenvolvimento dos/as processos sociais, sejam eles os mais singulares (a reprodução das personalidades dos/as indivíduos) ou as tendências históricas mais universais (Lessa, 2007, p.02).

Uma análise materialista histórica refuta as análises psicologizantes do real, mas utilizando o preceito de que o concreto é a síntese de múltiplas determinações (Marx) considera que as características pessoais têm um papel, não central, mas importante. No entanto, no que se refere ao perfil tanto do assediador como do assediado, faz-se a crítica do perfil de personalidade tão utilizado pela literatura da área, como *chefe pitbul*, *psicopata*, etc., “assediador tímido, com problemas com autoridade, com o Édipo não resolvido, com baixa autoestima, etc.” Para a análise marxista, o perfil mais comum entre os/as assediados/as tem como determinação central a atuação do/a trabalhador/a e o lugar que ele/a ocupa na produção. Os/as maiores atingidos/as são trabalhadores/as que contestam, questionam e dão sinais de resistência, adoecidos/as do trabalho e técnicos/as competentes.

Para Lessa (2007, s/p)

[...] a onda pós-moderna nada mais é que a explicitação dos pressupostos ideológicos últimos da assim chamada reestruturação produtiva do capital. Seu individualismo, sua concepção de mundo centrada na singularidade, sua negação da história e das tendências históricas universais, sua valorização abstrata dos procedimentos formais da democracia, sua adoração ao mercado, etc., serviram e servem apenas para tentar tornar aceitável no plano ideológico o inaceitável para a humanidade: o aprofundamento e a intensificação das alienações típicas do capital.

No que se refere às formas de atuação, evita-se o risco de cair num receituário de atos assediadores particulares, que engessam e impossibilitam, conforme o receituário pós-moderno, a análise totalizante. Se a pesquisa revela alguns traços que se repetem, se faz mister que analisemos as determinações centrais em cada situação sob pena de perder a análise em miríades de exemplos, cada um deles aparentemente irrepetível. As determinações centrais do Assédio Moral do trabalho, que estão presentes em cada caso de forma complexa podem ser sintetizados da seguinte forma: (a) ocorre em situação de trabalho; (b) é dotado de intencionalidade e repetitividade; (c) existe a relação de poder hierárquico; (d) ataca a pessoalidade (subjetivamente) e ataca a materialidade do fazer profissional (objetivamente); (e) a atuação é sub-reptícia, disfarçada, sob pena de revelar o caráter intencional. Dessa forma, no Assédio Moral no trabalho se evidencia que, conforme a análise que Perry Anderson (1999) efetua acerca da reestruturação produtiva do capital, este eleva ao paroxismo o individualismo burguês no período de crise geral do capital e, portanto, de crise geral de sua sociabilidade.

IMPACTOS SOBRE A SAÚDE DO/A TRABALHADOR/A E A ATUAÇÃO DOS/AS PSICÓLOGOS/AS

Lukács (1989) afirma que a conexão entre singular e universal não pode ser superada, seja do ponto de vista da existência da singularidade ou da existência da totalidade. Todo singular é parte de uma totalidade e desta forma, não existe totalidade que não seja síntese de singularidades. A totalidade, no entanto, possui uma qualidade distinta de cada singularidade, na medida em que a síntese das singula-

ridades em totalidade dá origem a um processo que é mais amplo, rico e articulado que as singularidades tomadas isoladamente. Para analisar as consequências do Assédio Moral sobre os/as trabalhadores/as é preciso que não se rompa com a totalidade, pois esse rompimento tem como consequência o fato de que:

O produto que forma uma unidade como objeto do processo de trabalho desaparece. O processo transforma-se na associação objectiva de sistemas parciais racionalizados cuja unidade é calculada pelo puro cálculo, os quais devem, portanto, necessariamente, aparecer como contingentes uns em relação aos outros (Lukács, 1989, p.102).

A perspectiva da totalidade permite considerar o ser humano como uma totalidade, composto de corpo e psiquismo, que guardam entre si uma relação de unidade, mas não de identidade. Significa dessa forma que o rebatimento que a humilhação e a perseguição provocam incide sobre a totalidade do ser, mas se expressa de forma diversa. Os aspectos psicobiológicos mais frequentes são irritabilidade, dores generalizadas, distúrbios do sono, aumento das fobias, agravamento de dores e problemas de saúde pré-existentes, depressão, tremores, choro fácil, aumento da pressão arterial, diminuição da libido, dores de cabeça, distúrbios digestivos, ideação e/ou tentativas de suicídio, etc.

As práticas utilizadas pelo/a assediador/a, como retirar os meios de trabalho - não fornecer as informações ou condições de exercício profissional - “constroem” a incompetência do/a trabalhador/a: se o/a chefe/a não fornece os meios necessários para o exercício do trabalho, mas o faz de forma sutil, sem que os demais membros da equipe se apercebam, o que “aparece” para a equipe é o fato de que o trabalho não

está sendo executado. O/a próprio/a trabalhador/a percebe que não está fazendo corretamente o trabalho, mas, sem condições de refletir sobre o processo que o/a acomete, sem consciência do processo do qual é vítima, internaliza a sensação de incompetência. Os sentimentos acerca de si mesmo/a se avolumam, contraditórios, pois ao mesmo tempo o/a trabalhador/a se sente perseguido/a, injustiçado/a, mas também se sente “em falta”, de algum modo.

O conjunto de práticas que configuram o Assédio Moral no trabalho não encontra suas raízes em características psicológicas, seja do/a assediado/a, seja do/ assediador/a. Afirmar isto não significa que as características pessoais não desempenhem um papel importantíssimo no processo, qual seja, elas cumprem um importante papel ideológico, emprestam o ar de veracidade aos atos assediadores, visto que o/a assediador/a objetivamente se utiliza das características próprias do/a assediado/a, para humilhá-lo/a. Essa sensação de “falta” decorre do fato de que o/a assediador/a utiliza-se de características que o sujeito realmente possui (majoritariamente características que a sociedade contemporânea considera de menor valor, como ser negro/a, mulher, nordestino/a, gordo/a, homossexual, etc.) e transformá-las em defeitos. Dessa forma, a humilhação ganha concretude, pois, ao olhar para si mesmo, o sujeito reconhece a “qualidade” que lhe fora atribuída. Não é falso que este sujeito seja gordo, ou negro, ou homossexual, etc.; o que se esconde para todos/as, inclusive para o próprio sujeito, é que esta é uma característica humana e não um defeito.

Subjetividades escolhidas e/ou construídas podem facilitar a execução do “trabalho”, acrescentando doses de “prazer”, tornando mais difícil o desvelamento, mas quem es-

colhe os/as chefes é quem tem poder e os/as escolhe exatamente para isso. Por isso, é importante não psicologizar: não são atos de um chefe doente ou com tais características, mas uma forma de administrar que se utiliza das características psicológicas de um/a trabalhador/a ou de outro/a. O Assédio Moral não é um desvio psicopatológico de um chefe, mas uma política de gestão. Já que houve o abandono dos referenciais públicos/políticos, a demissão/transfêrencia/afastamento aparece como se fora por razões pessoais/emocionais (é ideológico), assim o sujeito se culpabiliza.

Para que o processo de autoculpabilização ocorra é necessário um dado grau de alienação do sujeito, de si, do outro e do mundo. Como se dá este processo? Na sociedade capitalista, as relações sociais determinantes, que são baseadas na propriedade privada e no assalariamento da força de trabalho, geram as condições para que a atividade humana se aliene ao invés de se humanizar. A vivência destas relações produz uma alienação que se expressa em três níveis, ou seja, o ser humano se aliena da natureza, de si mesmo e da sua espécie (Lukács). Ele vive relações em que se coisifica o produto de seu trabalho e este lhe aparece como estranho e que não lhe pertence; a natureza se distancia e se fetichiza (se atribui poder sobrenatural e se presta culto). A vivência do trabalho alienado aliena os seres humanos da sua própria relação com a natureza, pois é através do trabalho que o ser humano se relaciona com a natureza, a humaniza e assim pode compreendê-la.

Ao alienar-se de sua própria atividade, o trabalho se transforma, deixa de ser a ação própria da vida para converter-se num “meio de vida”. O/a trabalhador/a trabalha para o outro; contrafeito, o trabalho é uma atividade que, por im-

posta, gera sofrimento e aflição, ao invés de prazer e criatividade, é o *tripalium*. E porque alienou-se da atividade que o humaniza é que o ser humano se aliena de si próprio (autoalienação). Alienando-se de si próprio como ser humano, tornando-se coisa (o trabalho não me torna um ser humano, mas é algo que eu vendo para viver), o indivíduo se afasta do vínculo que o une à espécie. O trabalho, assim, não se torna o elo do indivíduo com a humanidade, a produção social da vida, mas reduz-se apenas em um meio individual de garantir a própria sobrevivência particular. A ideologia, ou seja, o conjunto das relações materiais concebidas como ideias, é a expressão no universo das ideias da materialidade dessas relações que produzem a alienação.

A alienação ou alheamento tem o significado de que o ser humano *não se vivencia* como agente ativo de seu controle sobre o mundo, mas que ele permanece alheio ou estranho ao mundo: a natureza, os outros e ele mesmo. O mundo (a natureza, os outros, os produtos do trabalho, etc.) ficam acima e contra eles (humanos) como objetos, mesmo os objetos criados por ele/ela mesmo. Alienar-se é vivenciar o mundo e a si mesmo passivamente, receptivamente. Esta alienação de si, alienação do outro, alienação do mundo traduz-se entre outras coisas, como ausência de participação política.

O Assédio Moral aprofunda de forma intensa este processo de alienação, provocando profundo impacto sobre a identidade que tinha como trabalhador/a, sobre a imagem de si: como lhe retiraram os meios de executar o trabalho, o resultado é o trabalho mal feito, que é vivido como incompetência, pelo/a próprio/a trabalhador/a e pelo grupo. O isolamento provocado (intencionalmente) pelo conjunto de ações assediadoras, faz com que o/a trabalhador/a rompa os

laços que mantinha com os/as colegas; afeta seu círculo de amizade, sua vida familiar (não há dicotomia entre a vida no trabalho e a vida fora dele).

Ele/a se culpabiliza, não reconhece a gênese social do seu sofrimento, se retira, emudece, sofre, deprime, desiste, enlouquece, se mata. Não participa dos atos políticos/organizativos. Dessa forma o Assédio Moral no trabalho impacta diretamente a organização dos/as trabalhadores, a luta de classes, de forma diferente, conforme o sexo, a etnia, a classe, a orientação sexual, etc.

Como o Assédio Moral atua fundamentalmente transformando características em defeitos, torna-se mais fácil assediar os/as trabalhadores/as que possuem características que são socialmente desvalorizadas: mulheres, negros, homossexuais, migrantes, etc. O Assédio Moral no trabalho, perpetrado enquanto forma de gestão, intencional, atua majoritariamente sobre indivíduos, pois a atuação contra um grupo possibilitaria/poderia desvelar seu caráter de classe, pois seria possível verificar que não se dirige a um/a só trabalhador/a, por suas características pessoais, mas pelo local que ele ocupa na produção. No entanto, mesmo quando o alvo é apenas um trabalhador/a, o assédio visa atuar sobre todo o grupo: quando o assédio é exitoso, e esse/a trabalhador/a incorpora a imagem de si como incompetente e do grupo como hostil, não acolhedor, etc., e, como consequência, sai do emprego, pede transferência, se isola, adoece ou se suicida, os/as trabalhadores/as que ficam se amedrontam e demoram mais para esboçar formas de reação.

Para o materialismo histórico-dialético, uma visão otimista da história, as reações sempre surgirão, talvez não na velocidade e força que precisávamos ou queríamos, mas

surgem. Às vezes dos lugares mais inusitados, quando a PAX capitalista parece reinar: é a toupeira da história atuando.

CONCLUSÃO

Em sua prática profissional, os/as psicólogos/as lidam com o conjunto de sequelas emocionais, causadas pela relação de assalariamento. O assédio moral, enquanto nova e contundente forma de gestão do capital, apresenta desafios para seu enfrentamento pelos psicólogos/as, posto que suas consequências veem se somar às sequelas anteriormente existentes. Conhecer algo em processo de constituição - como o Assédio Moral do Trabalho, cuja existência enquanto forma de gestão do capital data da década de 1970 - sempre é um risco, pois só podemos compreender cabalmente uma determinada etapa no processo de desenvolvimento - ou inclusive o próprio processo - se conhecemos o resultado ao qual se dirige esse desenvolvimento, a forma final que adota e a maneira como o faz. O caminho torna-se mais fácil de compreender quando se conhece seu final; é este, além disso, que dá sentido a cada etapa particular. Trata-se de apreender a essência (estrutura e dinâmica) do objeto (Assédio moral no trabalho), da sua gênese, seu desenvolvimento e sua forma atual, para perspectivarmos possibilidades de superação. Os profissionais da Psicologia podem realizar esta tarefa, para possibilitar a emergência de formas de pesquisas sobre o Assédio Moral no trabalho que fortaleça um novo compromisso da academia com as reais necessidades dos/as trabalhadores/as, de forma a fomentar ações de combate e erradicação das diferentes manifestações da violência no local de trabalho. Este artigo pretende auxiliar no processo de conheci-

mento do objeto tal como ele é em si mesmo, sua existência real e efetiva, independente dos desejos, das aspirações e das representações do/a pesquisador/a. Para que se coloque a possibilidade dos/as trabalhadores/as apropriarem-se destas pesquisas como contribuição no processo de transformação revolucionária da sociedade hegemônica pelo capital.

REFERÊNCIAS

Anderson, P. (1999). *As origens da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Antunes, R. (1999). *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo Editorial.

Barreto, M. M. S. (2003). *Violência, saúde, trabalho: uma jornada de humilhações*. São Paulo: Educ.

Tuleski, S. C., Chaves, M., Leite, H., Ribeiro, R. A., & Pulino, L. H. C. Z. (2015). Materialismo Histórico-Dialético como fundamento da Psicologia Histórico-Cultural: método e metodologia de pesquisa. *Maringá, PR: Eduem*.

Lessa, S. (2007). *Para compreender a ontologia de Lukács*. Ijuí: Unijuí.

Lukács, G (1989). *História e consciência de classe: estudos de dialética marxista*. Rio de Janeiro: Elfos.

Lukács, G (1983). *Ontología social de Marx: individualidad y comunidad em la teoría marxista de la realidad social*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Marx, K. (1989). *O Capital: crítica da economia política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Marx, K., & Engels, F. (1986). *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas*. São Paulo: Boitempo editorial.

Netto, J. P. (2001). Cinco notas a propósito da “questão social”. Brasília: ABEPSS.

Marx, K. (1989). *Miséria da filosofia*. São Paulo: Boitempo Editorial.

Netto, J. P. (1981). *Capitalismo e reificação*. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas.

Souza, T. M. D. S., & Ducatti, I. (2015). Rebatimentos do assédio moral no trabalho sobre o processo de alienação dos/as trabalhadores/as. *Revista Advir, Rio de Janeiro*, (33), pp.7-24.

PARTE II
PSICOLOGIA E MATERIALISMO
HISTÓRICO

CAPÍTULO VI

PSICOLOGIA E POLÍTICA: DESAFIOS DA PSICOLOGIA EM TEMPOS DE CRISE AGUDA DO CAPITAL

Angelo Antonio Abrantes

INTRODUÇÃO

O objetivo dessa exposição é o de refletir sobre a relação entre psicologia e política destacando que para a Psicologia Histórico-cultural, que se fundamenta no materialismo histórico dialético, é necessário o engajamento consciente do psicólogo na luta de classes. Nesse sentido, esse sistema teórico se caracteriza como instrumento na tarefa histórica de emancipar a classe trabalhadora, visando a produção coletiva da liberdade substantiva para o conjunto dos seres humanos.

Considerar a análise dessa relação de modo concreto somente faz sentido a partir do cenário social em que esse debate se trava, ou seja, no contexto da sociedade capitalista e na conjuntura em que a contradição insolúvel da base produtiva no capital procura ser dissolvida temporariamente pelo aumento da exploração do trabalho e da dominação política fundamentada na violência, ou seja, na conjuntura de luta política em que forças reacionárias se organizam para realizar de forma mais intensa a desumanidade inerente ao capitalismo.

Na abertura do “III Evento do Método e Metodologia em Pesquisa na Abordagem do Materialismo Histórico-dialético e da Psicologia Histórico-cultural”, realizado na Univer-

sidade Estadual de Maringá (17 a 19 de novembro de 2016) foi projetado material audiovisual que sintetizava essa situação a partir de um reflexo artístico da realidade. A produção fez menção ao momento histórico da ditadura civil militar, articulando aquela situação com o momento político atual em que a constituição do país vem sendo desrespeitada e a imposição de uma política reacionária vem se consolidando a partir do convencimento de uma parcela da população de que somente alguns são merecedores de acesso ao que é produzido socialmente. Aos que se contrapõem à política da oficialização da desigualdade é oferecida uma espécie de eliminação pela violência, nos casos em que a autocensura forjada pela tensa situação política não cumpra o seu papel. Momento em que mesmo a democracia formal, ou seja, a democracia da aparência, não tem servido aos interesses dos capitalistas em manter-se na situação de exploradores do trabalho e de rentistas do capital financeiro.

Naquele material foi apresentada a música “Cálice”, de Chico Buarque, da qual destaco o trecho “calada a boca resta o peito, (...) calado o peito resta a cuca”. Em nossa interpretação, essa frase nos diz muito sobre a práxis humana no mundo. Pois se a “boca” necessita ser calada é porque está presuposta, na conjuntura do estado de exceção, a existência de uma ação política em que as vozes dissonantes não podem expressar as contradições de seu tempo histórico e revelar as desumanidades sentidas pelas pessoas. No entanto, mesmo em situações em que se consegue momentaneamente calar a boca, o sentimento de justiça, os ideais de liberdade e igualdade não perecem, pois continuam existindo incorporados no indivíduo que foi calado como princípios éticos políticos e como dor pessoal advinda do *inconformismo* com

mundo e com o aprisionamento momentâneo da ação e da voz – “calada a boca resta o peito”. “Calado o peito resta a cuca”, nos parece comunicar que passado o momento inicial em que somos afetados pelo mundo e somos tomados pelas emoções e sentimentos, a consciência se faz movimento em forma de pensamento e torna-se novamente figura, planejando e organizando práticas de resistência no mundo que necessita ser negado.

Para além do conteúdo fundamental apresentado nessa música, que foi utilizada na abertura do evento como recurso para despertar uma espécie de autoconsciência para as contradições do momento político atual, destacamos que ela se apresenta na forma artística. Essa música posicionada politicamente não deixou de se expressar como arte, ou seja, seu conteúdo não comprometeu a dimensão *mágica* da música, que comunica aos sentimentos e participa das relações sociais para produzir resistência.

Fazemos essa digressão, não planejada inicialmente em nossa comunicação, para afirmar o princípio de que na unidade dialética psicologia – política, a Psicologia Histórico-Cultural se afirma politicamente no seio da luta de classes buscando não perder a particularidade de se constituir como uma produção no campo da ciência psicológica, ou seja, assim como a música não pôde deixar de ser música em nome de um justo posicionamento político ou que o teatro de Brecht não deixou de ser teatro, a psicologia engajada não pode deixar de ser psicologia, mesmo que ela se diferencie substancialmente por seu método e prática em relação a outros sistemas psicológicos.

Portanto, a tarefa da psicologia que não se conforma com a sociedade organizada pelo princípio da exploração e

da dominação do capital sobre o trabalho é a de produzir psicologia concreta. Ciência que problematize os fenômenos da relação consciente com o mundo para além das aparências imediatas e se constitua, em sua particularidade, como recurso teórico-prático na luta política de emancipação da classe trabalhadora.

A resistência às tendências alienantes do mundo atual se fundamenta nos ideais de luta pelo bem comum. Esse princípio resiste à sociedade de classes enquanto orientação e ações de resistência e tem a possibilidade de orientar uma prática no campo da psicologia que pode se constituir como base da ciência em uma nova sociedade, a ser desenvolvida e forjada a partir de práticas societárias que transitam em direção à realização do bem comum nas e pelas relações sociais.

Considerando a Psicologia Histórico-cultural como instrumento de militância e o fato de nos encontramos em um evento que discute o método materialista dialético, nos organizamos a partir do fundamento metodológico de que à psicologia não cabe apenas interpretar a formação da consciência, mas sim compreender a relação do ser humano com as estruturas sociais que determinam a produção da consciência alienada, vislumbrando uma prática transformadora destas circunstâncias. O desenvolvimento da ciência psicológica nesse sentido se articula ao desenvolvimento da luta concreta que tem o sentido de possibilitar a formação da *consciência para-si*, a pressupor a consciência de classe. O princípio metodológico central do método materialista histórico dialético, que se fundamenta na unidade entre *conhecer para transformar - conhecer transformando*, se aplica na particularidade do sistema teórico da Psicologia Histórico-cultural.

Como fica claro nesse preâmbulo, as provocações da reflexão proposta para a mesa “Psicologia, educação e política: desafios da psicologia em tempos de crise aguda do capital” são imensas e não poderia ser esgotado nos limites dessa exposição, visto que adentra relações complexas e multiterminadas que necessitam de maior aprofundamento. Fizemos a opção de apontar algumas relações inerentes ao tema de modo esquemático, visando caminhar no sentido da colocação do problema intrínseco à relação psicologia e política.

O título da mesa nos coloca desafios e nos levou a fazer apontamentos no sentido inverso ao título proposto. A partir do tópico “O Capitalismo como projeto falido de humanidade” iniciamos a reflexão comentando e destacando os desafios da psicologia em tempos de crise aguda do capital, indicando o que entendemos por crise no capitalismo, suas consequências e defendendo a tese de que o capitalismo é um projeto fracassado de humanidade. Em seguida, com a seção “A desumanidade do capitalismo e a conjuntura nacional” apresentamos uma breve análise do documento intitulado *Uma ponte para o futuro*, visto que este material sintetiza a política do governo atual e explicita os interesses do capital em detrimento do bem estar do conjunto das pessoas que vivem do trabalho.

Nesta exposição inicial, aparentemente nos distanciamos da psicologia com o objetivo de explicitar o contexto político em que a psicologia se produz no Brasil. No entanto, concluiremos nossa reflexão realizando algumas considerações sobre a relação psicologia – política, partindo do princípio de que para compreender a especificidade da ciência psicológica de forma concreta temos que tomar como *totalidade* a relação indivíduo em desenvolvimento – forma-

ções sociais capitalistas. Somente a partir dessa relação podemos abordar a particularidade da psicologia como ciência e profissão, indicando desafios essenciais da psicologia no contexto da luta de classes em sua expressão atual, ou seja, considerando disputas concretas que são inerentes à nossa formação social.

Considerando que a Psicologia Histórico-Cultural tem como centralidade a análise da relação do ser humano com as estruturas sociais que determinam a produção da consciência, sua orientação é a de superar a consciência alienada, sendo necessário conhecer e posicionar-se nas lutas concretas como *práxis*.

O CAPITALISMO COMO PROJETO FALIDO DE HUMANIDADE

A primeira questão sobre a qual nos posicionaremos em relação ao título da mesa é o que significa crise no capitalismo já que “crise aguda do capital” foi mencionada. Para isso, nos indagamos inicialmente sobre o que é o capitalismo. Para não adentrarmos em minúcias da discussão econômica e política de seu funcionamento, apresentaremos alguns números que revelam o que é o capitalismo a partir de um material produzido por Atilio Boron. Trata-se de uma citação longa, porém reveladora, advinda do Programa Internacional de Estudos Comparativos sobre a Pobreza, localizado na Universidade de Bergen, Noruega:

População mundial 6,8 bilhões de habitantes em 2009. 1,02 bilhão de pessoas são desnutridos crônicos (FAO,2009); 2 bilhões de pessoas não tem acesso a medicamentos (www.fic.nih.gov); 884 milhões

de pessoas não têm acesso à água potável (OMS/UNICEF 2008); 925 milhões de pessoas são “sem teto” ou residem em moradias precárias (ONU Habitat 2003); 1,6 bilhões de pessoas não tem acesso à energia elétrica (ONU Habitat, Urban Energy); 2,5 bilhões de pessoas não são beneficiados por sistemas de saneamento, drenagens ou instalações sanitárias domiciliares (OMS/UNICEF 2008); 774 milhões de adultos são analfabetos (www.uis.unesco.org); 18 milhões de mortos por ano devido à pobreza, a maioria são crianças menores do que cinco anos de idade (OMS); 218 milhões de crianças entre 5 e 17 anos de idade trabalham em condições de escravidão com tarefas perigosas ou humilhantes, como soldados da ativa atuando em guerras e/ou conflitos civis, na prostituição infantil, como serventes, em trabalhos insalubres na agricultura, na construção civil ou indústria têxtil (OIT: “La eliminación del trabajo infantil, un objetivo a nuestro alcance” 2006);

Entre 1988 e 2002, os 25% mais pobres da população mundial reduziram sua participação no produto interno bruto mundial (PIB mundial) de 1,16% para 0,92%; enquanto os opulentos 10% mais ricos acrescentaram fortunas em seus bens pessoais passando a dispor de 64% para 71,1% da riqueza mundial. O enriquecimento de uns poucos tem como seu reverso o empobrecimento de muitos;

Somente esses 6,4% de aumento da riqueza dos mais ricos seriam suficientes para duplicar a renda de 70% da população mundial, salvando muitas vidas e reduzindo os sofrimentos dos mais pobres. Entendam bem: tal coisa somente seria obtida se houvesse possibilidade de redistribuir o enriquecimento adicional produzido entre 1988 e 2002 dos 10% mais ricos da população mundial, deixando ainda intactas suas exorbitantes fortunas (Boron, 2010).

Podemos afirmar a partir desses números que o modo de produção capitalista é em sua estrutura um projeto falido de humanidade, visto que esse modo de produção e reprodução social gera em escala mundial condições de vida indignas, principalmente se considerarmos a riqueza

artística, científica, filosófica e mesmo tecnológica de nosso tempo histórico. No entanto, não podemos deixar de reconhecer que o capitalismo é um projeto de enorme sucesso se tomarmos como referência o acúmulo de riquezas nas mãos de poucos que exploram uma imensa massa de pessoas. Se formos levar em conta esse sucesso, pelo ponto de vista do capital não teríamos crise alguma ao reconhecer o genocídio promovido por esse sistema produtivo, visto que esse resultado é inerente ao seu modo de produzir. A forma como se combinam os elementos de trabalho sob o capital, sustentado na propriedade privada das forças produtivas e na divisão social do trabalho, somente pode gerar a desigualdade e o antagonismo entre capital e trabalho. Portanto, no contexto da sociedade capitalista, o movimento nas formações sociais se explica pelas contradições entre capital e trabalho, ou seja, se explica pela dinâmica da luta de classes. Nesta tensão a desumanidade contra a classe trabalhadora é uma necessidade do capital e não um deslize momentâneo de uma crise a ser superada.

Os números apresentados são reveladores das consequências dessa luta quando ainda permanece a hegemonia histórica do capital sobre o trabalho. No entanto, eles não são indícios da crise do capital, visto que está se expressa exclusivamente como crise na taxa de lucro. O contexto de crise aguda do capital se revela em crise de acúmulo de valor, quando o capitalismo explicita seu posicionamento político de modo menos dissimulado.

No entanto, essa crise é aguda no sentido de não ter conseguido se auto ajustar na exploração de modo orgânico e em escala mundial. Se o capitalismo pós-guerra passou por um período de estabilidade relativa, em que as crises na taxa

de lucro, inerentes a essa relação produtiva, ocorriam de maneira espaçada, após a década de 1970 a situação se agravou e essas crises se tornam cada vez menos espaçadas, sendo que alguns autores afirmam a existência de uma crise estrutural do capitalismo mundial (Mézáros, 2009).

A solução histórica para a mencionada crise estrutural foi o movimento conhecido como reestruturação produtiva, em que novos mecanismos de gestão do trabalho foram sistematizados, de forma que, apesar do discurso democratizante da horizontalidade e da participação do trabalhador nos processos decisórios, ocorre nos últimos anos a intensificação da exploração no trabalho, sustentada pelo desenvolvimento da tecnologia, permitindo que um único trabalhador da grande indústria opere duas ou até três máquinas ao mesmo tempo e em ritmos cada vez mais acelerados. Essa nova condição permitiu o enxugamento de quadros na grande indústria, que se organiza com poucos trabalhadores fixos, seja por meio das demissões dos que se tornaram desnecessários, seja pela terceirização dos serviços, em um processo de precarização das condições de trabalho (Antunes, 2009; Antunes, Alves, 2004).

Recordemos que as soluções para a grande indústria, por ser mais complexa e elaborada, passam a ser um modelo de funcionamento para o conjunto do sistema produtivo e até mesmo para o conjunto das relações sociais. Portanto, a solução para a queda nas taxas de lucro do capital, a solução para a sua crise, é o aprofundamento do desemprego, da instabilidade, insegurança e do medo dos que trabalham de perder o emprego e o total descaso com os que não são úteis na produção e para o consumo.

Em unidade com as mudanças na própria gestão do trabalho em sua infraestrutura produtiva, a aparente solução para a crise nas taxas de lucro vem acompanhada da ideologia neoliberal, que representa a diminuição da participação do Estado nas políticas de atendimento à população no campo da educação, da saúde, da assistência e da previdência social.

As políticas neoliberais se confrontaram com a política dos conservadores do capital que pretendiam minimizar as mazelas capitalistas para conservá-lo. Essa nova posição significou a implementação de uma política cujas medidas aprofundam a desumanidade capitalista e têm o sentido de salvaguardar as taxas de lucro do capital produtivo, considerando a possibilidade do Estado honrar o pagamento de juros para o capital financeiro. Observemos que a circunstância do sistema dívida a que são submetidos os países capitalistas dominados pelos interesses do grande capital mundial representa, por um lado um saque aos cofres públicos visando interesses privados e, por outro, a dominação política do grande capital, principalmente sobre os estados capitalistas chamados periféricos.

A ideologia neoliberal, para além das medidas macroestruturais que sustentam políticas de contra-reforma (no sentido de que as reformas para minimizar a desumanidade do capital passam a sofrer ataques) comporta um sistema de ideias ou uma visão de mundo que tem no princípio da concorrência e no modo egoísta de se vincular com o mundo uma espécie de normatização da vida humana. Com visão de mundo organizada a partir do indivíduo, busca criar burocraticamente, a partir dos aparelhos de Estado, circunstâncias em que todos os seres humanos se relacionam a partir da

disputa e da concorrência entre si, como se a vida humana fosse similar ao mercado capitalista, organizado na irracionalidade do “todos contra todos”. Nesta organização societária, será “justo” e normal que apenas alguns denominados “competentes” encontrem o seu merecido espaço no mundo *naturalizado* das desigualdades.

Assim, a burocracia e as circunstâncias de desigualdade substancial do capitalismo pressionam para que cada vez mais se popularize o modo de vida fundamentado na ideologia da meritocracia (De Souza, 2018). O princípio da igualdade e da coletividade perdem valor no sistema de relações sociais fundamentados na disputa entre iguais (na aparência), visto que a diferença e as posições diferenciadas explicam-se por aspectos subjetivos, tais como, força de vontade, esforço pessoal, desejo de sucesso etc. Nessa lógica desumana, a formação educativa é para a chamada empregabilidade, ou seja, pela possibilidade de quem sabe um dia os indivíduos merecedores encontrem um emprego. Observa-se que, apesar de se tratar de uma questão de vida ou morte, visto que para a maioria das pessoas sua única posse é a força de trabalho, a redenção pelo emprego seria apenas uma possibilidade não garantida e a ser conquistada para o seletivo grupo dos que se esforçam e têm um tanto de sorte na vida.

Assim, consideramos que a chamada crise aguda no capital é uma crise na taxa de lucro, e que a saída da situação de crise vem se efetivando nas medidas políticas e econômicas, que aprofundam a exploração da força de trabalho e restringem a participação política dos que se encontram em situação de miséria econômica e cultural. Estão dadas as circunstâncias do adoecimento e do sofrimento físico e psíquico.

A DESUMANIDADE DO CAPITALISMO E A CONJUNTURA NACIONAL

Essas medidas para a crise do capitalismo em escala mundial vêm sendo a saída política do capitalismo no Brasil. Na conjuntura atual, o desrespeito às eleições realizadas pelo voto direto com a deposição da presidência da república em 12 de maio de 2016 e a imposição de modo de governar que atropela os direitos constitucionais conquistados é a forma de apressar a realização da política de superexploração do trabalhador e restrição de acesso à direitos como saúde, educação, assistência social e previdência. As soluções para o capital ocorrem a partir de todos os tipos de atropelos à democracia. Contando com o apoio de um segmento da população insatisfeita com o país e a partir da articulação entre a mídia empresarial e o judiciário, projeta-se um cenário de acirramento da exploração e da tentativa de dominação da classe trabalhadora. A deposição da presidência da república, que não deixou de fazer concessões ao capital, ocorreu a partir de interesses políticos de aprofundamento da barbárie capitalista, em nome de um projeto conservador, reacionário e claramente posicionado em favor do grande capital.

Se analisarmos o documento que preparou essa tomada de poder político, a orientação antipopular das medidas projetadas fica clara. O material divulgado com o título “Uma ponte para o futuro” foi elaborado pelo PMDB após a eleição no contexto de ataques à presidência e se constitui como uma espécie de acordo das classes dominantes para tomada do poder de Estado visando implementar políticas para salvaguardar os interesses do grande capital, ou seja, realizar de modo mais acelerado as políticas de aprofunda-

mento da desumanidade do capitalismo. O documento é explícito.

Apenas para reforçar que se trata de posicionamento político consciente da tarefa de sacrificar trabalhadores, recordemos o orçamento de 2014 para ilustrar as tendências de gastos do governo que se repetem ano a ano com pequenas variações: a destinação de gastos para *Juros e amortização da dívida* foi de 45,11% - portanto reservou-se quase metade do que se arrecada para esse fim. Para *educação* 3,73%, para *saúde* 3,73%, para *assistência* 3,08% e para *previdência* 21,76%. Nota-se que somando os três últimos itens que dizem respeito diretamente à vida da maioria da população, temos 32,55%, ficando longe dos 45,11% destinados à amortização da dívida, que não traz benefício algum para o conjunto das pessoas (Auditoria cidadã da dívida, 2018).

De posse dessas informações, podemos realizar uma espécie de “tradução” livre sobre o referido documento que diz: “... nós nos propomos a buscar a união dos brasileiros de boa vontade”, numa manobra textual que busca convencer os leitores de que a política apresentada é de interesse do conjunto dos brasileiros. Nosso procedimento analítico é o de apresentar uma citação do documento e realizar comentários com o objetivo de socializar a interpretação que realizamos sobre determinada política indicada, explicitando consequências desta política pela perspectiva do capital²⁰. Adianto que não analisaremos todo o material, pois utilizaremos apenas alguns exemplos para ilustrar a clara posição de classe nele contido, demonstrando que as condições de vida das pessoas e sua formação subjetiva passam por deter-

²⁰ A análise do documento foi inicialmente divulgada em um artigo intitulado “Projeto golpista: uma tradução e a força do pão com mortadela”. Adunesp Seção Sindical Andes. Imprensa Adunesp, 2016.

minações estruturais do modo de produção situado historicamente.

Documento e o acordo de classe: *“Nosso desajuste fiscal chegou a um ponto crítico. Sua solução será muito dura para o conjunto da população, terá que conter medidas de emergência, mas principalmente reformas estruturais. (...) É também uma tarefa quase heroica que vai exigir o concurso de muitos atores, que precisarão, pelo tempo necessário, deixar de lado divergências e interesses próprios...”*.

Tradução livre: as soluções que se almejam vão piorar a vida do conjunto da população e, portanto, a reação e a resistência a essas medidas serão fortes, mas mesmo assim não se pode recuar. Apesar de nossas diferenças, não temos escolha, temos que nos manter unidos nesse momento de retrocesso das conquistas de direitos da população que trabalha e nos posicionarmos enquanto classe que se encontra no poder. Somente assim poderemos impor os remédios amargos para escapar momentaneamente da crise de lucro.

Documento e o fim da promessa do estado de bem estar social: fica institucionalizada a barbárie: *“O aumento das despesas públicas foi uma escolha política correta e que melhorou nossa sociedade. Mas esta mesma Constituição e legislações posteriores criaram dispositivos que tornaram muito difícil a administração do orçamento e isto contribuiu para a desastrosa situação em que hoje vivemos. Foram criadas despesas obrigatórias que têm que ser feitas mesmo nas situações de grande desequilíbrio entre receitas e despesas, e, ao mesmo tempo, indexaram-se rendas e benefícios de vários segmentos, o que tornou impossíveis ações de ajuste, quando necessário”*.

Tradução livre: a política em que o estado ameniza as desigualdades sociais para conservar a estrutura de exploração tem que acabar. Em momentos em que o país crescia pelas vendas de *commodities* ainda era possível realizar uma pequena distribuição de renda para a população mais empobrecida (migalhas), mas agora com a nova conjuntura econômica mundial é necessário definir melhor como aplicar o orçamento do estado (A “farrá” das migalhas deve acabar). Os mecanismos jurídicos que tornaram os gastos orçamentários com previdência, educação, saúde e assistência obrigatórios têm que ser desmantelados no futuro próximo. Projetamos romper com essas amarras e deixar o orçamento mais livre para que em momentos de crise, como o atual, possamos realizar os cortes necessários em aposentadorias e outros benefícios, como a assistência social, saúde e educação. Os salários de aposentados e benefícios concedidos absurdamente são corrigidos em suas perdas inflacionárias, mas em momentos de crise, isso não poderia ser uma regra, visto que não é necessário manter o poder de compra da população mais empobrecida do país. Nesse momento de retração econômica – os brasileiros de boa vontade deverão pagar a conta.

Documento e a apropriação privada do dinheiro público: *“Estado deve ser funcional, qualquer que seja o seu tamanho. Para ser funcional ele deve **distribuir os incentivos corretos para a iniciativa privada** e administrar de modo racional e equilibrado os conflitos distributivos que proliferam no interior de qualquer sociedade.”.*

Tradução livre: acabou qualquer perspectiva de estado de bem estar social. O orçamento do estado deve ser irracionalmente direcionado para os grandes da iniciativa privada. Projetamos beneficiar esse segmento da socieda-

de e reservar um pequeno quinhão para apaziguar conflitos que necessariamente se proliferam em situações de miséria e desigualdade extremada. Apesar de defendermos a tese do Estado mínimo pretendemos utilizar o dinheiro público na concessão de isenções fiscais, perdão de dívidas e beneficiar aqueles que já se estabeleceram no mercado.

Nossa argumentação para canalizar o dinheiro público para incentivar a iniciativa privada deverá ser a manutenção de empregos, mesmo que na realidade se aprofunde a diminuição de postos de trabalho e a precarização.

Documento e o ataque aos direitos previdenciários:

*“A outra questão da mesma ordem provém da previdência social. Diferentemente de quase todos os demais países do mundo, **nos tornamos norma constitucional a maioria das regras de acesso e gozo dos benefícios previdenciários, tornando muito difícil a sua adaptação às mudanças demográficas**”.*

Tradução livre: temos que acabar com os direitos previdenciários. O direito à aposentadoria está garantido institucionalmente e no futuro faz-se fundamental acabar com esse direito ou dificultá-lo ainda mais. O fato é que temos que impedir aposentadorias em que a pessoa goze por muito tempo desse benefício. O lapso entre aposentadoria – morte tem que ser o mais estreito possível para uma redução de custos com o ser humano que trabalhou a vida toda. Essa é a nossa escolha política para desonerar os cofres públicos. A imensa população beneficiária, se de boa vontade, vai entender e seguir trabalhando com as dores advindas do desgaste que o tempo de trabalho produz. Desse modo entramos em um equilíbrio e continuamos pagando os juros para uma pequenina quantia de pessoas que abocanham metade do

orçamento da união. Elas são merecedoras desse privilégio, mesmo que muitas não saibam falar português ou se reconheçam no verde e amarelo.

Documento e a supressão dos direitos trabalhistas:

“Crescer a economia não é uma escolha que podemos fazer, ou não. É um imperativo de justiça, um direito que a população tem diante do Estado. (...) na área trabalhista, permitir que as convenções coletivas prevaleçam sobre as normas legais, salvo quanto aos direitos básicos”.

Tradução livre: Temos que continuar produzindo para o lucro a qualquer custo, não existe qualquer alternativa a essa forma de produzir e reproduzir a existência. Crescer a economia é a tarefa inquestionável de qualquer governante, portanto fica claro que nosso compromisso é com o lucro e sua apropriação privada. Fica explícito que nosso projeto é o de submissão aos interesses do capitalismo internacional - não há necessidade de qualquer tipo de preocupação por parte dos países capitalistas centrais com nosso projeto de classe. Quanto ao trabalho e seus direitos, não é mais possível aguardar - os direitos trabalhistas têm que acabar no futuro próximo. Para concorrermos com o trabalho nos moldes da superexploração, como ocorre em algumas economias, temos que escravizar nossos trabalhadores e legitimar o que já vem ocorrendo em algumas situações de trabalho, assim essa condição se generaliza para o conjunto dos trabalhadores. Deixaremos que essa relação retroceda a partir de acordos trabalhistas setoriais, que deverão estilhar com as leis trabalhistas e com qualquer proteção aos que trabalham. As convenções coletivas farão com que os trabalhadores de boa vontade, em momentos de crise de lucratividade, aceitem a redução salarial e a superexploração.

Essa trama pela tomada de poder se apresentou em várias cenas, mas o anúncio do referido documento, que não foi analisado em sua totalidade nessa exposição, foi um ato paradigmático e revelador, que tornou públicas as posições sobre temas centrais que se entrelaçam com as disputas de poder, tendo como objetivo construir uma aglutinação em torno do aprofundamento da política de exploração do trabalho.

Aquilo que no momento do acordo das classes dominantes seria apenas possibilidade se tornou objeto de luta concreta a que a classe trabalhadora tem que se contrapor. O atual e ilegítimo governo avoluma medidas para colocar em prática a contra reforma que tem o sentido real de aprofundar a desumanidade inerente ao capital. Citemos algumas, muitas das quais já foram abordadas nesse encontro, para perceber a coerência com o documento mencionado, articulando o atual governo, a mídia empresarial e parte do judiciário: movimento para legalizar a terceirização das atividades fins, medida provisória para o ensino médio significando o esvaziamento de conteúdos para a classe trabalhadora, a repressão oficializada no projeto escola sem partido, a repressão direta e violenta contra movimentos sociais, a mudança constitucional sintetizada na PEC 55 (antiga 241) que procura ser aprovada no senado para reduzir os gastos com direitos sociais por 20 anos, jurisprudência que oficializa o desconto de salários dos servidores em greve, entre tantas outras²¹.

Enfim, como o capitalismo é um projeto fracassado de humanidade, sua desumanidade vem se expressando com força no momento brasileiro atual, por meio de uma política

²¹ Observamos que a maioria das medidas citadas como exemplo, que ainda não tinham sido legalizadas no momento do encontro, foram aprovadas pelo legislativo e estão sendo colocadas em prática.

oficial que visa o aprofundamento da exploração do trabalhador e realiza concessões aos partidários de extrema direita.

Para a extrema-direita, a ruptura da ordem social destina-se a preservar o *status quo* a partir de um projeto de violência institucionalizada. Se uma nova direita radical não se identifica completamente com o nazifascismo, estabelece com ele relações profundas, organizando-se a partir de novos modos de funcionamento que necessitam ser revelados pelo pensamento crítico dos que lutam pelo projeto de humanidade. A nova direita radical na Europa, segundo Crespo (2014), busca inflamar a guerra entre os pobres para conter a agudização da luta de classes. Analisando suas características, o autor afirma que o fascismo pequeno burguês se constitui não apenas na classe média, mas também em bairros populares desestruturados. Esse movimento se funda no desencanto com a política tradicional e abre espaço para o discurso demagógico antissistema.

Segundo o autor, a nova direita radical tem cunho racista e se expressa no discurso populista contra a delinquência. Essa condição se percebe no Brasil com inúmeros programas veiculados pela TV aberta, que dão vazão ao ódio impregnado e à indignação contra a condição de barbárie. A nova direita abordada pelo autor opera pela banalização do fascismo histórico, assim como no Brasil se banaliza a violência estatal perpetrada pela ditadura civil militar. O argumento dessa direita encontra respostas simples aos problemas complexos, buscando os famosos bodes expiatórios para desviar a atenção das reais causas dos problemas sociais.

Articulada a essa cultura da violência, segundo o autor, esse movimento tem necessidade de buscar uma liderança que aponte caminhos de salvação para a situação de

humilhação e desintegração social sentida na realidade. Os movimentos de direita incorporam métodos de organização alternativos, comuns aos movimentos de resistência, transformando a dinâmica ativista de direita atrativa aos jovens.

Em síntese, a conjuntura atual no Brasil explicitou a luta de classes que não era tão claramente percebida em momentos anteriores ao aprofundamento da crise capitalista, em uma conjuntura de provisório aglutinamento de forças da direita que dá visibilidade ao ódio visceral contra os movimentos dos trabalhadores, ódio ao marxismo, ao comunismo e mesmo à democracia. Por outro lado, o problema para aqueles que vivem do trabalho, que se camufla por detrás do real problema da corrupção, se vincula ao fato de que a limitação dos direitos democráticos advinda do estado de exceção em que nos chafurdamos atualmente é uma estrutura necessária a ser construída para que ocorra o aprofundamento da exploração do trabalho. A perda de direitos democráticos vem acompanhada da perda de direitos trabalhistas, sendo que estado de exceção e *precarização* do trabalho são dois lados da mesma moeda. A irracionalidade da situação faz com que trabalhadores e pequenos empresários, que pouco se diferem dos trabalhadores se tomarmos como critério a instabilidade e incerteza quanto ao futuro, ávidos por acreditar em algo ou em alguém para superar a dureza da vida, passam a agir de modo atabalhado a favor da destruição de direitos democráticos sem se dar conta dos reais beneficiários dessa política. O discurso contra a corrupção e o pseudo nacionalismo é aparência necessária para que ocorra a imediata identificação das pessoas a uma visão retrógrada de futuro, relacionada ao autoritarismo de estado e que

pode levar as pessoas a se tornarem algozes de si mesmas, dos seus direitos democráticos e trabalhistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O futuro nos aponta para a luta em defesa dos direitos trabalhistas e dos direitos democráticos. Essa luta deve ocorrer via aglutinação das forças dos que defendem os interesses da classe trabalhadora, a liberdade e justiça substantivas. Portanto, discorrer sobre a relação psicologia – política é posicionar-se pelo engajamento consciente da psicologia como instituição e dos psicólogos como pessoas na luta concreta que se desenvolve na sociedade brasileira atual. Esses desafios sobre determinam os desafios da Psicologia.

A Psicologia Histórico-cultural, tomando como totalidade a relação indivíduo – sociedade, parte do princípio de que o posicionamento político advindo da prática profissional ocorre em qualquer projeto de psicologia. A psicologia em seus projetos teóricos e práticos está sempre posicionada nessa luta mesmo que não reconheça explicitamente o papel político que cumpre na luta de classes. Abster-se do debate sobre o partido tomado nas práticas particulares da psicologia, por si, representa uma posição conservadora, visto que é uma postura omissa em problematizar as contradições reais advindas das relações sociais, aquelas que são a gênese do sofrimento psíquico, da morte simbólica ou real e das desumanidades de toda ordem.

O discurso da ingenuidade e do descompromisso com as questões estruturais da sociedade deve ser objeto de crítica. Para a psicologia concreta o que está em pauta é o

que se realiza na prática social a partir da psicologia, assim podemos concluir que os chamados ingênuos realizam suas ações nesse mundo e o fazem, na maioria das vezes, em oposição à classe trabalhadora, ou seja, à sua própria classe. É possível se omitir em relação aos avanços da direita radical, ao questionamento das relações democráticas, à precarização das condições de vida do trabalhador e atuar no campo da psicologia para produzir humanidade?

Podemos concluir afirmando que os desafios atuais da psicologia referem-se à necessidade da psicologia como ciência e profissão abandonar o céu idealista e se voltar para as questões práticas da terra – para as contradições reais.

A Psicologia concreta se identifica com a atuação revolucionária, com a atuação prática e crítica com sentido de superação da sociedade alienada. Apresenta como centralidade em seu sistema teórico a categoria atividade como mediação que se desenvolve na formação da relação humana com a realidade, ou seja, da vinculação consciente com o mundo. Tem como elemento organizador de sua produção a formação para a práxis, a pressupor consciência e atividade social da pessoa no mundo.

Por lidar com os indivíduos e a formação da consciência, a ciência psicológica defronta-se com as armadilhas idealistas que possibilitam que contribua para a reprodução da alienação, pois se na relação entre o mundo imaginário e subjetivo inerente à pessoa e o mundo real essa ciência orientar seus procedimentos pela análise exclusiva do mundo da subjetividade, recortando a materialidade da vida, ela reproduz o idealismo que aliena.

Assim, a Psicologia Histórico-cultural tem o desafio de reconhecer as contradições internas à própria psicologia e de produzir superações tanto das produções científicas subjetivistas quanto das empiristas vulgares. Essa crítica deve considerar a dimensão positiva dessas produções, mas fundamentalmente explicitar os seus limites, pois o subjetivismo individualiza as preocupações e reproduz uma espécie de egoísmo do bem estar e os empirismos de toda ordem desconsideram a formação da relação consciente do ser humano com a realidade objetiva e a possibilidade de produção de uma realidade mais humana.

A psicologia subjetivista é um produto social e histórico, a psicologia pragmática é um produto social e histórico e a psicologia crítica é um produto social e histórico. Esses projetos científicos em disputa estão articulados, mesmo que não reconheçam, com o processo mais geral da luta de classes. A psicologia restrita à subjetividade individual e a psicologia que nega a consciência individual são dois aspectos de uma mesma posição, visto que não captam a totalidade da relação dialética entre o indivíduo em desenvolvimento e as sociedades em formação.

O problema central para a psicologia concreta é o de conhecer o processo de produção da imagem consciente do mundo objetivo a partir da atividade coletiva no mundo, tendo em seu escopo a tarefa de transformar as condições sociais de formação da pessoa alienada. A psicologia não seria a ciência do indivíduo isolado e sim a ciência da relação do indivíduo com a história objetivada nas coisas, nas pessoas, nos conhecimentos. Assim entendida se defronta com a vida social e tem a necessidade de compreender a prática social em que se organizam e estruturam as relações sociais que

formam a consciência. A psicologia do indivíduo isolado somente pode perceber as relações grupais imediatas e perde as mediações centrais da vida concreta que se determinam pela estruturação do modo de produzir e reproduzir as relações sociais situadas historicamente.

Enfim, em consonância com o método materialista histórico dialético, à psicologia não cabe apenas interpretar a formação da consciência, mas sim compreender a relação do ser humano com as estruturas sociais que determinam a produção da consciência alienada, vislumbrando uma prática transformadora das circunstâncias (Leontiev, 1978). O desenvolvimento da ciência psicológica nesse sentido é o desenvolvimento da luta concreta pautada na possibilidade de formação da *consciência para-si*, a pressupor a consciência de classe.

Finalizamos afirmando que temos urgência na tarefa histórica de produzir o mundo mais humano e livre. Tarefa também da psicologia que é sempre política. *Os mais fortes são os mais organizados!*

REFERÊNCIAS

Auditoria cidadã da dívida (2018). Disponível em: <https://auditoriacidada.org.br/categoria-conteudo/graficos/>

Antunes, R (2009). Da pragmática da especialização fragmentada à pragmática da liofilização flexibilizada: as formas da educação do modo de produção capitalista *in: Germinal: Marxismo e Educação em debate*, Londrina, v1, n.1, pp. 25-33.

Antunes, R, Alves, G (2004). As Mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. *In: Educação e Sociedade*, Campinas: vol. 25, n. 87, pp. 335-351.

Borón, A (2010). *A Desumanidade do Sistema Capitalista*. Disponível em: (http://vermelho.org.br/noticia.php?id_noticia=130947)

De Souza, R. S (2018). *Desvendado a espuma: o enigma da classe média brasileira*. Disponível em: (<https://variedaderegional.wordpress.com/artigos/sobre-a-meritocracia/>)

Leontiev, A. N (1978). *Actividad, Consciencia y Personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre.

Mészáros, I (2009). *Para além do Capital*. São Paulo: Boitempo.

Crespo, M.U (2014). *El Viejo Facismo y la Nueva Derecha Radical*. Barcelona: Ed. Silone: Colección Crítica e Alternativa.

Uma ponte para o futuro. *Fundação Ulysses Guimarães*, PMDB,10/2015 Disponível em: http://pmdb.org.br/wpcontent/uploads/2015/10/RELEASE-TEMER_A4-28.10.15-Online.pdf.

CAPÍTULO VII

DESAMPARO E SOCIEDADE CAPITALISTA: O QUE A PSICOLOGIA TEM A DIZER?

Lígia Márcia Martins

INTRODUÇÃO

Consideramos que a temática proposta a esta conferência conclama, de partida, uma análise que tenha como eixo a articulação entre a psicologia e o marxismo. Isto porque o exame do desamparo também se faz presente em outras orientações do pensamento psicológico que, não obstante suas contribuições para a compreensão deste fenômeno, pouco avançam no estabelecimento de relações entre desamparo e trabalho, concebido como atividade vital humana e, por conseguinte, entre desamparo e alienação.

Sabemos que a psicologia tradicional edificou-se preterindo o papel do trabalho na formação humana e com isso, deixou de lado o papel determinante das relações de produção como produtoras também da subjetividade dos indivíduos: dos seus feitos e dos seus dramas, dos seus logros e dos seus limites. Por essa via, enveredou por um humanismo abstrato que parcamente contribui para a transformação das condições objetivas que se impõem como obstáculos à máxima realização das pessoas como sujeitos de si e da história que, com seu trabalho, contribuem para que exista.

Diferentemente, uma psicologia marxista, isto é, a psicologia histórico-cultural, não perde de vista que o homem é

um ser que se produz a si mesmo na exata medida em que produz suas condições objetivas de vida e, sendo assim, não desgarrar a análise acerca da subjetividade humana daquilo que lhe confere sustentação: os modos e/ou meios pelos quais os indivíduos se relacionam com suas condições objetivas de vida tendo em vista o atendimento de suas necessidades, isto é da *atividade*, bem como daquilo que medeia essa relação possibilitando-lhe uma pré-ideação e conferindo-lhe direção, isto é, da *consciência*.

Apenas os seres humanos podem fazer de sua atividade de objeto de sua própria análise, podem dela distanciar-se; todavia, se por um lado isso amplia seu controle, promovendo a autodeterminação da atividade, por outro possibilita o surgimento da alienação. Eis a contradição de base na vida humana, representada pela tensão entre aquilo que humaniza e enriquece e aquilo que aliena e empobrece. Essa contradição/tensão encontra seu auge histórico na sociedade capitalista, quando a atividade do indivíduo e seu resultado tornam-se cada vez mais independentes, acarretando a subordinação do produtor ao produto de seu trabalho, ao mesmo tempo em que o torna volátil e distante de suas próprias mãos. Igualmente, nesse modelo político econômico acirra-se a subordinação da grande maioria dos indivíduos aos interesses de uma minoria – todavia detentora dos meios de produção, levando a luta de classes aos seus limites máximos.

A sociedade capitalista hodierna atravessa um dos seus grandes momentos históricos de acirramento da alienação, engendrado pela reestruturação produtiva do capital que vem marcando as últimas décadas, num processo que evidencia a mais absoluta inversão de valores: o humano se converte em epifenômeno do capital! Como consequência, vivemos

tempos que multiplicam também os efeitos psicológicos da alienação, expressos de diferentes formas, dentre as quais destacamos: a conversão da pessoa em máscara destinada a expressar papéis que as circunstâncias externas exigem; a vida sustentada por motivos efêmeros, particulares e transitórios, próprios a quem caminha sem ter definido previamente onde pretende chegar e; igualmente, uma maciça medicalização condicionada pelo mais absoluto desamparo dos sujeitos em relação ao seu poder de determinação sobre a própria vida.

Feitas estas considerações gerais e introdutórias sobre o tema desta conferência, teceremos, na sequência, considerações pontuais sobre a sociedade capitalista como geradora de desamparo para, subseqüentemente, apontar possíveis contributos da psicologia histórico-cultural na luta pela abolição daquilo que usurpa dos indivíduos a sua própria condição de *ser humano!*

A SOCIEDADE CAPITALISTA COMO GERADORA DE DESAMPARO

Versar sobre os malefícios da sociedade capitalista em poucas linhas é um exercício árduo, um desafio imenso que não temos a pretensão de alcançar em sua plenitude nessa exposição. Sendo assim, e considerando que estamos diante de um fenômeno histórico de altíssima complexidade, cujos traços centrais radicam na propriedade privada dos meios de produção, fazemos um recorte analítico tomando como elemento central aquilo que Marx (2005) denominou como trabalho concreto e trabalho abstrato.

Ao abordar o trabalho em sua acepção geral, Marx o concebeu como atividade vital humana, como atividade consciente e livre, e colocou em destaque sua dimensão objetivadora e promotora do autodesenvolvimento humano. O trabalho, assim concebido, se apresenta como mediação fundante da relação entre homem e natureza, sendo, pois, trabalho vivo, positivo, graças ao qual o homem produz e re-produz sua vida. Trata-se do ‘trabalho concreto’!

Contudo, em sua expressão particular, própria à sociedade burguesa, Marx desvelou a outra face do trabalho, fundante da mercadoria cujo fim não é outro, senão, a criação da mais valia e, por meio dela, a produção e reprodução do capital. Não por acaso, sua análise da economia política principia no momento em que, da noção de trabalho concreto – como manifestação determinada das capacidades de uma personalidade viva, se distingue para lhe ser oposta, a noção de trabalho abstrato, isto é: dispêndio de força humana em geral, medida de valores, regulador de trocas e essência da acumulação privada.

Mas ao empreender essa análise, Marx deixou claro, primeiramente, que o trabalho útil é condição da existência humana e, portanto, independe do tipo de sociedade que lhe confere sustentação. E deixou claro, também, que não existem duas espécies de trabalho objetivadas na mercadoria, e muito menos, no indivíduo que trabalha. Trabalho concreto e trabalho abstrato são as duas faces do mesmo trabalho que a si próprio se opõem. Isso deixa evidente que no cerne da questão reside a contradição nuclear que coabita o trabalho na sociedade capitalista.

Recorremos a tais postulados marxianos por uma razão muito simples: se o trabalho é fundante do humano, se

o trabalho no capitalismo é oposição entre trabalho concreto e trabalho abstrato, não seria ilusório supor que sua marca contraditória deixaria isenta a personalidade do produtor? Eis, pois, a nosso juízo, um dos grandes contributos de uma psicologia marxista: evidenciar que as vicissitudes do trabalho, longe de dizerem respeito apenas à economia política, condicionam a própria subjetividade do homem que vive e trabalha sob tais condições.

O que estamos colocando em causa é que “a essência humana não é uma abstração inerente ao indivíduo singular. Em sua realidade, é o conjunto das relações sociais” (Marx, 1987, p. 13), tal como anunciado na “VI Tese sobre Feuerbach”. Por conseguinte, quanto maior o esgarçamento de tais relações, o que significa dizer, quanto maior a alienação, - a exemplo do que estamos vivendo na atualidade, maiores as consequências internas, subjetivas, enfrentadas pelos indivíduos sob a forma de sofrimento psíquico.

Cabe reiterar: o processo de alienação, por seu turno, advém da estrutura social fundada na propriedade privada dos meios de produção, pela qual ocorre o esvaziamento do trabalho. A atividade do indivíduo e seu resultado, ao tornarem-se independentes, provocam uma ruptura entre motivos e finalidades do ato produtivo (Leontiev, 1978a). A alienação do trabalho rompe a articulação necessária entre o trabalho e seu resultado na medida em que as necessidades às quais corresponde não são as do indivíduo que produz, da mesma forma que o salário que recebe pelo seu trabalho, meio social pelo qual atende suas necessidades, não corresponde ao trabalho realizado.

As forças que regem a relação entre o trabalho e seus resultados se tornam alheias ao produtor, subordinando-se a uma ordem de fatos centralizada no valor econômico, em re-

lações monetárias em detrimento das relações humanas. Com isso, sob tais condições, os indivíduos não são sujeitos de si e, perdendo seu poder de determinação e autodeterminação, resta-lhe administrar subjetivamente o desamparo objetivamente criado. Ocorre, porém, que a subjetividade humana outra coisa não é, senão, subjetivação do objetivado, na mesma medida em que as objetivações despontam como subjetividade objetivada. Sendo assim, o ponto de intersecção entre a subjetividade dos indivíduos e a sociedade do capital aponta na direção do conflito entre *ser* e *deixar de ser* para sobreviver. Em contrapartida, seria possível supor que este esvaziamento ocorresse apenas no âmbito do trabalho, restando ao indivíduo o poder de determinação ao nível de sua vida pessoal.

Contudo, como alerta Sève (1979), pelo próprio condicionamento social que circunscreve a vida humana, a vida pessoal reflete o sistema de produção social, da divisão social do trabalho, de sorte que a economia doméstica reflete a economia política. Por conseguinte, as relações interpessoais na esfera da vida familiar, das relações entre os sexos, da amizade, do tempo livre, etc, culminam estruturadas e subjugadas ao sistema de trocas, via de regra, mercantis e contaminadas pelo conflito supracitado. Portanto, o empobrecimento da individualidade humana em condições de alienação abarca tanto sua expressão no âmbito do trabalho quanto no âmbito da vida pessoal, posto que a ordem de relações políticas e econômicas subordina a si a tudo que se produz sob sua égide, no que se inclui a produção da subjetividade.

Por esse processo, os indivíduos deixam de ser autores e convertem-se em coautores de sua própria existência, restando-lhes, muitas vezes, o desempenho de papéis e o cumprimento de um script definido a partir de fora, e que

em muitas circunstâncias denota a ausência do sentido da mesma. Por isso, a nosso juízo, a alienação representa um fenômeno que carrega em si dois aspectos indissociáveis: as condições socioeconômicas que lhe dão origem e os efeitos psicológicos gerados nas pessoas por conta de sua ação. Referindo-se a tais efeitos, Montero (1991, pp. 58-59), com base em proposições do sociólogo norte americano Seeman, destaca cinco formas de expressão subjetiva da alienação.

A primeira forma denomina de “sentimento de falta de poder”, ou, de “sentimento de impotência, pelo qual o indivíduo não se percebe como alguém capaz de gerir seu próprio destino por consequência de sucessivas exposições a situações de inibição, limitações objetivas, negação e pressões do ambiente, impeditivas à autogestão da vida. A segunda forma, definida como “sentido do absurdo”, consiste numa baixa expectativa de que se possam estabelecer relações satisfatórias entre os comportamentos e as probabilidades de seus resultados. Trata-se do sentimento de imprevisibilidade, pelo qual ocorre certo desapego às condições objetivas de vida, conduzindo a rumos fantasiosos e à idealização de projetos que não se fazem acompanhados de ações concretas. Sob tais condições, ocorre uma simplificação da análise do contexto existencial, dado que limita a compreensão da realidade e, conseqüentemente, corrobora maior subordinação aos seus limites.

A terceira forma de alienação é o “isolamento”, que corresponde a uma das formas pelas quais se expressa a desesperança, acompanhada de uma valoração negativa acerca da vida social. Por essa via, ocorre o enclausuramento do sujeito em sua vida pessoal, circunscrita a si e a seus próximos, de sorte que os grupos e a sociedade em sua maior abrangência vão se tornando cada vez mais alheios e distantes do

indivíduo. Trata-se da instalação de um fosso entre indivíduo e gênero humano, pelo qual a individualidade particularizada se converte em individualismo. O isolamento, por sua vez, mantém íntima relação com o “auto-estranhamento”, definido como o grau de dependência da atividade em relação a recompensas que se situam fora dela e que produz uma seleção viciada e cega da experiência em relação aos valores, normas, significados e sentidos pessoais. Trata-se de burlar o instituído pela via de sua desqualificação arbitrária, tendo em vista a minimização de esforços e a obtenção de benefícios pessoais, muitas vezes, efêmeros.

As quatro formas de expressão da alienação referidas podem conduzir à “anomia”, à abolição das regras reguladoras da vida coletiva. Trata-se de um processo resultante do máximo distanciamento dos indivíduos em relação à sociedade, ocasionado por processos de opressão tornados insuportáveis. O sofrimento imposto pelas condições objetivas de vida social conduz o indivíduo ao rompimento de seus vínculos com o sistema ao qual pertence, mas pelo qual não possui sentimento de pertença. Por essa via, ocorrem as mais diferentes formas de violência, seja ela material, física ou simbólica e a humanidade se esvai talvez por nunca ter sido efetivamente construída.

Consideramos que o desamparo edificado pela sociedade capitalista identifica-se, sobretudo, com essas diferentes formas de expressão psicológica da alienação, que em diversos níveis e graus coabitam a subjetividade das pessoas. Contudo, há que se frisar: as origens das mesmas não radicam no plano individual, mas nas relações sociais de produção que apartam o produtor do produto de seu trabalho, das relações de produção, do gênero humano e, conseqüentemente, apartam o indivíduo de si mesmo como ser

humano-genérico (Márkus, 1974). Por conseguinte e diante do exposto, cabe-nos identificar, agora, o que a psicologia tem a dizer e, sobretudo, fazer à vista de tais condições.

A PSICOLOGIA COMO ALIADA NA LUTA CONTRA A ALIENAÇÃO

Para introduzir esse item de nossa exposição, optamos por parafrasear uma proposição de Lenin (1970, p. 138), quando o mesmo colocou em destaque a importância da luta teórica na formação da classe revolucionária: “apenas um partido dirigido por uma teoria de vanguarda pode cumprir sua missão de combatente de vanguarda”. Essa assertiva, transposta para a psicologia nos auxilia concluir: apenas uma psicologia dirigida por uma teoria de vanguarda pode cumprir sua missão de combatente de vanguarda. Não temos dúvida de que esta teoria é a psicologia histórico-cultural.

Contudo, foge aos objetivos deste texto uma exposição alongada acerca dos preceitos desta teoria, mas importa-nos destacar sua tese fundante, qual seja: a natureza social do desenvolvimento humano e o grau de condicionabilidade do mesmo em relação às condições objetivas de vida e de educação dos indivíduos. Fundamentada que é no materialismo dialético, a psicologia histórico-cultural não se furta ao reconhecimento de que a realidade existe fora e independentemente da consciência que os indivíduos tenham dela, cabendo-lhes, como condição de seu desenvolvimento psíquico, torná-la conscientemente inteligível.

Esse processo ativo, pelo qual cada indivíduo apropria-se do acervo de objetivações materiais e simbólicas edificado

historicamente pelo conjunto dos homens identifica-se com a própria formação de sua subjetividade, a ter a consciência como principal atributo. Por isso, sob essa perspectiva, que desnaturaliza o que seja psiquismo e sua qualidade maior, a consciência, resulta evidente que apenas a inserção do sujeito na cultura e, conseqüentemente, a apropriação da linguagem – a apropriação de signos, torna possível a formação do *ser humano*, na rigorosa acepção do termo. Um ser que tem, na consciência, sua maior qualidade, posto que entre aquilo que faz (atividade) e aquilo que sabe (consciência) existe uma relação de condicionabilidade recíproca, ou seja: a relação ativa sujeito-objeto subjugua a si a formação da consciência, mas ela, por sua vez, é quem a orienta e regula (Martins, 2007).

Assim explicitada, a consciência deixa de ser um ‘ente abstrato’ inerente aos recônditos do psiquismo humano, tal como pressuposto pela ‘velha psicologia’ idealista e não historicizadora da formação humana, possibilitando-nos identificar seus reais fundamentos. Referindo-se ao desenvolvimento da consciência, Leontiev (1978a) afirma que sua primeira característica diz respeito ao fato de que ela é uma forma de reflexo daquilo que existe fora de si mesma. Por conseguinte, sua tarefa central não é outra, senão, orientar o sujeito na realidade concreta por meio daquilo que reflete. Apenas a imagem subjetiva consciente acerca da realidade objetiva pode colocar o real ao alcance das mãos humanas, que a transformam em conformidade com o atendimento de suas necessidades.

A segunda característica destacada por este autor aponta que a consciência se desenvolve a medida que o indivíduo se distingue daquilo que o rodeia, na dependência, portanto, da distinção sujeito-objeto. Neste sentido, a cons-

ciência não é um mundo interno, determinando-se na relação do indivíduo com o mundo objetivo. Por isso só pode ser compreendida como ato psíquico experienciado pela pessoa e ao mesmo tempo manifestação de suas relações com os outros indivíduos e com o mundo. Neste sentido, ela, em seu caráter ôntico, refere-se ao ser do sujeito e de seus objetos.

A terceira característica, por seu turno, desdobra-se das anteriores e coloca a consciência na condição de *qualidade* da imagem subjetiva que a pessoa constrói acerca da realidade objetiva. Imagem essa, instituída pelas sensações decorrentes da captação sensível dos objetos, dos significados construídos socialmente e legados à apropriação pelos sujeitos singulares e os sentidos particulares que os mesmos conferem a tais objetos e significados graças às relações pessoais que com eles travam (Leontiev, 1978a).

Porém, haja vista a relação entre a imagem subjetiva e a consciência que se tenha dela, uma observação nos importa especialmente: como toda e qualquer imagem, a consciência comporta distorções, uma vez que o reflexo da realidade não é a realidade mesma. Então, se a consciência se institui por ação social e comporta distorções, o processo de sua formação não é questão de menor importância e deve representar esforços na direção da conquista de sua máxima fidedignidade àquilo que representa.

Tais distorções podem resultar de inúmeros fatores, dentre os quais destacamos: os próprios limites da captação do objeto pelo sujeito; podem advir de significados parciais e/ou equivocados atribuídos socialmente aos objetos e fenômenos e apropriados pelo sujeito, mas podem resultar, ainda, do falseamento ideológico ao qual a consciência é exposta. Numa sociedade de classes, inúmeras distorções resultam

do interesse da classe dominante em fazer de suas ideias as ideias dominantes, de sorte que sua pseudoverdade se converta numa verdade crível.

Tecidas estas considerações acerca das inúmeras possibilidades, mas, também, dos possíveis limites da consciência, retomemos a questão da alienação e suas consequências psíquicas. Montero (1991), referindo-se a essa questão, afirma que a possibilidade de que o indivíduo tenha consciência da alienação depende do grau e da fidedignidade pela qual consiga representar o real e, por conseguinte, romper o círculo vicioso entre ideologia e alienação. A autora define ideologia como falsa consciência, como um sistema de atitudes, valores, representações e crenças que buscam justificar uma dada ordem político-econômica distorcendo aquilo que a contradiz. Esse sistema cria uma opacidade da realidade e faz do indivíduo objeto da alienação, colocando-o mais e mais sob jugo da ideologia dominante.

Portanto, o problema da consciência da alienação, ou por outra, de seu enfrentamento, depende, segundo a autora supracitada, basicamente da superação de dois mecanismos. O primeiro é representado pela ignorância total do estado de alienação em que se encontra o indivíduo, ou seja, implica a não experiência da alienação. O segundo pressupõe a consciência do estado psicológico produzido pela alienação encarado e vivido, porém, como um fenômeno particular e natural. Esse tipo de reação denota a falta de perspectiva da consciência sobre a própria situação, o que não deixa de ser uma dupla manifestação da impotência gerada pela própria alienação.

De tais mecanismos resulta a conhecida concepção de 'normalidade' do mundo em que se vive e igualmente a

resignação perante ele, pela qual se isenta o papel decisivo das condições econômico-sociais em sua configuração. Mas resulta também na responsabilização individual dos desajustes, do sofrimento, das incoerências e inseguranças pessoais, que retroalimentam o círculo vicioso culpabilização/autonegação. Por isso, é a serviço da superação de tais condições que a psicologia deve voltar-se à formação/transformação da consciência dos indivíduos.

Uma psicologia voltada à emancipação humana não perde de vista que é apenas como resultado do desenvolvimento da consciência que o indivíduo pode fazer de sua atividade e da realidade que a circunscreve objetos de sua própria análise, ampliando, por esta via, suas possibilidades de controle sobre ambas. Contudo, como alerta Leontiev (1978a), há que se reconhecer a diferença qualitativa entre a simples existência da consciência como atributo do psiquismo humano, complexo, e a relação consciente da pessoa com os conteúdos que ela reflete. É a serviço da construção e/ou ampliação desta relação que compreendemos o *ser* e o *dever ser* da psicologia, como ciência e como profissão, em seus vários campos de atuação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo exposto, procuramos demonstrar que o trabalho realizado em condições históricas que levam a alienação ao extremo, como as enfrentadas na atualidade em nosso país e no mundo, se coloca na base do esvaziamento da vida humana, gerando tanto o desamparo quanto inúmeras outras mazelas que corroem a personalidade das pessoas. Contudo, na medida em que a alienação é inerente à organização

capitalista e ela, a própria história de suas crises, o problema da consciência dos indivíduos sobre a mesma revela-se uma questão de grau, que será maior ou menor dependendo do quanto a pessoa possa compreender sua existência para além da particularidade, ou seja, possa superar sua condição particular entendendo-se como um ser humano-genérico.

Diante de tais desafios entendemos que o maior contributo da psicologia reside em seu potencial educativo, pelo qual possa operar a serviço da formação e ampliação da consciência humana. Contudo, a tarefa de uma psicologia de vanguarda não se identifica nem reproduz o “ideal de conscientização” tal como presente na psicologia burguesa desde as suas origens. E para maior precisão desta assertiva, recorreremos à distinção estabelecida por Leontiev (1978b, p. 176) entre o que ele denominou como “consciência sobre si” e “autoconsciência”.

Segundo este autor, a consciência sobre si, como qualquer outro conhecimento, compreende a delimitação de características externas e internas resultantes de comparações, análises e generalizações sintetizadas num sistema de conceitos e significados. Trata-se da autorepresentação, que vai construindo-se desde as etapas iniciais do desenvolvimento da consciência, culminando num conhecimento dos traços ou propriedades individuais. Diferentemente, a autoconsciência implica, para além do conhecimento sobre si, o estabelecimento dos nexos existentes entre o que se é e o sistema de relações sociais nas quais se insere o indivíduo. Pressupõe o confronto entre o conhecimento sobre si com as condições do mundo circundante, por isso demanda o processo de ir além de si mesmo, pelo qual a pessoa se reco-

nhece na realidade mais ampla na mesma medida em que a reconhece em si.

A nosso juízo, o tratamento dispensado à consciência pela psicologia tradicional não ultrapassa os limites da consciência sobre si, nisso residindo o seu maior limite para compreender a essência humana. Marx (1987, pp.13-14), na “VII Tese sobre Feuerbach” afirma: “Por isso, Feuerbach não vê que o próprio ‘sentimento religioso’ é um produto social e que o indivíduo abstrato por ele analisado pertence a uma forma dada de sociedade! (grifos do autor). Tomando-a de empréstimo, nós diríamos: a psicologia burguesa não vê que o indivíduo abstrato por ela analisado, e todos os seus sentimentos, pertence inexoravelmente a uma forma determinada de sociedade, que condiciona a construção das pessoas que a integram! Sendo assim, a autoconsciência pressupõe a consciência sobre si, mas não pode ser à ela identificada.

Ademais, a autoconsciência não se encontra no *interior* do indivíduo, mas em sua existência relacional, real e objetiva, condicionada pela apropriação de um acervo de significações que elucidem as necessárias relações das pessoas com o gênero humano. Portanto, a formação da autoconsciência não ocorre espontaneamente, mas sim, como um processo mediado e é a serviço desta mediação que entendemos a tarefa de uma psicologia de vanguarda rumo à outra ordem social.

Conforme Leontiev (1978b, p.172):

Se vai conformando uma personalidade diferente, com um destino diferente quando o motivo-fim determinante se eleva até o genuinamente humano e não vai isolando o homem, mas sim, fundindo sua vida com a vida das pessoas, com seu bem. De acordo com as circunstâncias que tocam por sorte o ho-

mem, esses motivos vitais podem adquirir diversos conteúdos e diversa significação objetiva, mas só eles são capazes de criar a justificação psicológica interior da existência do homem, que constitui o sentido e a felicidade da vida.

Finalizando, apenas uma psicologia que não perca de vista a natureza concreta do homem poderá ter algo a dizer sobre ele e, seguramente, muito, a com ele fazer!

REFERÊNCIAS

Lenin, V. I. (1970). *Obras Escogidas*. Tomo 1. Moscú, Editorial Progreso.

Leontiev, A. N. (1978a). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.

Leontiev, A. N. (1978b). *Actividad, consciencia y personalidad*. Buenos Aires: Editorial Grijalbo.

Martins, L. M. (2007). *A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano*. Campinas, SP: Autores Associados.

Marx, K. (2005). *O'Capital*. Livro 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Marx, K., & Engels, F. (1987). *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Hucitec.

Márkus, G. (1974). *Marxismo y Antropologia*. Barcelona: Editorial Grijalbo.

Montero, M. (1991). *Ideologia, alienación y identidad nacional*. Caracas: Ediciones de la Biblioteca, Universidad central de Venezuela.

Séve, L. (1979). *Marxismo e a teoria da personalidade*. Lisboa: Horizonte Universitário.

CAPÍTULO VIII

O COMPORTAMENTO HUMANO TEM HISTÓRIA? ²²

Laís Castro
Erika Ramos Januario
Luana Gois Corbelo
Luana Wolfart Merega
Willian Gabriel Tavares Costa
Silvana Calvo Tuleski

INTRODUÇÃO

A Psicologia Histórico-Cultural é a abordagem teórica adotada, baseada nos pressupostos elaborados por Vigotski, Leontiev e Luria, que pautam suas compreensões no método materialista histórico desenvolvido por Marx e Engels. Considera-se, nesse sentido, que as elaborações teóricas surgem de necessidades reais, ou seja, a partir do modo como os seres humanos produzem sua vida material, criam-se necessidades que precisam ser respondidas, explicadas, justificadas ou terem caminhos apontados por concepções teóricas. As

²² Este capítulo trata das elaborações conduzidas pelo grupo de estudos do Laboratório de Psicologia Histórico-Cultural (LAPSIHC), da Universidade Estadual de Maringá, que conta primordialmente com a participação de estudantes da graduação e da pós-graduação desta instituição. Objetiva-se o estudo em grupo de alguns textos clássicos tanto da Psicologia Histórico-Cultural quanto da obra marxiana e de textos marxistas, de modo a favorecer o enriquecimento pela troca de informações e conhecimentos entre graduandos e pós-graduandos. Este capítulo é fruto de um trabalho completo apresentado pelo referido grupo de estudos no *III Evento do Método e Metodologia em Pesquisa na Abordagem do materialismo histórico-dialético e da Psicologia Histórico-Cultural*, organizado pelo LAPSIHC e em colaboração com outros grupos da Universidade.

teorias são, portanto, datadas historicamente e visam responder às necessidades de determinada época.

Dessa forma, Tuleski (2008) ressalta a importância de se compreender a Psicologia Histórico-Cultural como resultado das lutas reais travadas pelos homens e mulheres de sua época. Foi em meio à luta pela transformação radical da sociedade russa e da necessidade de se revolucionar as relações sociais de produção que surge a necessidade da construção de um novo ser humano que fosse compatível com esta nova forma de sociabilidade que estava sendo gestada. Isso significa que, ainda que a Psicologia Histórico-Cultural tenha sido originalmente construída há quase um século, é necessário operar as devidas mediações no que se refere a sua aplicabilidade no cenário do capitalismo atual. Contudo, considera-se que categorias como **trabalho** enquanto fundante do ser social, bem como as elaborações acerca da constituição do comportamento denominado humano proporcionam uma leitura historicizada da realidade social considerando a dialética singular-particular-universal, que subsidiarão as análises conduzidas neste capítulo.

A discussão será operacionalizada em três partes: 1) buscar-se-á explicar, brevemente, acerca do trabalho como categoria que propiciou o salto ontológico do macaco ao ser humano, se configurando enquanto a categoria de base que, juntamente com a linguagem, diferenciou o ser humano do animal. 2) realizar-se-á a discussão acerca do desenvolvimento dos instrumentos e signos em unidade com o desenvolvimento psíquico, tanto na ontogênese quanto na filogênese; 3) discutir-se-á quais as implicações do modo de organização social atual: o capitalismo, e suas consequências na formação (des) humana no interior desta forma de sociabilidade, visando

apontar para as diferenças entre o desenvolvimento unilateral do ser social e as contradições entre necessidade e possibilidade de se alcançar um desenvolvimento omnilateral.

DA HOMINIZAÇÃO À HUMANIZAÇÃO: A GÊNESE DO SER SOCIAL PARA A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL.

O trabalho é uma categoria central na constituição do ser em sua qualidade humana, por isso é compreendido como uma categoria ontológica e fundante do ser social²³. Nesta perspectiva, o trabalho configura-se como uma atividade específica do ser humano, distinguindo este dos outros animais. Assim, os animais também realizam atividades, todavia elas são determinadas geneticamente, pois abelhas e formigas produziram por séculos exatamente da mesma forma o que produzem hoje. Ou seja, a sua atividade não está no campo do que pode ser aprendido e transmitido para as futuras gerações, fora do campo da transmissão genética. Diferentemente, o trabalho realizado pelo ser social passa a exigir habilidades e conhecimentos que se desenvolveram por meio de experimentação, repetição e foram propagados mediante a transmissão do conhecimento (Marx, 2013a).

Mesmo considerando os mamíferos primatas mais superiores na escala natural, os quais utilizam algum meio - uso dos instrumentos - para um determinado fim, suas atividades não se caracterizaram enquanto trabalho. Visto que, ao realizar determinada atividade com o instrumento, o animal,

²³ Para maiores estudos sobre o ser social, recomendamos a leitura da obra "Para uma ontologia do ser social" (1968), de György Lukács, publicada em português pela Editora Boitempo em dois volumes nos anos de 2012 e 2013. Durante nosso texto, sempre que nos referirmos ao ser social, compreenderemos este como sinônimo de ser humano.

para Vigotski (1996a, p. 88), “(...) não desempenhou nenhum papel considerável para a história do desenvolvimento da espécie”, ou seja, o uso dos instrumentos não teve nenhuma função decisiva na sua luta para a sobrevivência. Ainda, o que caracteriza a atividade de trabalho é a criação de algo novo, inexistente na natureza e tal característica implica na ação transformadora e criadora do trabalho, o que não se observa em outras espécies animais.

O trabalho é o que possibilitou o salto ontológico do macaco ao ser social, pois, para Vigotski (1996a), tendo como base as elaborações de Engels, o uso de instrumentos teve fundamental importância na separação entre os pés e as mãos dos macacos, na posição ereta, resultantes de viver na floresta e utilizar-se dos instrumentos. Porém, durante a evolução da espécie, as mãos começaram a ter funções novas decorrentes da ação transformadora do ser humano junto à natureza – o trabalho (Leontiev, 2004).

Nesse contexto, Marx (2013a, p. 255, grifos nossos) discute que,

(...) o trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. **Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio.**

Diante disso, segundo as elaborações lukacsianas, uma das características do trabalho está na criação e utili-

zação do instrumento, o qual é empregado pelos animais na sua forma mais rudimentar (direta). Para o ser humano, ele é um meio de trabalho. Assim, ao criar um instrumento, projeta-o primeiro na consciência antes de ser construído objetivamente na prática e, uma vez previamente ideado o resultado almejado, elabora-o tendo em vista a finalidade projetada. Evidencia-se que o ato de criar algo novo a partir de necessidades concretas (instrumentos) imprime no criador modificações substanciais em sua constituição (subjetivo-objetiva). Por outro lado, não é somente o criador de algo novo que se modifica, pois aquele que se apropriará do que foi anteriormente elaborado, compreendendo os usos sociais dos instrumentos ou mesmo empregando os signos nas situações que lhe são necessárias também terá como resultado modificações em sua constituição subjetivo-objetiva. Dito de outro modo, este indivíduo já não é o mesmo ao aprender uma ação nova (prática/mental), diferentemente das demais espécies que continuarão executando-a da mesma forma, não acarretando em evolução fora do campo biológico (Lessa & Tonet, 2011).

Por mais complexa que seja a atividade animal, ela “não é realizada coletivamente e não determina as relações de comunicações entre os seres que a efetuam” (Leontiev, 2004, p. 81). É, pois, da e na atividade de trabalho que se produz a necessidade de criação de formas de comunicação mais complexas, ou seja, é no trabalho produtor/produtivo compartilhado que se encontra a gênese do signo (forma simbólica de comunicação):

O trabalho humano é em contrapartida, uma atividade originalmente social, assente na cooperação entre indivíduos que supõe uma divisão técnica, embrionária que seja, das funções do trabalho; as-

sim, **o trabalho é uma ação sobre a natureza, ligando entre si os participantes, mediatizando a sua comunicação.** Marx escreve: “Na produção os homens não agem apenas sobre a natureza. Eles só produzem colaborando de uma determinada maneira e trocando entre si as suas atividades. Para produzir, entram em ligações e relações determinadas uns com os outros e não é senão nos limites dessas relações e destas relações sociais que se estabelece sua ação sobre a natureza” (Leontiev, 2004, p. 81, grifos nossos).

Luria (1987) destaca o surgimento da linguagem também como um fator decisivo para a passagem da conduta animal a uma atividade consciente do ser humano, a qual se origina das necessidades do próprio trabalho. Como se vem discutindo no processo do trabalho socialmente dividido, tem-se a necessidade de uma comunicação, ocasionando a aparição da linguagem. Para o autor, o nascimento da linguagem leva ao progressivo sistema de códigos que designam objetos e ações, diferenciando características dos objetos, das ações e relações.

Assim, pode-se compreender que o trabalho é fundante no processo de formação das habilidades essencialmente humanas, inclusive a linguagem, isto é, na configuração do processo de hominização e humanização, possibilitando a transformação da natureza (externa e interna). Com o trabalho, foi possível o salto ontológico para a espécie humana, fazendo com que o ser humano vivesse em constantes transformações nas relações consigo mesmo e com a sociedade que o cerca, deixando de ser apenas mero ser biológico, para se tornar ser social, em sua atividade prática e intelectual.

A NATUREZA SOCIOCULTURAL DO PSIQUISMO HUMANO

A fim de compreender o desenvolvimento do psiquismo humano, a Psicologia Histórico-Cultural parte do trabalho, como já exposto, como fundante do ser social e produtor de necessidades que impulsionam o desenvolvimento humano tanto objetiva quanto subjetivamente. O trabalho é considerado uma categoria fundamental para a compreensão do psiquismo humano como uma nova formação sujeita a novas leis de desenvolvimento. Segundo Leontiev (2004), baseando-se nas elaborações de Marx e Engels, é a partir do trabalho que o ser humano se diferencia dos animais e passa a ter um desenvolvimento que não está mais submetido às leis biológicas e sim às leis sócio-históricas.

Nesse sentido, o desenvolvimento dos instrumentos físicos para transformar a natureza e o desenvolvimento dos signos impulsionados pelas necessidades advindas do trabalho provocaram “(...) modificações da constituição anatômica do homem, do seu cérebro, dos seus órgãos dos sentidos, da sua mão e dos órgãos da linguagem; em resumo, o seu desenvolvimento biológico tornava-se dependente do desenvolvimento da produção (...)” (Leontiev, 2004, p. 280). Isso significa que o desenvolvimento biológico do ser humano passa a ser dependente do desenvolvimento que se dá na forma como a humanidade produz sua vida material, modificando a natureza de acordo com suas necessidades. Ou seja, ferramentas e signos são criados e aperfeiçoados a fim de satisfazer as necessidades oriundas do trabalho, num movimento contínuo em que o ser humano modifica a natureza e, dessa forma, modifica-se a si mesmo. Essas aquisições humanas vão sen-

do transmitidas de geração em geração, o que possibilita a continuidade da história humana.

A esse respeito, Vigotski (2012) expõe que é por meio da ferramenta que o ser humano transforma a natureza, sendo que a orientação da ferramenta está direcionada para fora, provocando mudanças no objeto, se configurando como o elemento intermediário da atividade humana externa. Quanto ao signo, tem-se que ele não modifica o objeto, mas transforma a conduta humana, é um meio da atividade humana interior, dirigida a dominar o comportamento humano. É possível, portanto, fazer uma analogia parcial dos signos com as ferramentas. Assim como estas se interpõem e possibilitam a mediação e a transformação da natureza externa pelos seres humanos, os signos são a mediação e modificam da natureza humana interna, os mecanismos internos do psiquismo. Tem-se, então, que os signos se orientam para o psiquismo/comportamento alheios e próprios e as ferramentas para a natureza/objeto externo (Vigotski, 2004).

A partir disto, Luria (1987) destaca que o ser humano não se limita a impressões imediatas, já que este ultrapassa a experiência sensível chegando à essência das coisas. A ele se torna possível abstrair características isoladas, captar os enlaces e relações nos quais elas se encontram bem como concluir, embasado conscientemente, e não por experiências imediatas captadas diretamente da percepção sensível. Há, portanto, no ser humano uma forma mais complexa de recepção e elaboração da informação. A explicação para essa forma de comportamento mais complexo, para o autor, está no que o pensamento vigotskiano postulou e que foi abordado até aqui: as condições externas da vida nas formas históricas e sociais de existência humana.

No início, Luria (1987) aponta que a linguagem se encontrava em estreita relação com a prática do ser social, tendo assim um carácter simpráxico e que vai progressivamente se separando desta prática. É resultado da história social, a transformação da linguagem em instrumento do conhecimento do ser humano, sendo possível superar a experiência sensorial, individualizar as características dos fenômenos e formular categorias e generalizações. Em suma, a linguagem simbólica põe as primeiras condições para o desenvolvimento posterior do pensamento teórico-conceitual.

Abordando esse processo de desenvolvimento histórico-social da linguagem traz-se aqui o significado dos signos de acordo com o contexto histórico-social. Luria (1987) destaca a palavra nesse processo, é ela quem designa as coisas e individualiza as características, se desenvolvendo como signo que incorpora significados. Diante disso, nas primeiras etapas da história o significado da palavra esteve ligado essencialmente à atividade prática. No decorrer do desenvolvimento da linguagem, a palavra adquire carácter substantivo, passando a ter um significado objetal. Por fim, tem-se o significado categorial da palavra, que é a capacidade de analisar o objeto para abstrair e generalizar características deste, em um sistema de complexos enlaces e relações. Configura-se, assim, em um instrumento do pensamento, mas que tem também a função de comunicação, transmitindo uma generalização de informações sobre esse objeto, que foram historicamente produzidos pelo ser humano. Por exemplo, a palavra “copo” não se refere a um como em específico, mas nela se inclui uma infinidade de objetos de formas, tamanhos, cores, materiais distintos, unidos por determinados atributos e com uma determinada função social para a qual foi criado.

O exposto anteriormente evidencia que com a introdução do instrumento psicológico (signo), o comportamento se modifica de uma forma de adaptação natural (direta) para instrumental (mediada). A utilização do signo na ação humana configura o ato instrumental, cuja característica é redirecionar as funções psicológicas, ou seja, as ações humanas mediadas pelo instrumento psicológico (signo) ganham voluntariedade. Por isso, o comportamento humano complexo é mediado por signos, que são dispositivos artificiais, criados e desenvolvidos socialmente, que permitem ao ser humano possuir o controle do próprio comportamento, possibilitando o domínio e também o desenvolvimento dos processos psíquicos. Pode-se dizer que o emprego dos signos e seu desenvolvimento constitui a interfuncionalidade do psiquismo, a articulação entre áreas distintas do cérebro que correspondem a determinadas funções, que passam a ser acionadas de modo integrado ou em “concerto”, na expressão de Luria (1981). Logo, assim como o trabalho produziu um salto ontológico em que se fundou o ser social, o instrumento psicológico (criado em função das necessidades provocadas pelo trabalho) permitiu um salto qualitativo no comportamento humano: supera-se a lógica do estímulo e resposta (S-R) e passa-se a entendê-lo como mediado pelo signo. A introdução do elemento mediador no comportamento reestrutura todo o processo psíquico, pois com o ato instrumental, os sistemas psicológicos se modificam tornando-se cada vez mais um funcionamento intersistêmico.

Segundo Vigotski (2010), as compreensões tradicionais sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores desconsideravam este como histórico, reduzindo-o aos aspectos naturais. Tem-se com isto a cisão entre natu-

ral e cultural, natural e histórico, biológico e social, em suas compreensões. De outro lado, a psicologia infantil buscava se situar estritamente à primeira idade para explicar o desenvolvimento de todas as funções, sem considerar o aspecto correspondente às apropriações culturais, de modo a basear-se em leis puramente naturais ou puramente espirituais, metafísicas. Para tanto, o autor propõe que a psicologia genética das funções superiores seria a psicologia do desenvolvimento cultural da criança e do adolescente, demarcando como fundamental a historicidade da sociedade humana. O desenvolvimento das funções psicológicas superiores, enquanto formas superiores de conduta da criança abarcaria tanto os processos de domínio dos meios externos culturais e do pensamento (língua, escrita, cálculo, desenho) como também os processos de constituição das funções psicológicas superiores especiais (atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, etc.). Interessava ao autor explicar de que modo ocorriam as transformações, inclusive biológicas, produzidas por meio das apropriações de instrumentos e signos.

Para o autor soviético, o comportamento de um adulto culturalizado é resultado de dois processos distintos de desenvolvimento psíquico: de um lado, um processo biológico; de outro, um processo histórico, segundo o qual o ser humano primitivo se converteu em culturalizado. A ontogênese, para tanto, é o pólo predominante nestes dois processos, pois onde termina o desenvolvimento biológico, dá-se continuidade o desenvolvimento histórico ou cultural da conduta. Entre o ser humano primitivo e o culturalizado não se identificam diferenças biológicas nas funções psicológicas elementares, senão diferenças de conduta, decorrentes do desenvolvimen-

to histórico da humanidade: “a cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema de comportamento humano em desenvolvimento” (Vigotski, 2010, p. 34, tradução nossa). Assim, “No processo de desenvolvimento histórico, o homem social modifica os modos e procedimentos de sua conduta, transforma suas inclinações naturais e funções, elabora e cria novas formas de comportamento especificamente culturais” (idem, tradução nossa). Conclui-se que o desenvolvimento cultural corresponde ao processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores que se produzem ao longo do desenvolvimento histórico da humanidade.

Ainda é necessário destacar a diferença entre os “atos e processos de comportamento natural” e as “funções e formas de comportamento artificiais ou instrumentais” (Vigotski, 2004, p. 94). No que se refere ao comportamento natural tem-se um desenvolvimento de mecanismos comuns aos seres humanos e aos animais, que se configuram como produto do desenvolvimento biológico. Já em relação ao comportamento complexo, artificial ou instrumental, presente apenas nos primeiros, tem-se que suas formas tiveram como ponto de partida os processos naturais, se desenvolveram a partir daí para, dialeticamente, substituí-los. O desenvolvimento do comportamento artificial é, portanto, produto de leis sócio-históricas, sendo qualitativamente diferente do que lhe deu origem (Vigotski, 2004).

Diante disso, a Psicologia Histórico-Cultural compreende o desenvolvimento do psiquismo humano tendo o trabalho como a atividade humana fundamental, e, por sua vez, a consideração da historicidade como categoria fundamental na compreensão da realidade social. É a forma de

organização social do trabalho, ou seja, a forma como a humanidade se organiza para produzir os bens materiais e culturais necessários a sua sobrevivência que determina o que ela é em cada período histórico. Tal desenvolvimento é determinado, portanto, pelo estágio de desenvolvimento das forças produtivas, pelas relações sociais de produção estabelecidas pelos seres humanos em cada modo de produção.

Segundo Marx (2008b, p. 47, grifos nossos), o nível de desenvolvimento das forças produtivas materiais, às quais correspondem determinadas relações de produção, configura-se como:

(...) a base real sobre a qual se elevam uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. **Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência.**

Vigotski (2012), na esteira de Marx, também traz que para compreender o psiquismo humano é preciso ter como ponto de partida o nível de desenvolvimento das forças produtivas de cada período histórico e como elas determinam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Isto é, “A cada etapa determinada do domínio das forças da natureza corresponde sempre uma determinada etapa no domínio da conduta, na subordinação dos processos psíquicos ao poder do homem” (Vigotski, 2012, p. 85, tradução nossa). E, dialeticamente, o autor afirma ainda que:

(...) um novo princípio regulador da conduta é a vida social e a interação dos seres humanos. No processo da vida social, o homem criou e desenvolveu sistemas complexos de relação psicológica, sem os quais

seriam impossíveis a atividade de trabalho e toda a vida social” (Vigotski, 2012, p. 85, tradução nossa).

Desta forma, o desenvolvimento do psiquismo humano deve ser entendido a partir da filogênese, que permite a compreensão da gênese do ser social e também por meio da ontogênese, abarcando tanto o aperfeiçoamento dos instrumentos e signos ao longo da história humana, como também o fato do indivíduo ao longo de sua vida singular ter condições para se apropriar dos bens materiais e culturais produzidos pela humanidade (Vigotski, 2012). No entanto, é importante destacar, que esta compreensão não elimina a singularidade, que existam características individuais que nos distingam uns dos outros, em condições semelhantes de vida.

No processo de humanização, o bebê nasce com potencial para tornar-se um ser humano, pois é apenas a apropriação do patrimônio material e cultural produzido pelo gênero humano até aquele momento que lhe concretizará como pertencente à humanidade. É, a partir das apropriações que se desenvolverão as funções psicológicas superiores e, aos poucos, ele abandonará o comportamento reflexo/ imediato/impulsivo (presente nos animais e seres humanos), adquirindo um comportamento mediado/voluntário/controlado e, portanto, consciente (Vigotski, 2004).

Sendo o signo o elemento intermediário que ao ser introduzido no comportamento humano “(...) se converte no centro ou foco estrutural, na medida em que se determinam funcionalmente todos os processos que dão lugar ao ato instrumental. Qualquer ato de comportamento transforma-se então em uma operação intelectual” (Vigotski, 2004, p. 96). Tal processo de apropriação se dá no interior de ações com-

partilhadas, prático e verbais entre adultos e crianças. O comportamento superior se apresenta num primeiro momento sob a forma coletiva ou interpsicológica (externa/social) e ao longo do desenvolvimento vai se internalizando, passando a possuir uma forma intrapsicológica (interna/individual), se configurando, assim, cada vez mais como comportamento consciente. Dá-se um movimento em que o emprego do instrumento psicológico vai cada vez mais distanciando o comportamento humano, tanto na ontogênese quanto na filogênese, do ato imediato/reflexo e desenvolvendo o comportamento instrumental.

Considerando estes princípios gerais, ao olhar para a singularidade, torna-se necessário recuperar as inúmeras mediações existentes, desde as determinações mais amplas ou macroestruturais (momento histórico, desenvolvimento das forças produtivas, país em que vive, estado, cidade, classe social, gênero, etnia, etc) até as mais próximas microestruturais (diversos grupos sociais em que a criança/adolescente/adulto se insere ou se inseriu desde o nascimento), pois é a interconexão destes diversos fatores que se referem às múltiplas relações que cercam um determinado fenômeno. No campo da Psicologia, um fenômeno específico da esfera comportamental, intelectual, emocional, que caracterizaria a singularidade, para não ser apreendido de modo aparente, precisa deste *detour*.

Como dito, é crucial nesta perspectiva teórica, compreender o psiquismo humano de acordo com o método Materialista Histórico-Dialético, o qual permite alcançar a gênese e desenvolvimento do fenômeno, apreender sua essência. Para tanto, parte-se da forma como se dá a sociabilidade humana em determinado período histórico a fim de apreender

suas implicações e reflexos na constituição da consciência humana. O estudo do desenvolvimento psíquico por meio da dialética singular-particular-universal deve abarcar, portanto: universalidade como o desenvolvimento geral alcançado pela humanidade, a singularidade como o indivíduo tal como ele se apresenta e, a particularidade, como as determinações e os condicionantes concretos e específicos da singularidade. Quando se entende a importância do desenvolvimento da genericidade humana no indivíduo, leva-se em conta a mediação que permite o desenvolvimento desses pólos extremos, mas em íntima relação um com o outro (singular e universal), que são mediados pela particularidade. Isso significa que a relação indivíduo-gênero humano é mediada pela relação indivíduo-sociedade, assim, a particularidade diz respeito às condições concretas de vida as quais está submetido o sujeito em sua singularidade. Segundo este posicionamento teórico, os homens e mulheres podem ou não alcançar o que a humanidade já desenvolveu de mais avançado, mas o condicionante disto é o contexto particular em que tais sujeitos singulares estão inseridos. Assim, chama-se a atenção para a luta de classes e como esta se configura em cada momento histórico, como determinante do desenvolvimento alcançado e para quem serão destinadas as mais altas aspirações humanas, numa sociedade marcada pela divisão social do trabalho (Oliveira, 2005).

A FORMAÇÃO (DES) HUMANA NO INTERIOR DA SOCIEDADE CAPITALISTA

Compreendido o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores como dependentes do nível de desenvolvimento das forças produtivas em cada momento histórico, destacar-se-á, neste tópico, as particularidades que determinam e condicionam o processo de constituição dialética da singularidade apreendida dentro da universalidade. Ou seja, a particularidade se refere às condições de produção presentes na sociedade capitalista em um dado momento histórico que, por sua vez, interferem dialeticamente no desenvolvimento psíquico humano. Como já visto, Leontiev (2004) destaca que a única fonte de desenvolvimento humano, das funções psicológicas superiores, é o produto da evolução social e histórica. Objetos e fenômenos que cristalizam em si mesmos a atividade das gerações passadas são apropriados e vão representar grandes conquistas no desenvolvimento humano. Porém, Leontiev (2004) afirma a partir do pensamento marxiano, que nem todos têm acesso a estas aquisições, pois as mesmas são apropriadas de forma desigual pelos homens e mulheres na sociedade capitalista.

Segundo Cardoso (1990, p. 8), toda produção é sempre particular, “(...) indivíduos vivem e produzem em sociedades determinadas, num momento determinado de seu desenvolvimento”. Essa particularidade é histórica e, segundo o autor, há produções diferentes na história, ou seja, há um desenvolvimento social que tem estágios diferentes. O autor destaca também que a produção faz parte de um corpo social dado e, neste sentido, ela também é socialmente construída. Isto porque o indivíduo não produz sozinho, tal

produção constitui um corpo social de um sujeito social. Nesse sentido, tanto a produção quanto as relações sociais de produção são históricas e não naturalizadas.

A esse respeito, a fim de compreender como se dá o desenvolvimento humano no estágio de desenvolvimento social atual – a sociedade capitalista – é preciso apreender a forma sob a qual os homens e mulheres deste período histórico se organizam para produzir os bens materiais necessários à subsistência humana, ou seja, as formas de organização social do trabalho. Segundo Marx (2008b), com o advento do modo de produção capitalista, passa-se a estabelecer novas relações de produção que correspondem a esta nova etapa do desenvolvimento das forças produtivas. Sobre esta base econômica se erguem relações políticas e jurídicas, o que corresponde a formas determinadas de consciência social dos homens, assim como ocorreu em outros modos de produção.

É primordial compreender que este modo de produção se pauta na compra e venda da força de trabalho. Para isso, é necessário que os trabalhadores sejam livres em dois sentidos: livre da propriedade privada dos meios de produção e livre para vender sua força de trabalho. Dessa maneira, Marx (2013b, p. 245) afirma que a força de trabalho “assume para o próprio trabalhador a forma de uma mercadoria que lhe pertence, razão pela qual seu trabalho assume a forma do trabalho assalariado. Por outro lado, apenas a partir desse momento universaliza-se a forma-mercadoria dos produtos do trabalho”. Assim, a mercadoria assume no capitalismo um caráter dominante, sendo a força de trabalho a mercadoria central, visto que é a única que produz mais-valor do que ela mesmo vale. O trabalho assalariado é, portanto, a base desta

forma de sociabilidade e o maior produtor de riqueza (Marx, 2013b).

Na sociedade capitalista, portanto, tem-se a divisão em duas grandes classes com interesses antagônicos: a classe burguesa, proprietária dos meios de produção, e a classe proletária, proprietária de sua força de trabalho. No mecanismo de compra e venda da força de trabalho, que se dá no âmbito da produção, dá-se uma relação de exploração da maioria (proletariado) pela minoria (burguesia), ou seja, exploração do humano pelo humano que se concretiza a partir de relações de trabalho alienantes. O resultado é que a riqueza produzida socialmente é apropriada majoritariamente pela classe dominante revelando a grande contradição deste sistema (Capital X Trabalho), que impõe condições de vida completamente desiguais entre as classes no que se refere ao acesso à riqueza social e historicamente produzida pela humanidade. Constata-se que o sistema assume um movimento em que satisfazer as necessidades humanas é secundário e o primário é satisfazer as necessidades do capital: as mercadorias nesta forma de sociabilidade têm seu valor de uso reduzido ao valor de troca (Marx, 2008a; 2013b). Um pequeno exemplo do exposto é que quando há aumento de produção e diminuição da procura, que faz cair o preço de um determinado produto no mercado, muitas vezes os produtores “descartam” o produto como forma de contestação. Há diversos episódios de queima de produções inteiras de café, milho ou de se derramar leite em grande quantidade em rodovias a despeito do número crescente de pessoas sem alimento²⁴.

24 Esta é uma das facetas que demonstra a contradição capital x trabalho. Entretanto, ressalta-se que o aspecto fundante desta contradição está no modo de produção capitalista que resulta, por sua vez, numa forma de distribuição desigual dos bens materiais e culturais produzidos pela classe trabalhadora.

Na mesma direção, Leontiev (2004) aponta que não há uma unidade no que seria a espécie humana, não por questões físicas, mas pelas diferenças de condições de modo de vida, riqueza tanto material como intelectual, que repercutem no desenvolvimento individual. Assim, homens e mulheres de diferentes classes e camadas sociais ou de regiões distintas, dificilmente seriam considerados membros de uma mesma espécie. O autor considera que essa desigualdade dos seres humanos

(...) **não provem das suas diferenças biológicas naturais**. Ela é produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classe e da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza humana, formada no decurso de um processo sócio-histórico. (Leontiev, 2004, p. 293, grifos nossos).

O desenvolvimento humano está intimamente relacionado com a atividade real que o sujeito está exercendo, com o contexto em que está inserindo, mas fazer isso é denunciar uma realidade unilateral – não omnilateral – conforme Vigotski (2006) aponta no texto “A transformação socialista do homem”. O desenvolvimento omnilateral significa que o ser social tem condições materiais suficientes para se desenvolver plenamente, ou seja, há uma organização da vida material que permite aos sujeitos singulares desenvolverem-se em suas máximas potencialidades nos mais variados aspectos da vida material e imaterial. Há uma organização de tal modo coerente de produção e reprodução da vida que em cada ser singular desenvolve-se a genericidade humana, isto é, cada sujeito tem a possibilidade de acessar o que existe de mais avançado produzido pelo gênero humano (ao longo da história da humanidade) Mas o desenvolvimento (omnilateral) é contraposto ao desenvolvimento unilateral, o qual

é o único possível na sociedade de classes, visto que com a divisão social do trabalho ainda mais acirrada pela sociedade capitalista, cada ser singular terá acesso, por meio da atividade que exerce, a somente alguns aspectos do que a humanidade já alcançou (Vigotski, 2006).

Para Vigotski (2006, p. 3), cabe à psicologia confirmar que “(...) o caráter de classe, a natureza de classe e as diferenças de classe são responsáveis pela formação dos tipos humanos”. Logo, estas desigualdades de acesso e apropriação dos bens materiais e culturais produzidos pelo gênero humano, apontadas por Leontiev (2004), que tem em seu cerne o modo de produção capitalista, se concretizam individualmente no que Vigotski (2006) explicita como corrupção e distorção da personalidade humana.

Outra característica da forma de produção desta sociedade que se faz importante destacar para compreender o processo de desenvolvimento do ser humano é a divisão social do trabalho. Vigotski (2006), citando Engels, descreve que na manufatura há a quebra dos ofícios em operações separadas, atribuindo a cada indivíduo, como vocação, um trabalho distinto, prendendo-os numa única operação específica, que implica na formação parcial ou unilateral dos indivíduos. Leontiev (2004) também descreve que a divisão social do trabalho no capitalismo torna o objeto fruto do trabalho humano em algo de troca, o produto que tem as aquisições fixadas em si torna-se impessoal, independente de quem o produziu. Também como consequência desta divisão há a separação entre o prazer e o trabalho, entre o consumo e o produto e entre o trabalho braçal e o trabalho intelectual.

A divisão social do trabalho faz com que a atividade da humanidade enriqueça e se diversifique de forma global,

mas com indivíduos cada vez mais pobres, com destaque a operários que gastam toda sua força na realização de atividades repetitivas. Leontiev (2004) afirma que a riqueza material está concentrada nas mãos da classe dominante e, portanto, também a cultura intelectual. Mesmo as criações materiais e imateriais parecendo existir a todos, a maioria tem acesso limitado à produção intelectual e este acesso é voltado para a realização da função em seu posto de trabalho. Por isso, Leontiev (2004) aponta que os donos dos meios de produção, a parcela pequena dominante, também possuem os meios de difusão da cultura intelectual e, colocando-os a favor dos seus interesses, produzem uma estratificação cultural.

Leontiev (2004, p. 295) finaliza afirmando que através do processo de Alienação Econômica ocorre o afastamento das massas da produção cultural e também a divisão desta em duas categorias: “(...) uma progressista, democrática, servindo ao desenvolvimento da humanidade e as outras que levam obstáculos a este progresso, se penetrando nas massas (...)”. Tem-se assim um processo que interpõe obstáculos ao desenvolvimento humano nesta sociedade. Baseando-se nas elaborações marxianas, Vigotski (2006) coloca que a organização capitalista, pautada na exploração da maioria, conduz a uma degradação da personalidade, desenvolvendo um humano fragmentado, conforme supracitado.

Vigotski (2006, p. 7) vai apontar que nesse processo há uma importante contradição no sistema capitalista, caracterizada por: ao mesmo tempo que tal sistema produz a degradação humana, ele traz em seu cerne a possibilidade da completa superação dele próprio: “(...) estão sendo criadas as condições para a sua futura substituição por uma nova ordem, baseada na ausência da exploração do homem pelo

homem.”. Citando Marx, Vigotski (2006) conclui demonstrando que o trabalho nessa sociedade contém dentro de si grandes possibilidades para o desenvolvimento da personalidade humana e do seu psiquismo, ou seja, a indústria em larga escala oferece as condições materiais para a supressão do reino da necessidade, já que é possível produzir o suficiente para todos/as. O entrave, no entanto, se encontra posto nas relações sociais de produção, na contradição existente entre Capital e Trabalho. Deste modo, a análise vigotskiana demonstra que não se trata de demonizar a indústria, a tecnologia, o conhecimento científico, mas entender que todos estes aspectos são campos de disputa no interior da luta de classes. Se no interior da sociedade capitalista estão a serviço da lógica do Capital, porém, ao se pretender a transformação radical desta sociedade, faz-se necessário atrelar estes elementos às verdadeiras necessidades humanas (objetivas e subjetivas).

Como apontado no início deste tópico, é essencial compreender os diferentes modos de produção e, principalmente, o capitalista, como desenvolvimentos específicos na história da humanidade. Dessa maneira, admite-se a necessidade de uma ruptura com a forma capitalista de produção e de reprodução da vida em que os produtos do trabalho humano se tornem condição de desenvolvimento para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conhecer ontologicamente como se dá o desenvolvimento humano é necessário para a compreensão dos problemas e necessidades, objetivas e subjetivas, presentes no atual momento histórico. Conclui-se, nesse sentido, a fundamental importância em caracterizar e explicar o ser humano e seu

psiquismo, mas para fazê-lo é crucial apreendê-lo em sua gênese e desenvolvimento, bem como compreender as especificidades do desenvolvimento dos sujeitos sob os moldes de uma sociedade capitalista, conforme descrito anteriormente. Para a Psicologia Histórico-Cultural e o Método Materialista-Histórico, quando se discute o processo de constituição do ser social, abarcando aspectos da filogênese e ontogênese, são elaboradas abstrações que permitem ultrapassar a aparência dos fenômenos para desvendar sua essência e sua processualidade.

Para tanto, compreender a concretude do ser humano significa compreender a sua essência histórica. Quando se olha apenas para a singularidade, para o indivíduo, o que se vê é apenas a aparência do fenômeno. Segundo Pasqualini e Martins (2015), pelo contato empírico pode-se conhecer o fenômeno concreto, mas essa concretude só é apreendida pelo pensamento no processo de análise. Assim, temos um concreto real que passa por uma mediação da abstração e que se torna concreto pensado em sua apropriação pelo pensamento. Mais que olhar para a aparência do fenômeno em sua singularidade é importante reconhecer a universalidade que se expressa e se concretiza nessa singularidade, já que a unidade universalidade-singularidade é composta por pólos opostos, mas interiores um ao outro.

Em outras palavras, as condições materiais de existência da sociedade determinam como o gênero humano (a humanidade, universal) poderá ser expressa/materializada na singularidade dos indivíduos. No entanto, essa expressão pode ocorrer de diferentes formas e em diferentes níveis, de acordo com as múltiplas determinações existentes. Para isto, é importante reconhecer quais particularidades estão sen-

do expressas nas singularidades. Na sociedade capitalista, as mediações sociais estão propiciando um abismo entre a vida individual e a vida genérica (gênero humano), alienando os indivíduos pela submissão a particularidades que não possuem como fim a humanização do ser humano (Pasqualini & Martins, 2015).

A partir do exposto e em resposta à pergunta inicial, pode-se afirmar que o comportamento humano possui história, carrega em si como potencialidade o resultado da história da humanidade em suas máximas elaborações, que pode concretizar-se ou não no indivíduo a partir das condições concretas da sociedade em que vive. A compreensão da constituição e desenvolvimento humano em sua totalidade precisa, portanto, ser caracterizada pela dialética singular-particular-universal, de modo a transcender a aparência dos fenômenos sociais, considerando suas dimensões históricas e culturais. Além disso, a compreensão dessa dialética possibilita analisar um sujeito que não vive isolado, mas que compõe a sociedade e é composto dela e, para tanto, é importante identificar esta gama de fatores que determinam ou impedem o desenvolvimento máximo da humanidade do ser humano.

A resposta dada à pergunta, no entanto, traz uma implicação política ou, dito de outra maneira, a Psicologia deixa de ser uma ciência neutra ou descolada do mundo dos homens e mulheres concretos que sofrem, morrem de fome e de doenças numa sociedade marcada pela crescente desigualdade. A Psicologia é chamada a assumir uma posição política no interior da luta de classes, de estar ao lado daqueles que produzem a riqueza e que pouco a usufruem, de operar a crítica às concepções que endossam os mecanismos

ideológicos da sociedade capitalista, para que ela se reproduza e perpetue. No entanto, para além da crítica, é desafiada a criar dispositivos práticos nos mais diversos espaços contraditórios existentes na sociedade capitalista, para gerar o estranhamento e gestar o posicionamento coletivo frente às condições existentes. Como diz Vigotski (1996b), é a prática da Psicologia voltada às reais necessidades humanas, que colocará as tarefas e avaliará as teorias psicológicas em sua capacidade de explicar o ser humano, mas também intervém nas condições de existência na direção da plena emancipação humana.

REFERÊNCIAS

Cardoso, M. L. (1990). Para uma leitura do método em Karl Marx: Anotações sobre a “introdução” de 1857. *Caderno do ICHF*, UFF, ICHF, Rio de Janeiro.

Leontiev, A. N. (2004). *O desenvolvimento do psiquismo*. 2. ed. São Paulo: Centauro.

Lessa, S. & Tonet, I. (2011). *Introdução à filosofia de Marx*. São Paulo: Expressão Popular.

Lukács, G. (2012). *Para uma ontologia do ser social I*. Tradução Carlos Nelson Coutinho, Mario Duayer e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo.

Lukács, G. (2013). *Para uma ontologia do ser social II*. Tradução Nélio Schneider, Ivo Tonet e Ronaldo Vielmi Fortes. São Paulo: Boitempo, 2013.

Luria, A. R. (1981) *Fundamentos de Neuropsicologia*. Tradução Juares Aranha Ricardo. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos.

Luria, A. R. (1987). *Pensamento e Linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Marx, K. (2008b). Prefácio. Em K. Marx, *Contribuição à crítica da economia política*. (2. ed., pp. 45-50). São Paulo: Expressão Popular.

Marx, K. (2013a) O processo de trabalho e o processo de valorização. Em K. Marx, *O capital* - Livro I (pp. 255-275). São Paulo: Boitempo.

Marx, K. (2013b). A transformação do dinheiro em capital. Em K. Marx, *O Capital* - Livro I (pp. 223-251). São Paulo: Boitempo.

Marx, K. & Engels, F. (2008a) *Manifesto do partido comunista*. São Paulo: Expressão Popular.

Oliveira, B. (2005). A dialética do singular- particular-universal. Em A. A. Abrantes; N. R. Silva & S. T. F. Martins (Orgs.). *Método histórico-social na psicologia social* (pp. 25-51). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

Pasqualini, J. C. & Martins, L. M. (2015). Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. *Psicologia & Sociedade*, 27 (2), pp.361-370.

Tuleski, S. C. (2008). Da revolução material à revolução psicológica – as bases da psicologia comunista de Vygotski. In S. C. Tuleski, *Vygotski: a construção de uma psicologia marxista*. (2. ed., pp. 71-118). Maringá: Eduem.

Vigotski, L. S. (1996a). O comportamento do Macaco Antropóide. Em L. S. Vigotski & A. R. Luria, *A História do Comportamento Humano: O macaco, o primitivo e a Criança* (pp. 55-91). Porto Alegre: Artes Médicas.

Vigotski, L. S. (1996b). O significado histórico da crise da Psicologia: uma investigação metodológica. In L. S. Vigotski, *Teoria e método em psicologia* (pp. 201-417). São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2004). O método instrumental em Psicologia. In L. S. Vigotski, *Teoria e Método em Psicologia* (3ª ed., pp. 93-101). São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2006). *A transformação socialista do homem*. Portal do PSTU. Recuperado: 10 out. 2016. Disponível: http://www.pstu.org.br/cont/subjetividade_vigotski.pdf

Vigotski, L. S. (2010). El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In L. S. Vigotski, *Obras Escogidas III: problemas do desenvolvimento da psique* (2ª ed., pp. 11-46) Madri: Visor, Colección Aprendizage.

Vigotski, L. S. (2012). Método de investigación. Em L. S. Vigotski, *Obras Escogidas III: Problemas del desarrollo de la psique*. Madri: Machado Grupo de Distribución.

CAPÍTULO IX

PRINCÍPIOS DA PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO

Andressa Carolina Viana dos Santos

Gustavo Joaquim Marques Martins Machado

Karina Fornazaro

Larissa A. Beltrame

Patrícia Barbosa Silva

Thomas Henrique da Silva Teixeira

Vanessa de Oliveira Beghetto Penteadado

Adriana de Fátima Franco

INTRODUÇÃO

Neste texto, objetivamos compreender o desenvolvimento humano com o respaldo dos pressupostos teóricos epistemológicos da Psicologia Histórico-Cultural, com destaque para a periodização do desenvolvimento psíquico. Salientamos que é resultado dos estudos realizados pelo Grupo de Estudos em Psicologia Histórico-Cultural ligado ao Lapsihc - Laboratório de Psicologia Histórico-Cultural - da Universidade Estadual de Maringá (UEM). O Grupo visa promover o intercâmbio entre graduandos, pós-graduandos e professores em diferentes estágios de envolvimento com a teoria. As atividades ali desenvolvidas concentram-se em leituras coletivas de textos considerados clássicos da Psicologia Histórico-Cultural com a finalidade de compreender o desenvolvimento social do psiquismo em seus fundamentos filosóficos e metodológicos. Essa teoria assume como método e refe-

rência epistemológica o materialismo histórico dialético de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), utilizando tal perspectiva de forma inovadora no campo da ciência psicológica para o entendimento dos fenômenos psíquicos.

A fim de romper com dualismos existentes na época, a Psicologia Histórico-Cultural foi desenvolvida para construir uma Psicologia Geral. Martins (2008, p.36), ao tratar das bases dessa teoria, explica que “[...] seus esforços não apontavam na direção da proposição de ‘uma nova abordagem’ psicológica ou de uma ‘psicologia marxista’, outrossim, na luta pela sistematização das bases gerais”, para então construir uma psicologia científica que compreenda os sujeitos em suas raízes históricas e sociais.

Durante o período da Revolução Russa, nos congressos que ocorreram na Universidade de Moscou, em 1923, houve a necessidade de uma psicologia que utilizasse os pressupostos epistemológicos do marxismo na análise dos fenômenos sociais. Não se trata de uma transposição mecânica dos conceitos marxistas para a ciência psicológica: tal elaboração foi objeto de estudo de diversos pesquisadores do Instituto de Psicologia da Universidade de Moscou (Martins, 2008). Essa perspectiva metodológica considera que as ideias não são formadas *a priori*, mas que surgem a partir da realidade objetiva. Entendemos, por meio dessa teoria, que o mundo se caracteriza por “uma síntese da matéria que apenas poderia existir a partir da transformação da realidade (portanto é material), conforme um projeto previamente ideado na consciência (portanto é ideal)” (Lessa & Tonet, 2004, p. 24). Sobre a relação entre ideia e matéria, Marx (2008, p. 47) afirma:

Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência. Em uma certa etapa de seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes [...].

A explicação dos fenômenos se dá pelas contradições existentes na vida material, que leva à transformação. Na compreensão do fenômeno, que está em transformação, é necessário apreender o seu movimento – ser é processo, é vir a ser. Em outras palavras, é necessário captar sua historicidade e apreender não apenas o que é, mas o que foi e o que virá a ser. Lefebvre (1991) aponta que a contradição é uma das leis da dialética que se dá no concreto. Outra lei é a do movimento universal, constituída pelos movimentos interno e externo, os quais não podem ser analisados separadamente, conforme a lei da integração universal. Dessa forma, é preciso conhecer a relação e, assim, desvelar a essência dos fenômenos. Esse movimento de transformação compõe a lei dos saltos, que se dão quantitativa ou qualitativamente. A lei do desenvolvimento em espiral consiste em “um retorno acima do superado para dominá-lo e aprofundá-lo, para elevá-lo de nível libertando-o de seus limites (de sua unilateralidade)” (Lefebvre, 1991, p.240).

Destacamos, com Martins (2008, p. 51) que a “[...] dialética é adotada por Marx como possibilidade de superação da dicotomia, da separação sujeito-objeto, ou, em última instância, dos dualismos lógicos formais que imperaram durante séculos no campo científico”. Recorremos a esses conceitos epistemológicos para compreender as bases da Psicologia Histórico-Cultural, e mais especificamente, a dinamicidade da periodização do desenvolvimento psíquico humano.

O conhecimento proveniente do materialismo histórico dialético busca superar a apreensão dos fenômenos pela aparência, por isso desvela as contradições e as mediações, chegando à essência. A apreensão da essência somente é possível mediante sucessivas aproximações com o objeto estudado, dele extraindo as determinações de sua estrutura essencial. Nessa teoria, as transformações se dão no agir humano, de modo dialético com a realidade objetiva, o que não exclui a subjetividade, pois o agir de cada ser humano acontece de modo subjetivo, construído social e historicamente por meio das mediações estabelecidas entre o universal, particular e singular (Martins, 2008) (Lessa & Tonet, 2004). O método de Marx e Engels traz uma nova perspectiva acerca da história dos indivíduos com a finalidade de superar visões idealistas. Lefebvre (1991) assinala que a lógica utilizada pelo conhecimento científico não deve entender a objetividade dos fenômenos de forma alienada do olhar de quem pesquisa. Há de se buscar uma maneira concreta do estudo no método científico, que possibilite a análise de suas condições de formulação.

A realidade social oferece as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos que atuam sobre o mundo, transformando-o na mesma medida em que transformam a si próprios. Engels (1999) afirma que essa atuação do indivíduo na natureza caracteriza o conceito de trabalho, condição básica para o processo de humanização dos indivíduos. É mediante o trabalho que as ideias se constituem como produtos da realidade e promovem a complexificação do psiquismo humano. Na transformação do real, novas possibilidades são geradas e surgem novas necessidades; logo, novas ideias e ações são elaboradas (Lessa & Tonet, 2004). Através desse

processo dialético de apropriação das possibilidades concretas para a sequente transformação das condições históricas que abordamos as mudanças históricas do desenvolvimento humano em indivíduos singulares.

Destacamos o papel do trabalho na formação do psiquismo humano, que permite o desenvolvimento filo e ontogenético da humanidade. Para elucidar esse salto filogenético, o processo evolutivo histórico pelo qual a humanidade passou para que os seres humanos pudessem alcançar a atual constituição psíquica, Engels (1876/1999) pontua ser necessário retomar as formas de organização de vida dos nossos antepassados, os macacos antropoides. Dentre as mudanças ocorridas por meio do trabalho, o autor ressalta a mudança de postura com a posição ereta, que nos possibilitou as mãos livres para diversos usos, como criar abrigos fixos, recolher e sustentar os alimentos. A própria modificação na anatomia das mãos foi essencial, permitindo a criação de instrumentos físicos, materiais fundamentais para a intervenção dos seres humanos na natureza. Por conseguinte, nosso corpo é tanto instrumento de trabalho como um produto deste, e nesse percurso nos diferenciamos dos animais, com um desenvolvimento não está mais submetido às leis naturais e biológicas, mas às leis sócio-históricas.

Essa processualidade filogenética é encontrada no desenvolvimento ontogenético, processo que cada indivíduo percorre para se apropriar das características propriamente humanas. Vigotski e Luria (1996), ao tratar de tal temática, descrevem *três linhas principais* no desenvolvimento do comportamento – a evolutiva, histórica e ontogenética – *os três diferentes caminhos que constituem a história do comportamento humano*. A transição do macaco aos seres hu-

manos ocorre à medida que são desenvolvidos instrumentos físicos e signos sociais (ex. fala) que medeiam nossa conduta social. Ressaltamos que tanto os instrumentos físicos quanto os signos psicológicos são produtos da história da humanidade e essa significação social é aprendida pela criança em seu processo singular de humanização.

No tópico seguinte, versamos sobre os aspectos que envolvem o processo ontogenético dos indivíduos mediante estudos referentes à periodização do desenvolvimento. Vigotski (2012) afirma não ser possível explicar o desenvolvimento psíquico com base na descrição, nos indícios externos, apenas com base nas características do comportamento infantil. Em sua perspectiva, é necessário compreender a lógica interna que guia o percurso do desenvolvimento psíquico; sendo assim, propõe a superação de uma visão sintomática e descritiva do problema da periodização, conforme aprofundamos na sequência.

A COMPREENSÃO DA PERIODIZAÇÃO: PRINCÍPIOS E CONCEITOS

Discorremos sobre os principais conceitos que possibilitam a compreensão dos períodos de formação da personalidade da criança. Vigotski (2012), ao iniciar seus estudos relativos a essa disciplina particular da psicologia, parte das teorias do conhecimento existentes em sua época, com seus avanços e limitações, e busca superar as contradições da psicologia tradicional. Tratamos, de forma breve, dos principais grupos estudados pelo autor e versamos sobre os postulados de Leontiev (2001), centrais para o domínio da teoria, tais como a situação social de desenvolvimento, a atividade prin-

cial, o conceito de neoformação e crise. Abordamos ainda os estágios do desenvolvimento ao longo do primeiro ano de vida, da primeira infância, da idade pré-escolar e idade escolar.

Pontuamos que a Teoria Histórico-Cultural se opõe às compreensões puramente evolutivas em relação ao curso do desenvolvimento infantil. Ela considera o desenvolvimento da criança caracterizado primeiramente por processos de transformações qualitativas, acompanhado por rupturas e saltos repentinos (Elkonin, 2012). Conforme este autor, a periodização era, em sua época, um problema fundamental da psicologia infantil, pois anteriormente a Vigotski predominavam três teorias distintas que pretendiam explicar o desenvolvimento. A primeira se refere ao grupo da biogenética e concebe o desenvolvimento como a reprodução da biologia na vida dos sujeitos, gerando a divisão do desenvolvimento em etapas isoladas. Vigotski (2012) refuta a primeira teoria por meio das considerações de Blonsky, que explica o desenvolvimento como um processo histórico, passível de modificações e dependente das condições materiais e da situação concreta em que a criança está inserida. A segunda teoria está relacionada à eleição de um aspecto pelo qual se analisa o desenvolvimento sem se atentar para as particularidades: observa fatores externos, mas ignora os internos. Nessa teoria, a dicotomia permanece, inferindo que a criança apenas passa por um processo de adaptação da vida em sociedade, e desconsidera o caráter social do desenvolvimento e os processos de mediação. O terceiro grupo busca uma periodização com base na essência interna dos processos, porém esbarra na concepção antidualística e dualista de desenvolvimento. O problema metodológico, como, por exemplo, o

evolucionismo, é notório na assertiva que a partir da primeira infância está definida a personalidade mediante ganhos apenas quantitativos (Vigotski, 2012).

Vigotski (2012), ao abordar o desenvolvimento humano por meio da historicidade e da dialética, observa que ocorrem modificações quantitativas definidas como micromodificações, que muitas vezes passam imperceptíveis e que levam a modificações qualitativas, dependentes de mediações externas. Destacamos que para entender o movimento que conduz a transformação de um período a outro se faz necessária a compreensão dos conceitos: *situação social de desenvolvimento, atividade principal, neoformação e crise*.

Leontiev (2001a, p. 63) aponta que “[...] o que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida – em outras palavras: o desenvolvimento de sua atividade”. Para o entendimento desse processo é preciso ter clareza da **situação social do desenvolvimento**.

A situação social de desenvolvimento é o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que se produzem no desenvolvimento durante o período de cada idade. Determina plenamente e por inteiro as formas e as trajetórias que permitem à criança adquirir novas propriedades da personalidade, **já que a realidade social é a verdadeira fonte de desenvolvimento**, a possibilidade de que o social se transforme em individual (Vigotski, 2012, p. 266, grifos nossos)²⁵.

Nessa direção, compreendemos que a criança se desenvolve na e pela atividade. Segundo Leontiev (2004, p.265), “[...] pela sua atividade os homens não fazem senão adaptar-se

25 Todas as traduções dessa obra (Vigotski, 2012) são de responsabilidade dos autores do texto.

à natureza. Eles modificam-na em função do seu desenvolvimento”. Ainda conforme o autor, “[...] por atividade, designamos 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” (Leontiev, 2001a, p. 68).

Leontiev (2001a) assinala que nem todos os processos são chamados de atividades, uma vez que esse termo é utilizado para descrever os processos que satisfazem alguma necessidade correspondente à relação do homem com o mundo. Portanto, convém saber o que o processo representa para os sujeitos, sendo possível, então, relacionar as atividades aos **motivos** para a sua realização.

Para melhor compreensão, explicitamos esses conceitos em um exemplo utilizado por Leontiev (2001a). Um estudante que lê um livro para uma prova não necessariamente está realizando uma atividade. Se ele souber que a leitura não cai na prova e abandoná-la por isso, o motivo que o estava guiando não era o conteúdo do livro em si, mas a necessidade de ir bem na prova, ou seja, “[...] aquilo para qual a leitura se dirigia não coincidia com aquilo que o induzia a ler” (Leontiev, 2001a, p. 68). Mas se o estudante continuasse a ler o livro, o motivo seria o conteúdo da leitura, satisfazendo alguma necessidade especial em relação ao conhecimento.

Assim, nem todo processo é uma atividade. Podemos diferenciar os conceitos de **atividade e ação**. As ações são os componentes da atividade. As atividades humanas são compostas de cadeias de ações (uma ação isolada não explica nem o motivo a qual se subordina e nem a finalidade – nem o que move e nem o resultado que alcança). O autor sublinha que “[...] um ato ou ação é um processo cujo motivo não

coincide com seu objetivo, (isto é, com aquilo para qual ele se dirige), mas reside na atividade da qual ele faz parte”. (Leontiev, 2001a, p. 69). Isso significa que, no exemplo anterior, o estudante que abandonou a leitura estava realizando uma ação. Além disso, as ações não podem ser analisadas separadamente das **operações**, que são os processos operacionais da ação (como realizamos determinada ação), o que está determinado pelas condições materiais que possuímos para tal. Essa relação particular entre ação e atividade indica que uma ação pode ser transformada em uma atividade se o motivo da atividade passar para o objeto da ação. Dessa forma, novas atividades e relações com a realidade são possíveis.

Essa transição é explicada pelos motivos, divididos em “**motivos apenas compreensíveis**” e “**motivos realmente eficazes**”. No primeiro, cumprem o papel de impulsionadores da atividade, positiva ou negativamente. Nesse caso, o sujeito não é consciente do significado social da atividade e o sentido pessoal que atribui para a realização da atividade fica distorcido do que deveria ser em sua essência. No segundo, impulsionam a atividade e lhe conferem sentido pessoal. Existe uma unidade consciente entre motivos e os fins (por que e para que) da atividade. A mudança de motivos é resultado do significado que induz a ação, e de acordo com Leontiev (2001a, p. 70-71), “[...] Ocorre uma nova objetivação de suas necessidades, o que significa que elas são compreendidas em um nível mais alto”. Pontuamos que esse processo acontece via mediação dos adultos e pelas condições materiais do meio social que permitem essa transição.

Em cada momento do desenvolvimento psíquico, a criança se relaciona com a realidade de dada maneira. Em sua relação com a realidade, se apresenta em cada período

do desenvolvimento a existência de uma **atividade principal**, ou **atividade guia**, responsável por conduzir o desenvolvimento psíquico. Por conseguinte, a atividade principal é “[...] aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento” (Leontiev, 2004, p. 293).

Esse processo constitui a base psicológica concreta para as mudanças na atividade principal e posterior transição de um estágio de desenvolvimento para outro. Na atividade guia, o processo de transição se dá de outra forma, pois a criança deve ocupar outro espaço na esfera das relações sociais. A partir da atividade principal se abrem novas possibilidades de organização dos processos psíquicos, bem como a criação do novo. É necessário entender como ocorre essa transição entre os períodos de construção de novas atividades guia. Segundo Facci (2004), com o desenvolvimento, a criança começa a mudar o sentido que tem das coisas e busca expandir suas potencialidades, adquirindo maior consciência das relações estabelecidas. Isso leva à mudança no sentido da atividade que vinha exercendo, e surgem novas motivações, possibilitando a reinterpretção do que fazia anteriormente. Assim, a atividade principal em dado momento passa a um segundo plano, e uma nova atividade principal surge, dando início a um novo estágio de desenvolvimento.

No momento em que se altera a atividade principal não significa que a anterior desapareceu por completo. Ocorre uma mudança gradativa, em que determinadas atividades que guiavam o desenvolvimento psíquico deixam de cumprir esse papel e através das mediações do meio social se torna possível o processo de apropriação de novas formas de socia-

bilidade. É um momento de ruptura, no qual surgem as condições concretas para que a nova atividade principal assume seu lugar, conforme as novas necessidades da criança. Com a mudança da atividade principal, as operações e as ações se tornam mais complexas. As transformações não acontecem de maneira isolada no psiquismo, há uma completa reestruturação e transformação da singularidade do indivíduo. Ao expor essa questão, Vigotski (2012. p. 262) assevera:

Por essa razão, em cada etapa da idade encontramos sempre uma nova formação central como uma espécie de guia para todo o processo de desenvolvimento que caracteriza a reorganização de toda personalidade da criança sobre uma base nova. *Em torno da nova formação central ou básica da idade dada se situam e agrupam as restantes **novas formações** parciais relacionadas com facetas isoladas da personalidade da criança, assim como os processos de desenvolvimento relacionados com novas formações de idades anteriores.* Chamaremos *linhas centrais de desenvolvimento* da idade dada os processos de desenvolvimento que se relacionam de maneira mais ou menos imediata com a nova formação principal, enquanto que todos os demais processos parciais, assim como as mudanças que se produzem em dita idade receberam o nome de *linhas acessórias de desenvolvimento*. Dessa forma se entende que os processos que são linhas principais de desenvolvimento em uma idade se convertem em linhas acessórias de desenvolvimento da idade seguinte e vice-versa, quer dizer, as linhas acessórias de desenvolvimento de uma idade passam a ser principais em outra, já que se modifica seu significado e peso específico na estrutura geral de desenvolvimento, mudando sua relação com a nova formação central. Na passagem de uma etapa a outra se reconstrói toda sua estrutura. Cada idade possui sua própria estrutura específica, única e irrepetível (grifos nossos).

Em relação às transformações em cada período, o autor destaca as mudanças qualitativas do funcionamento do psiquismo como um todo:

A estrutura de cada idade anterior se transforma em uma nova que surge e se forma à medida que se desenvolve a criança. A relação entre o todo e as partes, tão essencial para entender a estrutura, é uma relação dinâmica que determina as mudanças e o desenvolvimento tanto do todo como das partes. Devemos entender por dinâmica do desenvolvimento o conjunto de todas as leis que regulam a formação, a mudança e o nexos das novas formações de estrutura em cada idade. (Vigotski, 2012. p. 263).

Pasqualini (2013), ao abordar a temática, retoma os estudos de Elkonin sobre a transição no desenvolvimento infantil. Esse momento crítico ocorre devido à contradição entre a condição de vida atual do sujeito e suas potencialidades, configurado por mudanças bruscas que se dão em um curto período de tempo. É um momento de revolução, que representa ruptura, um salto qualitativo na reorganização do psiquismo e na relação da criança com o mundo que os autores denominam **crise**: “[...] essas mudanças podem ocorrer na forma de crises agudas, ou podem ter lugar gradualmente, quase imperceptivelmente” (Elkonin, 2012, p. 152). Vigotski (2012) identificou as seguintes crises: pós-natal; de 1 ano; dos 3 anos; dos 7 anos; dos 13 anos e dos 17 anos. Para o autor, esses períodos de crise podem durar vários meses, um ano, dois ao máximo. Em suas palavras:

A crise pós-natal separa o período embrional do desenvolvimento do primeiro ano. A crise do primeiro ano delimita o primeiro ano da primeira infância. A crise dos três anos é o passo da primeira infância a da idade pré-escolar. A crise dos sete anos configura a ligação entre a idade pré-escolar e a escolar. E, finalmente, a crise dos treze anos coincide com uma

viragem no desenvolvimento, quando a criança passa da idade escolar a puberdade. Temos, portanto, um quadro lógico, regulado por determinadas leis. Os períodos de crise que se intercalam entre os estáveis, configuram os pontos críticos, de viragem no desenvolvimento, confirmando uma vez mais que o desenvolvimento da criança é um processo dialético onde o passo de um estágio a outro não se realiza por via evolutiva, mas revolucionária (Vigotski, 2012. p. 258).

A partir da identificação das crises na periodização do desenvolvimento, é possível elencar algumas características que se sobressaem: o limite entre o começo e final da crise são definidos; durante o período crítico, é difícil educar a criança, ou seja, decai seu interesse escolar e produtividade no trabalho e “[...] perde o interesse que anteriormente orientava toda sua atividade, que antes ocupava a maior parte do seu tempo e atenção, e agora parecem ser vazias suas formas de relações externas, assim como sua vida interior” (Vigotski, 2012, p. 257). Desse modo, entendemos a importância das crises para Vigotski, justificadas pela modificação do papel social do sujeito, que altera seus motivos e necessidades. Faci (2004) assinala que as crises mostram a necessidade de mudança.

Na sequência, reproduzimos a tabela intitulada “Periodização do desenvolvimento psíquico” elaborada por Abrantes (2012, citado por Pasqualini, 2013), que sistematiza o movimento entre os períodos de crise e os períodos estáveis, e os conceitos de época e período do desenvolvimento, apresentando a atividade principal. Discorreremos sobre cada um desses períodos em suas especificidades, com foco na atividade principal que guia o desenvolvimento e na crise que marca a transição entre os períodos.



O PRIMEIRO ANO DE VIDA

Para compreender de que maneira o psiquismo se desenvolve no primeiro ano de vida da criança, buscamos os pressupostos de Elkonin (1960) acerca da periodização. Este autor afirma que a atividade principal desse período é a **comunicação emocional direta**, na qual a relação entre a criança e o adulto social acontece de forma afetiva, mediante manifestações emocionais, de transferência de reações, positivas ou negativas. Ao longo do primeiro ano de vida e a partir dele, tomam forma as ações sensório-motoras, de orientação e manipulação.

De acordo com Elkonin (1960) e Vigotski (2012), quando a criança nasce, ela se encontra em uma máxima sociabilidade, à medida que o bebê é o ser mais indefeso de todos os seres vivos e se encontra em completa dependência

dos adultos. Para se adaptar às novas condições de vida, tem alguns reflexos incondicionados de alimentação, defesa e orientação. Esses reflexos, porém, são insuficientes, sendo o cuidado do adulto o que supre essa insuficiência dos mecanismos de adaptação existentes no nascimento.

No desenvolvimento psíquico, a formação de reflexos condicionados aos diferentes estímulos externos tem um significado importante, os quais começam a aparecer no primeiro mês de vida. O primeiro reflexo condicionado aparece a partir da posição que a criança fica para a amamentação, e surgem movimentos com a cabeça para a busca do alimento. No final do primeiro mês e início do segundo, formam-se reflexos (acústico, vestibular, visual, tátil cutâneo). E como a satisfação das necessidades do bebê é realizada pelo cuidado do adulto, a consequência é que se desenvolvem com especial intensidade as reações de orientação e os reflexos condicionados ligados ao adulto cuidador. Assim, no final do segundo mês aparece a primeira forma específica de se relacionar com os pais, chamada de complexo de animação, caracterizado pela reação emocional positiva da criança quando ouve a voz do adulto (Elkonin, 1960).

No curso do primeiro ano, diminui a significação dos reflexos incondicionados e aumenta a importância dos reflexos de orientação. Com o desenvolvimento dessa capacidade, a partir do quarto mês se iniciam os movimentos das extremidades, como as mãos. Com cinco meses a criança pode pegar coisas, representando sua primeira ação dirigida e o início da manipulação dos objetos. Próximo aos seis meses, quando a criança começa a sentar, se organiza a esfera da percepção visual, coincidindo com o movimento das mãos, o que cria a possibilidade de controlar o movimento dos olhos

com as mãos. Na segunda metade do primeiro ano, o desenvolvimento dos movimentos das mãos se intensifica e complexifica (Elkonin, 1960).

Segundo Elkonin (1960), outro avanço no desenvolvimento é o exame dos objetos através do olhar, escuta e toque, estabelecendo conexões entre suas distintas qualidades (cor, forma, som que produz), que constitui a base para formar a imagem total do objeto. Aproximadamente com 8-9 meses, a criança começa a distinguir a maneira de atuar com os objetos, diferenciando a atuação de algumas qualidades das coisas. Na segunda metade do primeiro ano, se desenvolve a mobilidade no espaço, engatinhando e depois andando, e se ampliam o círculo de percepções do bebê e as possibilidades de ter um contato direto com os objetos, que antes eram inacessíveis sem a ajuda de um adulto.

Salientamos, com Elkonin (1960), que as aquisições da criança aparecem com a mediação dos adultos, que além de satisfazer as necessidades do bebê, organizam seu contato com a realidade. Sobre a atuação do adulto nesse período do desenvolvimento, Pasqualini (2006, p. 126) afirma: “[...] não basta expor a criança a estímulos diversos, não basta disponibilizar a ela os objetos da cultura; mais que isso, é preciso organizar sua atividade”.

Ao analisarmos o primeiro ano de vida da criança na perspectiva Histórico-Cultural, percebemos que sua comunicação com o adulto é a condição mais relevante para o processo de humanização. Outro aspecto a ser destacado é que a ação com os objetos aparece como uma linha acessória do desenvolvimento, que entra em ascensão na segunda metade do primeiro ano. Assim, a comunicação com o adulto não desaparece, mas muda de qualidade, não sendo a mais

importante para guiar o desenvolvimento, mas a base para o desenvolvimento que se segue (Pasqualini, 2013).

No final do primeiro ano de vida, como resultado das interações mediadas por objetos (instrumentos) e palavras (signos), o bebê começa a compreender a linguagem dos adultos. A necessidade da linguagem indica o começo de uma nova etapa do desenvolvimento e caracteriza o surgimento de novas relações entre a criança e os adultos. O bebê começa a compreender a linguagem dos adultos, ainda que de modo difuso, e tenta imitá-la. O desenvolvimento alcançado desencadeia a **crise de um ano**, a qual se caracteriza pelo “quase”, ou seja, nessa fase a criança quase anda e quase fala.

A PRIMEIRA INFÂNCIA

No seguimento do curso da periodização infantil, e superada a crise do primeiro ano, uma nova atividade guia se firma. Entre um e três anos de idade, tem-se a primeira infância, caracterizada pela **atividade objetual manipulatória** como guia do desenvolvimento psíquico. De acordo com Pasqualini (2006, p. 147), nessa fase a criança passa a ter uma relação com o objeto social, promovendo “o desenvolvimento intelectual/cognitivo, pela via da assimilação dos procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos”.

Segundo Chaves e Franco (2016), as principais características da situação social de desenvolvimento da criança nesse período são: dependência da situação concreto-visual; ativo domínio das atividades objetais instrumentais; nas relações sociais a centralidade passa a ser criança-objeto social; e o desenvolvimento da inteligência prática. Isto é, se ante-

riormente a atividade pautava-se na relação criança-adulto social, nesse momento a criança começa a apreender os conhecimentos relacionados com os objetos e seus significados sociais. Pasqualini (2006) enuncia que nessa relação criança-objeto social, a mediação dos adultos se faz fundamental, uma vez que são os responsáveis por apresentar os objetos e demonstrar como manuseá-los, possibilitando o desenvolvimento de capacidades práticas.

Pasqualini (2006) aponta ainda que em um primeiro momento a criança usa os objetos de forma indiscriminada, segura-os, leva-os à boca, mexe etc. À medida que o adulto lhe apresenta como usar e qual a função do objeto, a criança passa a imitá-lo e utiliza o objeto como um instrumento. Portanto, quando a criança entende a função do objeto, começa o processo de generalização, e passa a utilizar esses instrumentos de outra forma, estimulando a criatividade. Nesse momento, o lápis não tem apenas a função escrever, mas pode virar, na brincadeira, um microfone, e assumir outra função (Elkonin, 1960).

Destacamos o papel que a linguagem desempenha nesse período. O desenvolvimento da comunicação verbal da criança possui relevante papel, uma vez que a linguagem organiza o pensamento e permite a melhor estruturação das atividades e a melhor mediação dos adultos. Desse modo, “[...] verifica-se que, se por um lado a linguagem atua como meio para organizar a comunicação com o adulto, por outro, a comunicação mesma está mediada pelas ações objetivas da criança” (Pasqualini, 2006, p. 151).

À medida que essas mudanças ocorrem – compreensão dos objetos sociais e a constituição da comunicação verbal – estão dadas as condições para a reestruturação do pen-

samento interno, resultando em um salto qualitativo. Assim, é chegado o momento de ruptura, de crise, caminhando para outra atividade guia (Pasqualini, 2006). A crise dos três anos é descrita por Vigotski (2012) como a fase do negativismo, teimosia, rebeldia e insubordinação devido à reestruturação das relações entre as crianças e os adultos, uma vez que ocorre certa emancipação da criança, que agora demonstra desejos e vontades.

O desenvolvimento da linguagem, aliado ao manuseio dos objetos, permite que a criança comece a criar independência: consegue alcançar brinquedos e começa a expressar o que quer fazer. Ao manifestar seus desejos, pode ir contra os desejos dos adultos, o que dá o caráter de teimosia dessa fase (Pasqualini, 2006). Essa crise somente será superada com a emergência de outra atividade principal, que em um movimento dialético começa a se desenhar na fase anterior, quando a criança, além de manusear os objetos, passa a atribuir outros significados, começando as brincadeiras.

A IDADE PRÉ-ESCOLAR

Com a linguagem, surge a possibilidade do desenvolvimento da imaginação, neoformação fundamental para a atividade principal desse período: a **brincadeira de faz-de-conta ou jogo simbólico da idade pré-escolar**. De acordo com Elkonin (1998; 2012), estes se iniciam na atividade anterior, de manipulação objetal, na qual a criança aprende o significado social dos objetos, a relação “criança-objeto social”. Posteriormente, de forma gradativa, a criança, por meio da mediação do adulto e da repetição da mesma ação com o objeto, passa a utilizá-lo fora do sentido social, substituindo-o

conforme a brincadeira. Essa substituição de um objeto por outro guarda características do “original”, mas é usada segundo as regras da brincadeira, na qual um pedaço de madeira pode tanto ser uma colher quanto um cavalo, sendo esse o princípio do desenvolvimento do lúdico e da imaginação (Elkonin, 1998).

Nas brincadeiras infantis, a representação de um papel não é apenas uma reprodução do real, pode ser compreendida como a reelaboração da realidade e das experiências da criança (imaginação). A representação do papel leva em consideração como a relação social ocorre na vida dos adultos. Dessa forma, todas as brincadeiras possuem regras, que variam de implícitas a explícitas, dependendo do grau de apropriação e momento da atividade principal em que a criança se encontra.

A atividade principal das brincadeiras infantis, conforme Elkonin (2012), caracteriza-se pela relação criança-adulto social por meio do contato com a realidade, em que ocorre a apropriação das relações e regras presentes na sociedade. Nesse momento, existe a contradição entre querer fazer o que os adultos fazem e não ter condições físicas para realizar as tarefas. Essa contradição, segundo Leontiev (2001b), é resolvida por meio do lúdico, nas quais são representadas as ações do mundo dos adultos, que possuem fim em si mesmas e não dependem das operações.

Elkonin (1998) assinala que a criança busca compreender, por meio das brincadeiras, as relações sociais e a elas reage mediante afetos. Leontiev (2001b) pontua que as emoções levam a criança a interpretar os papéis como adulto, incluindo a representação dos sentimentos. Elkonin (1998) argumenta que o jogo é a atividade que proporciona a maior

carga emocional na criança nessa idade, que se expressa por meio de ações. Compreendemos que o jogo colabora no desenvolvimento do psiquismo de várias formas, tais como a mudança de papel e de postura decorrente das representações. Proporciona também relações sociais do ponto de vista do papel, permitindo a manipulação com os objetos reais assim como seus significados, e ações com os objetos substitutivos. Destacamos que o ensino devidamente organizado poderá contribuir para o desenvolvimento da imaginação, enriquecendo e ampliando as possibilidades de brincadeira simbólica. Elkonin (1998, p. 302) alega que o jogo constitui

A fonte fundamental do enriquecimento do conteúdo dos jogos infantis são as ideias que as crianças têm da realidade circundante; e se não as têm, não se pode levar o jogo a cabo. [...] Confirmaram-se nossas conjecturas acerca de que a essência do jogo estriba-se em refletir as relações sociais entre as pessoas, assim como a de que o conteúdo do jogo se desenvolve, desenvolvimento este que possui determinadas fases. Por último, confirmou-se que a conduta da criança no jogo sujeita-se a certas regras ligadas ao papel cuja interpretação ela assume.

O jogo transforma a posição social da criança, levando a um momento de crise, denominada por Vigotski (2012) a crise dos sete anos, de viragem da atividade das brincadeiras infantis à atividade de estudo. Esse período se caracteriza pela dificuldade de educar, assim como as demais crises, tendo como particularidade a perda da espontaneidade infantil, ou seja, passa-se a expressar maior controle do comportamento em suas relações.

Nas palavras de Vigotski (2012, p.378): “[...] a perda da espontaneidade significa que incorporamos a nossa conduta o fator intelectual que se insere entre a vivência e o ato direto, o que vem a ser o polo oposto da ação ingênua e direta

propria da criança”. Devido a esse maior controle sobre o comportamento, a criança se torna menos espontânea e menos teatral do que na idade pré-escolar. Podemos destacar como ganhos qualitativos desse momento, de acordo com o autor, a compreensão individual dos sentimentos e vivências. Estas ocorrem por meio de generalização de experiências anteriores, significadas pela modificação da posição social que a criança ocupa. Tais apropriações são essenciais para a atividade principal de estudo.

Vigotski (2012) afirma que essas são características gerais da crise que podem se alterar conforme a realidade material em que a criança está inserida, ou seja, são as suas experiências perante a realidade que constituirão tanto a sua personalidade como o curso do desenvolvimento. Nesse aspecto, as características típicas da crise, como a dificuldade de educar, podem ser amenizadas ou intensificadas pelo social.

A IDADE ESCOLAR

Como assinalamos, a crise dos sete anos, que acompanha a transição da idade pré-escolar para a escolar, está diretamente relacionada à entrada da criança na escola. Conforme Facci e Martins (2016), seguindo as considerações de Mújina, a entrada na escola inaugura uma etapa na vida da criança na qual ocorrem mudanças decisivas em seu desenvolvimento psíquico. Nessa faixa etária de sete anos, a representação daquilo que consiste essa entrada não é suficientemente clara. Elkonin (1960) enuncia que, em alguns casos, o que atrai a criança para a escola são os aspectos unicamente externos: o prédio da escola, os colegas, os quadros na parede, etc. Mas ainda assim, uma criança devidamente

preparada para assumir a condição de escolar é atraída pela possibilidade de obter novos conhecimentos pela atividade de estudo.

A **atividade de estudo** aparece, assim, como atividade guia do desenvolvimento nesse período. Se anteriormente a atividade tinha um caráter lúdico, de brincadeira, passa agora a ter um tom de seriedade, vinculada a responsabilidades, rotina escolar, estabelecendo uma relação da criança com os conteúdos científicos e formas mais desenvolvidas e abstratas de apropriação. Essa fase demarca uma mudança na posição que a criança ocupa em suas relações sociais, tanto entre os familiares quanto nas novas relações estabelecidas no contexto escolar, e significa que a criança agora tem obrigações não apenas com pais e professores, mas também com a sociedade. Essa nova posição ocupada também lhe garante alguns direitos, explicitados por Leontiev (2001a, p. 61):

Quando se senta para preparar suas lições, a criança sente-se, talvez pela primeira vez, ocupada com um assunto muito importante. Em casa, os irmãos menores são proibidos de incomodá-la, e mesmo os adultos, às vezes, sacrificam suas próprias ocupações para dar-lhe a oportunidade de trabalhar. Isto é muito diferente de seus jogos e ocupações anteriores. O próprio lugar de sua atividade na vida adulta, na vida “verdadeiramente real” que a cerca, torna-se diferente.

Essa mudança na forma de organizar a atividade de estudo nos leva a compreendê-la como um processo que precisa ser ensinado, e não algo que ocorre de maneira espontânea. Os anos escolares iniciais têm papel fundamental na organização da atividade de estudo. A valorização social da entrada na escola deve despertar na criança o interesse inicial, a curiosidade em aprender, inicialmente através do

domínio da leitura e escrita. Nesse sentido, na organização da atividade de estudo, deve-se usar essa curiosidade infantil – motivo particular ou apenas compreensível – como base para que se elevem os motivos realmente eficazes para a aprendizagem (geradores de sentido). Essa modificação nos motivos não ocorre devido a um curso natural do desenvolvimento, mas conforme possibilita a organização da atividade de ensino, que deve desafiar a criança a hierarquizar seus motivos envolvidos e a controlar seu comportamento. Projeitar-se para o futuro e compreender o sentido mais amplo do estudo constituem um salto qualitativo no desenvolvimento, porque a criança aprende a ter autocontrole e a superar as necessidades biológicas (Asbahr, 2016).

Quanto aos motivos da criança escolar, estes estão relacionados ao aspecto afetivo da atividade, como, por exemplo, no vínculo que se estabelece com o professor e a valorização pelos pais. Esses motivos não possuem ligação imediata com o ato de estudar, mas se configuram como ponto de partida do processo de transformação dos motivos particulares em motivos eficazes. Esse processo abrange ações mecânicas e de memorização, não conscientizadas pela criança, mas devem ser valoradas pelo professor de modo a contribuir para o desenvolvimento da atividade de estudo e da formação do sentido de tal atividade para a vida da criança.

Quando a criança começa a frequentar a escola, ainda não existe a necessidade de assimilar os conteúdos científicos. Essa necessidade deve ser produzida ao longo do processo de apropriação desses conhecimentos, na atividade de estudo. Para Davidov (como citado em Asbahr, 2016), os conhecimentos teóricos, não-cotidianos são o conteúdo da atividade de estudo e simultaneamente a sua necessidade.

Ao longo do desenvolvimento da atividade de estudo surgem as neofomações darão base às formas mais complexas do psiquismo humano, a consciência e o pensamento conceitual. Estes permitirão à criança modificar a sua relação com a realidade, com os outros e com ela mesma. Sua relação no mundo passa a ser mediada pelo pensamento conceitual. O ensino escolar, nesse contexto, focado no processo de apropriação dos conhecimentos científicos, deve dar a base para a formação do pensamento teórico no estudante, de maneira que desenvolva maior controle sobre seu comportamento, autorregule sua atividade de estudo e tenha consciência de seu próprio processo de pensamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: IMPLICAÇÕES PARA A PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO

Realizamos esse percurso para compreender a periodização dos primeiros meses de nascimento até a idade escolar. A tese geral relativa ao desenvolvimento em cada período é que estes são constituídos por múltiplos processos, constituintes de um todo único e possuem determinada estrutura, em unidade dialética. Diante do exposto, entendemos que são diversas as implicações do estudo sobre a periodização do desenvolvimento, em especial no campo da pedagogia e psicologia escolar.

Pasqualini (2013) sistematiza as implicações dessa teoria para a ação pedagógica em quatro proposições fundamentais. A primeira decorre da afirmação que o desenvolvimento psíquico não é natural e entende que “a criança avança a um novo período de seu desenvolvimento na medida em que os processos educativos promovem a apropriação

da cultura e a complexificação de sua atividade” (Pasqualini, 2013, p. 94). A segunda refere-se à compreensão que a transição para um novo período é marcada por crises e saltos qualitativos, cabendo ao professor atentar para as capacidades que se formam e observar quando a criança tem condições de ocupar outro lugar nas relações sociais, compreendendo as crises como oportunidade de desenvolvimento. A terceira se relaciona com a atividade guia de cada período, que deve ser gestada no período anterior do desenvolvimento. Para isso, a ação pedagógica deve ser parte do processo de desenvolvimento, ante a necessidade de gestar as premissas para o salto qualitativo ao novo período. Por último, a autora salienta a relevância de compreender essa teoria e o fenômeno do desenvolvimento não como algo estático e imutável, mas em movimento, garantindo o caráter explicativo da teoria de que desenvolvimento é movimento. Assim, a intervenção do professor deve ser comprometida, atentando para o que está sendo gestado e o que está se esgotando como fonte de desenvolvimento.

Salientamos que as contribuições a respeito da periodização do desenvolvimento vão além do campo escolar. Vigotski (2012) enfatiza o quanto os estudos devem proporcionar instrumentos que sirvam não somente para explicar, mas sobretudo para prognosticar. Isto é, diagnósticos, formas de ensino, intervenções profissionais devem promover recomendações práticas, fundamentadas cientificamente, que promovam formas de aprendizagem que fomentarão o desenvolvimento psíquico.

REFERÊNCIAS

- Asbahr, F. S. (2016). Idade escolar e atividade de estudo: educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais. In L. M. Martins, A. A. Abrantes, & M. G. Facci, *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice* (pp. 171-192). Campinas: Autores Associados.
- Chaves, M., & Franco, A. F. (2016). Primeira Infância: educação e cuidados para o desenvolvimento humano. In L. M. Martins, A. A. Abrantes, & M. G. Facci, *Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico: do nascimento à velhice* (pp. 109-126). Campinas: Autores Associados.
- Elkonin, D. B. (1960). Desarrollo psíquico de los niños. In A. A. Smirnov, S. L. Rubinstein, A. N. Leontiev, & B. M. Tiepov, *Psicología*. México: Crijalbo.
- Elkonin, D. B. (1998). *Psicología do Jogo*. São Paulo: Martins Fontes.
- Elkonin, D. B. (2012). Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In V. Davidov, & M. Shuare, *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)* (pp. 104-124). Moscou: Progreso.
- Engels, F. (1876). *Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem*. Ed. Eletrônica Ridendo Casigat.
- Facci, M. G. (Abril de 2004). A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Cad. Ceres*, 24(62), pp. 64-81. Fonte: <http://www.scielo.br/pdf/cce-des/v24n62/20092.pdf>
- Lefebvre, H. (1991). *Lógica formal/lógica dialética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Leontiev, A. N. (2001a). Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. Em L. S. Luria, & A. N. Leontiev, *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 59-83). São Paulo: Ícone.
- Leontiev, A. N. (2001b). Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. Em L. S. Vigotskii, A. R. Luria, & A. N. Leontiev, *Linguagem, desenvolvimentos e aprendizagem* (pp. 119-142). São Paulo: Ícone.

Leontiev, A. N. (2004). *O desenvolvimento do psiquismo*. 2. ed. São Paulo: Centauro.

Lessa, S., & Tonet, I. (2004). *Introdução à filosofia de Marx*. São Paulo: Expressão Popular.

Martins, J. C., & Facci, M. G. (2016). A transição da educação infantil para o ensino fundamental: dos jogos de papéis sociais à atividade de estudo. In L. M. Martins, A. A. Abrantes, & M. G. Facci, *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice* (pp. 149-170). Campinas: Autores Associados.

Martins, L. M. (2008). Sociedade, educação e subjetividade: reflexões temáticas à luz da psicologia sócio-histórica. *Cultura acadêmica*, 7(176), pp. 33-60.

Marx, K. (2008). *Contribuição à crítica sa economia política* (2ª ed.). São Paulo: Expressão Popular.

Pasqualini, J. C. (2006). *Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Ciências e letras da Universidade Estadual Paulista. Araraquara- SP.

Pasqualini, J. C. (2013). Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da Escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In A. C. Marsiglia, *Infância e Pedagogia Histórico-crítica* (pp. 71-97). Campinas: Autores Associados.

Vygotski, L. S. (2012). *Obras escogidas: Tomo IV*. Madrid: Visor.

Vygotsky, L. S., & Luria, A. R. (1996). *Estudos sobre a história do comportamento: simios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.

CAPÍTULO X

A DIALÉTICA SINGULAR-PARTICULAR- UNIVERSAL DO SOFRIMENTO PSÍQUICO: ARTICULAÇÕES ENTRE A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E A TEORIA DA DETERMINAÇÃO SOCIAL DO PROCESSO SAÚDE-DOENÇA

Melissa Rodrigues de Almeida

Renata Bellenzani

Vitor Marcel Schühli

INTRODUÇÃO

No contexto de ascensão dos movimentos sociais organizados na década de 1980 e promulgação da Constituição Federal de 1988, ganha espaço a discussão sobre a necessidade de equipes multiprofissionais atuando nas políticas públicas. Com a aprovação da Lei Orgânica da Saúde (1990) e a estruturação do Sistema Único de Saúde (SUS), inicia-se de maneira progressiva a contratação de psicólogas e psicólogos nas políticas de saúde. A psicologia já aparece entre as profissões que compõem as equipes especializadas dos Centros de Saúde, ambulatórios especializados e Naps/Caps desde a portaria 224 do Ministério da Saúde, de janeiro de 1992. Todavia, o aumento significativo de psicólogas(os) na rede ocorrerá a partir da lei 10.216, da reforma psiquiátrica, e da portaria 336 do Ministério da Saúde de 2002, que preconiza o profissional de psicologia na equipe mínima dos Centros de Atenção Psicossocial (Caps).

Desde então e com o estabelecimento da Rede de Atenção Psicossocial (Raps)²⁶, os profissionais de Psicologia passam a se inserir mais amplamente nas políticas públicas de saúde nos diferentes níveis de atenção, especialmente nos Caps, e mais recentemente na Atenção Básica - por meio dos Núcleos de Apoio à Saúde da Família (Nasf).

Esse cenário leva a uma modificação no perfil de inserção do profissional de psicologia. Segundo dados do Conselho Federal de Psicologia, em 2009, com exceção de cerca de metade da categoria que exercia sua atividade como autônomo, o setor público já se caracterizava como maior empregador (40,3% dos psicólogos com vínculo contratual), seguido pelas empresas e organizações privadas (24,4%) e organizações sem fins lucrativos (35,3%). A saúde pública despontava como o setor público com a maior concentração de profissionais. Em números absolutos, a pesquisa dava conta de 29.212 psicólogos(os) atuando no SUS (Conselho Federal de Psicologia, 2013).

Há que se considerar, no entanto, que apesar da crescente demanda pelo trabalho de psicologia nas políticas de saúde, enfrentamos ainda dificuldades em relação à formação profissional e à produção de conhecimento na área. A formação da maior parte dos cursos básicos de graduação ainda se encontra voltada majoritariamente para o modelo clínico liberal (Vasconcelos, 2004) e a produção científica, embora tenha crescido desde a década de 1990, existe em menor número do que os desafios que a prática tem apresentado.

A ênfase da formação no modelo clínico a despeito da atuação nas políticas sociais, como as de saúde pública, con-

26 Portaria n° 3088 do Ministério da Saúde de 23 de dezembro de 2011.

tribui para o despreparo dos profissionais diante da complexidade da realidade vivenciada por psicólogos, envolvendo o sofrimento psíquico e os processos gerais de adoecimento. O sofrimento psíquico da classe trabalhadora observado na realidade do exercício profissional em equipes de saúde do SUS mostra-se indissociável da precarização das condições de trabalho, moradia, alimentação e das trocas sociais intersubjetivas que conformam a vida cotidiana. Tem se tornado cada vez mais clara a incapacidade do modelo biomédico, que aborda a doença de modo naturalizante e a-histórico, de responder à altura da complexidade das necessidades de saúde da população, produzidas *pari passu* ao modo de produção capitalista e às suas crises cíclicas.

Essa realidade de atuação profissional da psicologia impõe a necessidade de sua fundamentação em outros marcos, de modo a potencializar o alcance da psicologia na saúde coletiva e na saúde mental. O presente trabalho filia-se, assim, a um conjunto de estudos que busca articular a psicologia histórico-cultural e o campo da saúde mental fugindo ao entendimento hegemônico das bases etiológicas do sofrimento psíquico, focado na explicação biomédica, no modelo clínico tradicional em psicologia e no hospital como *locus* de intervenção privilegiada.

Costuma-se definir como psicologia histórico-cultural as produções de Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934), Alexei Nikolaevich Leontiev (1903-1979), Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e seus continuadores, que intentam aplicar os princípios teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético na busca da psicologia do ser humano concreto. De maneira geral, defendem a tese da natureza so-

cial do psiquismo humano, que encontrará em suas investigações fundamentação teórica e empírica.

A obra desses autores chegou ao Brasil a partir da década de 1980 (Delari Jr, 2012) e começa a ser difundida principalmente nos campos da educação e da psicologia social. Embora parte de suas obras tenham se desenvolvido em contexto clínico ou hospitalar, somente mais recentemente cresce no Brasil o interesse por aplicar seus princípios teóricos e metodológicos nos contextos da saúde mental, da psicopatologia ou da saúde coletiva. Essa produção ainda é considerada pequena e o trabalho que aqui apresentamos busca somar esforços na tentativa dispersa, mas coletiva, de produzir respostas às demandas práticas nesses contextos.

Ao entendimento da psicologia histórico-cultural de que o psiquismo singular se constitui na universalidade histórico-social, mediado pela particularidade, temos articulado a compreensão da medicina social latino-americana sobre o processo saúde-doença como determinado socialmente.

Da medicina social latino-americana destacamos a ‘teoria da determinação social do processo saúde-doença’, mais detidamente as formulações de Asa Cristina Laurell e de Jaime Breilh, que a partir da década de 1970 buscaram superar o modelo da ‘história natural da doença’ de Leavell e Clark. Abordam o processo saúde-doença em seu duplo caráter, biológico e social, desvelando a determinação social dos eventos biológicos e a relação do adoecimento com os modos de vida. Segundo esses autores o processo saúde-doença deve ser abordado considerando aspectos gerais, particulares e singulares de cada indivíduo (Laurell, 1983; Breilh, 1991).

A clara influência do pensamento marxista em ambas as teorias nos permite destacar a dialética singular-particular-universal como princípio metodológico que auxilia na compreensão de como a universalidade dos processos históricos humanos se concretiza na singularidade dos processos de adoecimento psíquico mediados pelas particularidades sociais.

Outrossim, consideramos importante abordar inicialmente o conceito de sofrimento psíquico pelo destaque que tem ganhado na interface das discussões entre psicologia e o campo da saúde mental. O termo tem sido objeto de reflexões teóricas e figurado em documentos oficiais (Sistema Único de Saúde, 2010; Kinoshita et al, 2016) de modo que refletir sobre como o sofrimento psíquico tem sido abordado em suas definições e em sua gênese, pode trazer contribuições para a atuação nesse contexto emergente que é a saúde coletiva.

Nosso objetivo geral é, a partir das contribuições da psicologia histórico-cultural e da teoria da determinação social do processo saúde-doença, articular as explicações do sofrimento psíquico aos aspectos que agem sobre a sua determinação no curso do processo histórico-social. Para tanto, buscamos explicitar a dialética singular-particular-universal em sua importância para o entendimento dos processos de adoecimento em sua essência. Utilizamos como recurso a discussão de um caso atendido por uma psicóloga junto à Estratégia Saúde da Família (ESF) que ilustra como se articulam as condições de vida degradadas pela lógica do capital e o sofrimento psíquico expresso, em sua aparência, como demanda de tratamento para o alcoolismo.

A busca por apreender o sofrimento psíquico em sua essência pressupõe tentar explicar, pelo caminho da reprodução do movimento do real no pensamento, como se produzem em uma determinada estrutura social as pessoas que sofrem e adoecem no exercício da sociabilidade humana. Almeja-se a apreensão deste fenômeno “em sua processualidade e totalidade, isto é, como sínteses de múltiplas determinações instituídas no transcurso histórico e que se formam e transformam no esteio das contradições” (Pasqualini, Martins, 2015, p. 363). Segundo os preceitos de Lukács (1967), “para uma autêntica e verdadeira aproximação e compreensão da realidade, devem ser explicitados os nexos existentes entre as dimensões singular, particular e universal dos fenômenos” (Lukács, 1967, apud Pasqualini, Martins, 2015, p. 363).

SOBRE O CONCEITO DE SOFRIMENTO PSÍQUICO

O termo sofrimento tem origem no latim *sufferere* e está associado a padecimento, a suportar atribulações (Silva, 2014). Na literatura científica este termo tem sido utilizado de maneira polissêmica. Tomando como exemplo o campo da saúde do trabalhador, de acordo com Brant e Minayo Gomez (2011), o conceito vem aparecendo com diferentes acepções: 1) como um transtorno mental menor, que indica possibilidade de ocorrência de morbidade no futuro, levando à ideia de prevenção pela detecção precoce de distúrbios psiquiátricos, com práticas preventivistas de cunho moral e disciplinar; 2) como uma dimensão interna do sujeito, como uma instância pertencente à subjetividade, em geral relacionada com a ideia de permanência identitária; 3) como adoecimento, com uma conotação negativa, segundo a qual haveria um sofri-

mento criativo e um sofrimento patogênico, sendo que este favoreceria o adoecimento; 4) como um estágio intermediário entre a saúde e a doença expresso em um estado de mal-estar e tensão que ainda não é reconhecido como patologia; 5) como um bem do sujeito, situando-o na dimensão da alteridade (Brant; Minayo Gomez, 2011).

Considerando as diferentes acepções em seu uso e cientes de alguns riscos, defendemos o uso do termo ‘sofrimento psíquico’. A principal razão para esta escolha tem em vista sua corrente utilização no campo da saúde mental e atenção psicossocial no Brasil, constituindo-se uma alternativa crítica aos conceitos de ‘doença mental’, ‘transtorno mental’ ou ‘síndrome psiquiátrica’, já carregados de concepções alinhadas com a racionalidade psiquiátrica.

Historicamente, Pinel cunhou o termo ‘alienação mental’ ao delimitar a loucura como objeto da psiquiatria; definindo-a como um distúrbio no âmbito das paixões (Amarante, 2007). À medida que as concepções biológicas ganham espaço na psiquiatria, vai se enraizando a noção de ‘doença mental’, como parte do projeto da medicina de buscar as causas orgânicas das doenças aspirando sua cura.

Tendo em vista a delimitação de doença como uma entidade mórbida determinada, bem como a necessidade de um conceito mais elástico (Esperanza, 2011), dissemina-se o uso do termo ‘transtorno mental’. Na CID-10 (Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde), por exemplo, utiliza-se o termo ‘transtorno mental’, mesmo considerando-o inexato, pelo entendimento de que ‘doença’ ou ‘enfermidade’ trariam problemas ainda maiores (OMS, 1993). Amplamente difundido, o termo ‘transtorno mental’ é utilizado também pelo DSM-5 (APA, 2014),

embora alguns autores ressaltem um possível equívoco, uma vez que as doenças ou transtornos caracterizam-se pela plausibilidade de identificação de sua etiologia, em alguma medida, bem como por um curso relativamente homogêneo e uma história natural conhecida (Dalgalarrodo, 2008), o que certamente não se aplica às doenças ditas ‘mentais’. Mesmo que haja nuances entre eles, consideramos que doença e transtorno resguardam a referência na nosologia psiquiátrica clássica, que oscila principalmente entre explicações biológicas e abordagens descritivas.

No bojo das experiências de reforma psiquiátrica que marcam a segunda metade do século XX, surgem críticas de diferentes ordens ao objeto da psiquiatria tomado como doença ou transtorno na acepção acima mencionada (soma da à noção de periculosidade) e abstraído da própria pessoa (Amarante, 2007; Rotelli, 2001).

Rotelli (2001), com base nas reflexões de Basaglia, corrobora que o processo de desinstitucionalização por eles defendido não colocava em questão apenas o manicômio, mas a concepção de loucura da psiquiatria, que separa a doença da existência global da pessoa em sua complexidade e concretude e a isola em instituições próprias. Diferentemente, considera que o objeto deva ser a “existência-sofrimento dos pacientes e sua relação com o corpo social” (Rotelli, 2001, p. 90), e a pessoa que sofre como inserida nas relações de produção da vida e reprodução social.

No campo da reforma psiquiátrica brasileira, que traz na bagagem a experiência italiana conduzida - entre outros - por Basaglia e Rotelli, incorpora-se a noção de sofrimento psíquico. Kinoshita et al (2016) propõem a seguinte definição:

O sofrimento, por sua vez, é compreendido como um estado em que esse esforço por unidade e coesão se encontra diante de obstáculos em que as mediações não são efetivas na preservação de unidade e que levam a pessoa a uma estagnação e à percepção ou sentimento da iminência de decomposição. Isso ocorre não somente como processo biológico ou orgânico, mas fundamentalmente como parte da experiência de vida que corresponde a um mal-estar, desconforto ou dor, a qual bloqueia a dinâmica de transformações nos sujeitos, enrijecendo a forma como esses se relacionam consigo mesmos, com os outros e com o ambiente (Kinoshita et al., 2016, p. 52).

Essa concepção de sofrimento psíquico, segundo a qual a pessoa passa por uma estagnação em seu processo de desenvolvimento, remete à discussão de Canguilhem (1995) a respeito do conceito de normatividade, a partir do qual delimita a saúde e a doença²⁷. O autor define a saúde como a possibilidade de ser normativo, isto é, de instituir normas e modificar as normas que institui. Já a patologia concerne à redução da capacidade de ser normativo, como uma redução da margem de tolerância às infidelidades do meio, que produz obstruções que não conseguem ser superadas. Na patologia há, portanto, um sentimento de vida contrariada, pela interrupção de seu curso vital. Ao mesmo tempo, o autor atenta para a impossibilidade de conceber a normatividade vital dissociada da normatividade social, uma vez que sendo o corpo humano produto da atividade social, a constância de

27 Cabe observar que, embora tenhamos assinalado a crítica ao conceito de doença mental, os autores da área da saúde trabalham com a noção de doença em suas reflexões. Portanto, no diálogo com esses autores, empregaremos o termo 'doença', entendida como determinada histórica e socialmente. O sofrimento psíquico é entendido como uma expressão do processo geral de saúde-doença, eventualmente referido também como processo de adoecimento.

certos traços dependeria da fidelidade das pessoas a certas normas da vida. Porém, na vida humana a frequência estatística não traduz apenas uma normatividade vital, mas também uma normatividade social (Camguilhem, 1995).

Assim, entre os seres humanos, como seres sociais, a saúde e a patologia são apreendidas na polaridade dinâmica da vida, sob forma de valor positivo e negativo, respectivamente. Ademais, esses estados só podem ser capturados no nível da totalidade individual consciente, isto é, na sucessão de situações vividas pelas pessoas como obstruções aos seus 'modos de andar a vida'²⁸ e sua possibilidade de ser (ou não) normativo diante dessas situações (Camguilhem, 1995). Isso quer dizer, por um lado, que há uma distinção qualitativa entre a saúde e a doença, diferente do que afirmavam Comte e Claude Bernard, criticados por Canguilhem, por tomarem a doença como uma variação quantitativa do normal. De outro lado, significa acentuar que, por mais relativa que seja a normalidade, adequada aos valores positivos e negativos de uma dada sociedade, a pessoa doente se sente incapaz de realizar as tarefas que uma nova situação lhe impõe, implicando em uma restrição (Camguilhem, 1995).

Nessa perspectiva, a saúde-doença é entendida como um processo dinâmico, colocando o sofrimento psíquico não como exclusividade de um grupo de pessoas predispostas - por características biológicas ou psíquicas - mas produzido no movimento da vida e determinado socialmente.

28 A expressão 'modos de andar a vida' aparece em muitas publicações da área da saúde coletiva no Brasil atribuída a Georges Canguilhem. Entretanto, Ayres (2016) elucida que ela não aparece na edição em português de 'O normal e o patológico', mas que foi uma tradução livre de 'modos de andar de la vida', da edição argentina, por Anamaria Tambellini Arouca e Sergio Arouca, na década de 1970.

Ainda que consideremos nossa opção em utilizar a noção de ‘sofrimento psíquico’ devidamente justificada, cabem algumas ressalvas. Em primeiro lugar, advertimos que todo processo de adoecimento ou sofrimento envolve o ser humano em sua totalidade, como um nexos biopsíquico (Laurell, 1989). E que, embora o termo sofrimento venha acompanhado do adjetivo psíquico - pela referência ao campo da atenção psicossocial -, não se deve supor um dualismo entre o psíquico e o físico. Em segundo lugar, pactuamos com uma das preocupações trazidas por Brant e Minayo Gomez (2011), a de que se poderia, equivocadamente, tomar como patológicos todos os processos denominados como sofrimento na vida cotidiana.

Há um uso habitual para o termo sofrimento, que reporta a um conjunto de situações próprias da vida, inclusive as que permitem o exercício da normatividade (nos termos de Canguilhem), o que não necessariamente configuraria momentos de estagnação e adoecimento na polaridade dinâmica da vida de uma pessoa. Essa observação é ainda mais pertinente visto o processo crescente de medicalização da vida, que consolida concepções naturalizantes dos processos sociais (Almeida; Gomes, 2014). Contudo, na acepção aqui apresentada, ‘sofrimento psíquico’ refere-se a um tipo de processo que leva à estagnação pessoal, vivido pelo indivíduo, mas determinada socialmente.

A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DO DESENVOLVIMENTO HUMANO: FORMAÇÃO SOCIAL DO PSIQUISMO

Desde sua primeira conferência no Instituto de Psicologia de Moscou em 1924, Vigotski retoma a consciência

como objeto da psicologia (Leontiev, 1999), postulando-a como aquilo que diferencia a atividade vital humana da atividade dos demais animais. Em consonância com a teorização marxista, esses autores localizam a origem da atividade consciente e da atividade vital humana tal como se apresenta em dois fatores: o primeiro deles é o trabalho social e o emprego de instrumentos de trabalho, e o segundo o surgimento da linguagem.

Partindo da importância dos instrumentos de trabalho na mediação dos seres humanos com o mundo nos processos de apropriação e objetivação, Vigotski propõe uma analogia dos instrumentos com os signos, mostrando seu papel na apropriação simbólica do mundo (Vygotski, 2000b), o que permite operar com os objetos mentalmente mesmo na ausência dos objetos concretos. Demonstra então que a linguagem é essencial para a transição do sensorial ao racional na representação do mundo e que os signos cumprem importante papel na reorganização de todas as funções psicológicas, que de funções psicológicas elementares podem passar a funções psicológicas superiores, marcadas pela voluntariedade e capacidade de autorregulação da conduta.

Enquanto Vigotski se volta para o estudo da formação das funções psicológicas superiores, Leontiev investiga a formação do reflexo psíquico e as relações intrínsecas entre atividade, consciência e formação da personalidade. Há, portanto, uma coincidência nessas elaborações que é a de explicar como o externo (a atividade compartilhada com as demais pessoas e objetos) se transmuta em interno (atividade mental, formação dos sistemas psicológicos).

A concepção de personalidade que marca a psicologia histórico-cultural distancia-se da concepção metafísica e

aproxima-se da concepção marxiana. Vigotski chega a citar Marx para explicar sua concepção de personalidade como o 'social em nós': "Paráfrase de Marx: a natureza psicológica da pessoa é o conjunto das relações sociais, transferidas para dentro e que se tornaram funções da personalidade e formas de sua estrutura" (Vigotski, 2000a, p.27). Ou seja, é pela apropriação (tornar próprias) das relações sociais que os seres humanos constituem sua individualidade, que aparece aqui não em oposição à sociabilidade, mas como uma forma superior dela.

Talvez a formulação mais geral e abstrata da obra vigotskiana seja a sua 'lei genética do desenvolvimento cultural', por meio da qual busca explicar o processo de internalização das funções psicológicas superiores em sua gênese. Diz ele:

[...] a formação de cada uma delas (das funções psicológicas superiores) está rigorosamente subordinada à mesma regularidade, quer dizer, que cada função psíquica aparece no processo de desenvolvimento da conduta duas vezes; primeiro, como função da conduta coletiva, como forma de colaboração ou interação, como meio da adaptação social, ou seja, como categoria interpsicológica, e, em segundo lugar, como modo da conduta individual da criança, como meio da adaptação pessoal, como processo interior da conduta, quer dizer, como categoria intrapsicológica (Vygotski, 1997b, p.214, tradução nossa).

Vigotski não só destaca a origem social e histórica das funções psíquicas superiores, como demonstra pela via de experimentos a gênese dessas funções com a mediação da linguagem (sistema de signos).

Também define o desenvolvimento infantil como um processo dialético complexo, marcado pelo entrelaçamento de "processos evolutivos e involutivos, o complexo cruzamen-

to de fatores externos e internos, um complexo processo de superação de dificuldades e de adaptação” (Vygotski, 2000b, p.141, tradução nossa). Ou seja, um processo que inclui mudanças evolutivas e revolucionárias, retrocessos, falhas, conflitos. Para o entendimento de nosso tema central, estamos pressupondo que é neste contexto do desenvolvimento em que se desenrolam também os processos que produzem as desintegrações e o sofrimento psíquico.

Como nos alerta o autor, “Não é importante saber somente que enfermidade tem uma pessoa, senão também que pessoa tem determinada enfermidade” (Vygotski, 1997a, p. 134, tradução nossa). Com isso, questionamo-nos sobre que lugar a enfermidade ocupa no sistema da personalidade de cada indivíduo e como esta vai se constituindo no processo de desenvolvimento. E, sobretudo, segundo o mesmo raciocínio, quais seriam os principais instrumentos e vias reintegradoras dos processos de desintegração e desorganização da personalidade (ou de sua reorganização diferenciada e singular), que mantêm intrínsecas relações com os processos de estagnação do desenvolvimento, com dificuldades na autorregulação da conduta, e por vezes, com rupturas nas atividades primordiais para o curso da vida, que caracterizam os desdobramentos mais visíveis do sofrimento psíquico.

A personalidade, de acordo com Martins (2004, p. 86), é a “autoconstrução da individualidade por conquista de sua genericidade, ou seja, síntese de processos biológicos e psicológicos que em interação dialética com o meio transforma o indivíduo de maneira criadora e autocriadora graças à ação e consciência”. No processo de desenvolvimento dessa síntese que é a personalidade observam-se três princípios gerais: 1) a especificidade dos vínculos do indivíduo com o mundo;

2) o grau e organização da hierarquização das atividades em relação aos motivos; 3) o grau de subordinação da organização das atividades em relação aos motivos ante os níveis de consciência sobre si e autoconsciência (Leontiev, 1978; Martins, 2004).

Para compreender o indivíduo em sofrimento, então, partimos da especificidade do seu processo de adoecimento (seja ele expresso na forma de depressão, ansiedade, abuso de substâncias psicoativas ou outra), mas é preciso, também, considerá-lo como totalidade, como pessoa que tem determinadas necessidades, com uma dada história singular, que vive certas relações de exploração e de opressão, num dado contexto, mediante determinados vínculos.

Entendemos que é na totalidade da história de vida que os processos patológicos se produzem, quando há destruição e falseamento da sucessão de motivos, diminuindo sua função na formação de significados; quando há destruição de processos já formados de motivos e necessidades; ou quando se formam novos motivos, patologicamente alterados, dando origem a novas propriedades e características na personalidade (Zeigarnik, 1976).

No decurso da formação das funções psicológicas culturalmente desenvolvidas, a mediação de instrumentos e de signos modifica radicalmente a atividade humana, produzindo novas necessidades, capacidades e potencialidades. Parece-nos que nos processos psicopatológicos, as funções psíquicas e a atividade tornam-se mais imediatas, isto é, menos mediadas. Assim, as condutas se tornam mais impulsivas, levando a um menor autodomínio sobre as funções psicológicas e sobre a conduta em geral. Isso se relaciona a alterações nos nexos entre as funções psicológicas e em sua

hierarquização. Ao longo do desenvolvimento, esses nexos se modificam, como explica Vigotski:

A ideia principal (extraordinariamente simples) consiste em que durante o processo de desenvolvimento do comportamento, especialmente no processo de seu desenvolvimento histórico, o que muda não são tanto as funções, tal como tínhamos considerado anteriormente (era esse nosso erro), nem sua estrutura, nem sua parte de desenvolvimento, mas o que muda e se modifica são precisamente as relações, ou seja, o nexo das funções entre si, de maneira que surgem novos agrupamentos desconhecidos no nível anterior (Vigotski, 1999, p. 105).

Complementarmente, Vigotski (2000a) afirma que a diferença entre aqueles considerados saudáveis e doentes mentais ou entre diferentes doentes mentais²⁹ não está nas leis da vida psíquica ou em algo que estes não têm, mas na hierarquia das funções, em seus nexos. Isto quer dizer que no processo psicopatológico certas funções ganham (ou perdem) uma função reguladora para a pessoa, modificando a hierarquia do sistema psicológico. Como exemplo, Vigotski (2000a) cita que todos podemos ter ideias delirantes, mas a diferença está em acreditar ou não no delírio, ou seja, no papel que ele cumpre na personalidade.

Ao mesmo tempo que precisamos entender a especificidade do processo de sofrimento vivido pelo indivíduo, o que sem dúvidas modifica a dinâmica de sua personalidade, devemos ter o cuidado para não tomar o singular definido e circunscrito somente pela lente do sofrimento, abstraído da pessoa como totalidade.

²⁹ À época, era corrente o uso de 'doentes mentais' ou 'doença mental'. Nossas ponderações sobre o tema foram apresentadas na seção anterior deste texto, quando abordamos a relação entre esses termos e o conceito de 'sofrimento psíquico'.

Para contribuir para uma análise mais global da pessoa em sofrimento psíquico, traremos a seguir os aportes teórico-metodológicos da teoria da determinação social do processo saúde-doença.

A DETERMINAÇÃO SOCIAL DO SOFRIMENTO PSÍQUICO

Como vimos, os processos de adoecimento - entre os quais se incluem as diversas apresentações de sofrimento psíquico - são vivenciados pelas pessoas como obstruções em seus modos de andar a vida. Para essas obstruções produzem-se explicações diversas. O modelo biomédico, por exemplo, as concebe como decorrentes fundamentalmente de alterações do corpo biológico, tido como essencialmente natural e a-histórico (GOMES, 2017). Alternativamente, as concepções multicausais não negam a 'influência do social' na produção do sofrimento psíquico, mas a compreendem como um conjunto de fatores ambientais/sociais (também denominados como 'determinantes sociais') que entram 'numa série de complexas interações' com fatores biológicos, genéticos e psicológicos, culminando nos transtornos psiquiátricos (OMS, 2001, p.35).

Essa tese altamente aceita, além de 'fatorar o social ou a sociedade', não estabelece uma hierarquia entre esses ditos 'fatores'. A compreensão da 'influência social', desdobrada em diversos fatores de risco, não coloca no centro da preocupação a "historicidade dos processos biopsíquicos humanos" (Laurell, 1989, p.100) e acaba por não explicar as mediações entre o singular-particular-universal que se dão na gênese sócio-histórica do processo saúde-doença expresso na forma de sofrimento psíquico.

Partindo da insuficiência da afirmação descritiva de que os transtornos mentais resultam de complexas interações entre fatores biológicos, genéticos, psicológicos e sociais, recorreremos à teoria da determinação social do processo saúde-doença, com autores como Asa Cristina Laurell, Jaime Breilh, Maria Cecília Donnangelo, entre outros, para elucidar as mediações que ocorrem no processo de determinação social do sofrimento psíquico.

Buscando uma perspectiva dialética sobre a relação entre indivíduo e sociedade, a teoria da determinação social nos explica que o processo saúde-doença se passa simultaneamente no âmbito social e no âmbito individual. No âmbito social porque a forma como os seres humanos produzem suas vidas e organizam suas relações cria condições limites para determinadas formas de saúde-doença. Ao mesmo tempo, os indivíduos vivem e morrem biologicamente e psicologicamente, estando assim, a doença, incrustada no nível biopsíquico (Donnangelo, 2014). É, portanto, no âmbito individual que a doença se expressa, seja na tuberculose, na hipertensão ou na depressão. Tal expressão é determinada socialmente pelas condições gerais e particulares de vida das pessoas conforme seu momento histórico, sua condição social de classe, de gênero, de geração, sua inserção no processo de trabalho etc.

Pela noção de ‘processo saúde-doença da coletividade’, Laurell (1983, p. 151) entende “o modo específico pelo qual ocorre no grupo o processo biológico³⁰ de desgaste e reprodução, destacando como momentos particulares a presença

³⁰ Como seus interlocutores estavam principalmente no campo da medicina, notamos em seus textos o uso do par biológico-social. Em textos posteriores, a autora amplia para a noção de nexa biopsíquico (Laurell LAURELL, 1989), dando nota da totalidade do ser humano implicado no processo saúde-doença.

de um funcionamento biológico diferente com consequência para o desenvolvimento regular das atividades cotidianas, isto é, o surgimento da doença” (Laurell, 1983, p. 151).

Como explica Laurell (1979, p. 11-12), as diferenças nos modos de adoecer e morrer nas diferentes classes sociais têm pouca relação com os serviços médicos e muita relação com a organização da sociedade e o papel de cada classe nesta sociedade. Ou seja, a autora evidencia que aquilo que mais distingue os grupos de alta ou baixa mortalidade, bem como a gravidade na evolução das doenças ainda que com um tratamento adequado, são as condições socioeconômicas dos grupos.

Assim, Laurell (1989) afirma a historicidade do nexos biopsíquico humano e determina que

Este modo de entender a relação entre o processo social e o processo saúde-doença aponta, por um lado, o fato de que **o social tem uma hierarquia distinta do biológico na determinação do processo saúde-doença** e, por outro lado, opõe-se à concepção de que o social unicamente desencadeia processos biológicos imutáveis e a-históricos e permite explicar o caráter social do próprio processo biológico (Laurell, 1983, p. 156, grifo nosso).

Com base nesta análise, admite-se o aparato biológico como base do funcionamento da espécie humana, mas ao mesmo tempo o subordina ao desenvolvimento histórico e social.

À indagação de Laurell (1983, p. 152) de “por que o processo saúde-doença tem caráter social, se é definido pelos processos biológicos do grupo?”, acrescentamos: por que o sofrimento psíquico tem caráter social se é expresso em nível biopsíquico?

A autora nos oferece duas razões em resposta à pergunta colocada acima.

Por um lado, o processo saúde-doença do grupo adquire **historicidade porque está socialmente determinado**. Isto é, para explicá-lo, não bastam os fatos biológicos, é necessário esclarecer como está articulado no processo social. Mas o caráter social do processo saúde-doença não se esgota em sua determinação social, já que **o próprio processo biológico humano é social**. É social na medida em que não é possível focalizar a normalidade biológica do homem à margem do momento histórico [...]. Isto leva a pensar que é possível estabelecer padrões distintos de desgaste-reprodução, dependendo das características da relação entre o homem e a natureza. Se desta maneira a “normalidade” biológica define-se em função do social, também a “anormalidade” o faz [...] (Laurell, 1983, p. 152, grifos nossos).

A saúde-doença, portanto, expressa-se como fenômeno material objetivo no perfil patológico dos grupos humanos, que muda para uma mesma população de acordo com o momento histórico. “As diferentes formações sociais apresentam perfis patológicos que, a nível geral, distinguem-se conforme o modo particular de combinar-se o desenvolvimento das forças produtivas e as relações sociais de produção” (Laurell, 1983, p. 148).

Parece claro, portanto, que o processo biopsíquico se relaciona com o processo histórico e social. Entretanto, neste debate, Laurell questiona o caráter dessa relação, destacando o fato de não ser imediatamente visível como o segundo ‘se transforma’ no primeiro. Evoca, metaforicamente, a noção de ‘caixa negra’, “na qual o social entra de um lado e o biológico sai de outro, sem que se saiba o que ocorre dentro dela [...], o problema mais candente para a explicação causal social do processo saúde-doença” (Laurell, 1983, p. 156).

Partimos desse desafio para pensar nas dificuldades de estudar empiricamente os nexos dinâmicos-causais entre o biopsíquico e o social no processo saúde-doença em geral, assim como, de modo análogo, de estudar empiricamente as demandas socio sanitárias e as situações-problemas nas quais estão implicadas uma gama de mediações presentes na produção do sofrimento psíquico.

Pensar a respeito da historicidade dos processos biopsíquicos humanos, envolve “uma questão relativa ao nível da complexidade a partir da qual tal fenômeno ocorre”, ou seja, nos “níveis de integração maiores [...] [o que] nos remete imediatamente aos modos de andar a vida e aos estereótipos de adaptação” (Laurell, 1989, p. 101).

Os autores dessa corrente teórica conceituam a adaptação como a capacidade de o corpo responder com plasticidade diante de suas condições específicas de desenvolvimento. Contrariamente à concepção fisiológica de eterno retorno ao normal, neste contexto a adaptação aparece não apenas como a sobrevivência em condições corporais precárias, mas também como seu contrário, em destruidora da integridade corporal (Laurell, 1989). Um exemplo seria a resposta diante da situação contínua de desgaste e sobrecarga dos trabalhadores, com a reação biopsíquica do estresse. Se o estresse poderia ser uma forma do organismo ficar alerta diante de um perigo, sua repetição se transforma em um processo destrutivo de processos corporais. No caso de alguns grupos sociais, o estresse como resposta ao desgaste da força de trabalho poderia vir a representar o que os autores denominam como um ‘estereótipo de adaptação’.

Estamos, assim, aventando a possibilidade de conceber como estereótipos de adaptação diversas formas de

expressão de sofrimento psíquico - depressão, ansiedade, sensação de iminente desorganização, decomposição ou interrupção do curso da vida, desorganização do pensamento e de sua relação com os afetos, entre outros - produzidos como parte dos modos de andar a vida. Se tomadas como respostas, ao nível da unidade biopsíquica, frente à condição de permanência em situações prejudiciais ao desenvolvimento humano, estas expressões do sofrimento psíquico podem ser pensadas, cada uma ou suas combinações particulares, como estereótipos de adaptação. Isto na medida em que se constate que tais expressões se apresentem como respostas reconhecidamente regulares e frequentes em determinados grupos sociais. Ou seja, estariam representando padrões de reações 'típicos' deste ou daquele grupo social. Os modos de andar a vida, bem como os estereótipos de adaptação são "característicos das coletividades e não dos indivíduos" (Laurell, 1989, p.102).

Manifestações particulares de sofrimento psíquico seriam, portanto, ao mesmo tempo expressivas das características dos modos de andar a vida de uma coletividade e, também, tenderiam a produzir obstruções particulares nestes modos de andar a vida, que por mediações complexas se expressariam singularmente nas vidas das pessoas.

Breilh (2006) contribui com essa formulação ao enunciar o conceito de processos críticos, que são entendidos como alguns dos processos do perfil epidemiológico que são considerados mais estratégicos para a ação, por sua importância para a intervenção e por sua capacidade de desencadear consequências significativas no modo de vida. Esses processos críticos "em que se desenvolvem a sociedade e os modos de vida grupais adquirem propriedades protetoras/

benéficas (saudáveis) ou destrutivas/ deteriorantes (insalubres)” (Breilh, 2006, p. 203). São entendidos como ‘processos protetores’ aqueles que favorecem as defesas e suportes, estimulando uma direção favorável à vida humana, individual ou coletiva. E os ‘processos destrutivos’ são os que provocam privação ou deterioração da vida humana, individual ou coletiva. Alguns processos podem ter aspectos protetores e destrutivos. “A produção dos processos para a vida (protetores e destrutivos) determina, por sua vez, a forma de distribuição que eles assumem, a quota de bem-estar a que os grupos podem aceder, ou a quota de sofrimento de que eles padecem em função das carências ou contravalores de tais processos” (Breilh, 2006, p. 208). Em cada uma das dimensões - universal, particular e singular - encontramos os respectivos processos críticos, resultantes dos modos de vida, e que acabam gerando certos ‘estereótipos de adaptação’, que constituem os perfis epidemiológicos.

A DIALÉTICA SINGULAR-PARTICULAR-UNIVERSAL COMO PRINCÍPIO METODOLÓGICO NA ANÁLISE DO SOFRIMENTO PSÍQUICO

Os aportes da teoria da determinação social do processo saúde-doença e do desenvolvimento humano na perspectiva da psicologia histórico-cultural fundamentam nosso entendimento do sofrimento psíquico. Assentadas ambas no materialismo histórico-dialético, a produção teórico-prática da saúde coletiva e da psicologia histórico-cultural enunciam a formação histórico-social do ser humano. De um lado, a saúde coletiva de orientação marxista demonstra que o processo de saúde-doença está determinado pelo modo como as

peças produzem socialmente sua vida e suas relações. De outro lado, a psicologia histórico-cultural evidencia a constituição social da personalidade, pela conversão das relações sociais em funções pessoais no processo de internalização. Vemos, portanto, que a confluência entre esses dois campos tem grande potencial explicativo para este fenômeno - o sofrimento psíquico - que se encontra na intersecção dessas áreas de conhecimento.

No exercício da dialética singular-particular-universal para a apreensão do sofrimento psíquico, tomaremos como recurso didático um caso atendido em um território por uma equipe de saúde e acompanhado pela psicóloga desta equipe. Com este recurso, pretende-se ilustrar nossa proposta conceitual, sem a intenção de aqui esgotar sua análise, de como a dialética singular-particular-universal contribui para ir além da aparência imediatamente dada da queixa ou do sintoma.

A demanda apresentada à psicóloga da equipe de saúde foi de Evandro³¹, um pai de família de 41 anos, que apresentava um uso abusivo de álcool há mais de cinco anos, percebido como uma situação crônica de saúde. Evandro morava com a esposa Naila³² de 40 anos e os sete filhos (com idades entre 8 e 21 anos de idade), em um barraco de dois cômodos, em uma favela de uma grande cidade. Evandro era negro, pobre, semianalfabeto e sem formação profissional. A renda da família provinha da atividade como catador de recicláveis, na qual todos se envolviam. Naila passava por um processo de sofrimento, identificado pela equipe de saúde como depressão, e os filhos padeciam de verminoses, dermatites, desnutrição e déficits de desenvolvimento cognitivo-motor.

31 Nome fictício.

32 Nome fictício.

Em uma conversa com a psicóloga da equipe, no percurso de sua casa ao serviço de saúde, Evandro, em tom de angústia e contrariedade, desabafa e questiona:

Quem, doutora, pode viver assim? Olha meu canto que ocê viu, olha meus menino deste jeito, tudo doente... Cê acha que pode? Eu falo pra eles que [eles] têm que arrumar aquelas roupas... Onde já se viu cada um não ter o seu pra vestir? Vai pegando dali do monte, cueca e calcinha tanto faz, as coisa de um e de outro... E eu, quem diz que eu paro de beber? E eu consigo? Olha esta carteirinha, aqui, de ônibus que eu tenho, escrito 'CAPS [...]'... Todo mundo sabe que é coisa de alcoólico... Quem é que vai dar um emprego pra mim ?³³.

A complexidade dos processos que operam na produção histórico-social das situações-problemas de um indivíduo em sofrimento psíquico, como é o caso de Evandro e de sua família, não se mostram diretamente acessíveis ao pesquisador e ao profissional de saúde. Em um primeiro momento, temos acesso ao estado emocional de Evandro - triste, contrariado, desesperançoso por não conseguir 'parar de beber' e pela enorme dificuldade de obter um trabalho formal, tanto por sua condição de classe como por frequentar um serviço marcado pelo estigma, na tentativa de lidar com seu problema de saúde.

Mesmo considerando a singularidade desse homem, salienta-se que:

[...]o singular não existe em si e por si mesmo, e sua análise só se revela possível a partir do reconhecimento de suas relações com a totalidade, com a universalidade. Estas relações por sua vez, expressam-se nas determinações particulares, produtos do desenvolvimento histórico-social (Martins, 2001, p. 133).

33 Trecho extraído de Bellenzani et al (2007).

No esforço em conhecer tais determinações e as relações entre a singularidade da situação de Evandro e a totalidade, tomemos a premissa de que o ponto de partida do conhecimento é o real, o concreto, que se apresenta aos sentidos de maneira caótica (Marx, 1982). Como explica Oliveira (2005), a atividade prático-sensorial está na base do surgimento das faculdades intelectuais, que por meio da análise produz abstrações cada vez mais simples desse todo inicialmente caótico. Esse movimento permite elaborar o conhecimento da realidade pela reprodução do concreto no pensamento, com o retorno à totalidade (Marx, 1982; Oliveira, 2005).

Isto fica explícito na atuação da psicologia na área da saúde, em que o contato direto com a realidade das pessoas permite, por um lado, o acesso a elementos da história de vida de uma forma vívida, mas por outro, estas situações são percebidas inicialmente de modo caótico, ainda que já mediadas pela teoria produzida anteriormente. Do mesmo modo, revela a complexidade da vida em sua concretude, constituída pelo conjunto de condições e mediações que produzem o sofrimento psíquico em suas diversas dimensões: sua inserção de classe, as condições gerais de vida, suas necessidades de consumo não satisfeitas, os limites impostos pelo sofrimento psíquico, os vínculos pessoais estabelecidos.

Assim, para avançarmos no exercício do pensamento sobre a situação objetiva e o drama subjetivo da vida de Evandro e sua família, há que se passar da aparência à essência. É por isso que afirmamos, como Vygotski (2000b), a necessidade de buscar as relações dinâmico-causais reais subjacentes aos fenômenos, de forma a reconstituir no pensamento

a realidade como síntese de múltiplas determinações (Marx, 1982). (usou Vigotski na maioria das citações)

Como um primeiro passo, devemos considerar que o sofrimento psíquico de Evandro se destaca da totalidade do real a partir da identificação de uma demanda de saúde – um alcoolista que precisa de cuidado –, sendo este o objeto que se deseja conhecer como fenômeno e com o qual se busca atuar. Com base nas contribuições e acúmulos teóricos, busca-se, assim, conhecer para desenvolver uma prática de cuidado diante desse sofrimento e das situações-problemas em que ele se produz, concebendo-o como “expressão da unidade entre singularidade e universalidade como polos opostos interiores um ao outro” (Pasqualini; Martins, 2015, p.365).

Conforme nos ensina Lukács (1967), “a dialética entre singular-particular-universal é uma propriedade objetiva dos fenômenos”, o que nos exige apreender suas mediações de modo que se possa “revelar a interpenetração dialética entre singularidade, particularidade e universalidade” (Lukács, 1967 apud Pasqualini, Martins, 2015, p. 363).

Nessa mesma direção, Oliveira (2005, p. 26), sustenta que uma questão fundamental para a atuação em psicologia é entender “como a singularidade se constrói na universalidade e, ao mesmo tempo e do mesmo modo, como a universalidade se concretiza na singularidade, tendo a particularidade como mediação”.

A ‘dimensão universal’ corresponde aos traços essenciais, às leis gerais que regem o desenvolvimento de um dado fenômeno (Pasqualini, Martins, 2015). No caso do sofrimento psíquico, a dimensão universal está sendo considerada como o ‘processo de reprodução social da vida’. A reprodução social

é constituída da relação produção-consumo mediada pela distribuição, ou seja, pelo modo como dada sociedade por meio de suas relações organiza a produção, a distribuição e o consumo (Breilh, 1991).

Evandro vive sob o capitalismo e, portanto, submetido - na dimensão universal - às suas leis gerais, como a divisão da sociedade em classes sociais com a apropriação privada da riqueza produzida socialmente, com graus profundos de alienação, o que gera níveis crescentes de desigualdade social sustentados por relações sociais de exploração e opressão. Temos, ainda, agindo sobre Evandro, as especificidades da fase atual do capitalismo, representada pela acumulação flexível. Esta é caracterizada pelas inovações tecnológicas e novas formas de gestão, que ao invés de liberarem os seres humanos de cargas de trabalho deletérias, aprofundam a exploração capitalista, bem como produzem um contingente ainda maior de trabalhadores em potencial, não empregados, que compõem o exército industrial de reserva (Harvey, 2014). No mundo do trabalho, há a flexibilização de vínculos e direitos trabalhistas, dos locais e horários de trabalho, acompanhados de uma intensificação do ritmo e eliminação de 'poros', com multitarefas, assédio e estabelecimento de metas muitas vezes inalcançáveis. O trabalho de Evandro como catador de recicláveis se dá, neste contexto, de forma extremamente precária, sem qualquer vínculo formal ou garantia quanto à renda ou direitos trabalhistas. Ademais, com a subsunção da vida social ao capital, os padrões gerados no processo de trabalho, por meio de variados mecanismos e mediações, estendem-se para a vida em geral, atravessando as relações familiares, comunitárias, escolares e dos diferentes

espaços da vida social, o que também recai sobre Evandro e sua família.

Verifica-se que essas peculiaridades da atual fase do modo de produção capitalista levaram à constituição de um perfil epidemiológico, em que prevalecem as doenças crônicas, como as lesões por esforço repetitivo (LER), doenças cardiovasculares, cânceres e as diferentes formas de apresentação do sofrimento psíquico (Laurell, 1983; Barreto; Heloani, 2013). Ou seja, o adoecimento na forma de sofrimento psíquico está favorecido pelo atual modo de vida e o alcoolismo de Evandro é um exemplo disso. Como uma dessas expressões do sofrimento, o uso abusivo de álcool - bastante prevalente em nossos dias, por se constituir como um estereótipo de adaptação de natureza coletiva para determinados grupos sociais - tende a obstruir o desenvolvimento e a impactar prejudicialmente os modos de andar a vida.

Percebe-se que o consumo abusivo de álcool cumpria para Evandro a função de amparo, de desligamento ou amenização da dura realidade, caracterizada como uma prática social típica de um processo de desgaste repetido e progressivo. Portanto, vê-se que o processo da reprodução social se expressa particularmente em padrões de desgaste e reprodução; e as formas pelas quais se combinam desgaste e reprodução geram perfis patológicos particulares que se expressam também nos indivíduos singulares. Extorquido da capacidade de reproduzir a própria vida, Evandro se entristece, abusa do álcool e cada vez que o faz, desgasta-se mais, enquanto unidade biopsíquica, a ponto de ir processualmente inviabilizando a reprodução da sua vida e seu desenvolvimento integral.

Moraes (2011), em seu estudo sobre o alcoolismo e o alcoolista na sociedade capitalista, demonstra como a produção científica atual acentua determinada concepção que individualiza e naturaliza o abuso do álcool. Em contraponto, advoga pela necessidade de entender o abuso do álcool no contexto de desenvolvimento das motivações dos indivíduos nesta sociedade, combatendo a busca de causas no comportamento e nos hábitos individuais.

Oliveira (2005) esclarece que a importância da particularidade na análise de um fenômeno está no fato de que ela representa mediações que elucidam os mecanismos que intervêm decisivamente no modo de ser da singularidade, com destaque aqui para o estereótipo de adaptação do abuso do álcool como busca de amparo ou alívio. Pasqualini e Martins (2015, p. 365) acrescentam: “o particular expressa a universalidade e condiciona o modo de ser da singularidade”.

Para nós, na análise do sofrimento psíquico, a ‘dimensão particular’ refere-se aos ‘padrões de desgaste e reprodução dos diferentes grupos sociais’ dos quais os indivíduos singulares participam, produzidos pelos processos críticos. Dito de outro modo, o processo de reprodução social da vida no capitalismo se particulariza em padrões de desgaste e reprodução específicos nos distintos grupos. Entende-se o desgaste como a perda de capacidade biopsíquica potencial e/ou efetiva, que pode se expressar como patologia. Já a reprodução é entendida como reposição e desenvolvimento de capacidades nos indivíduos (diferente da reprodução social) (Laurell, 1989).

A sociabilidade capitalista gera, portanto, padrões de desgaste e reprodução particulares nos mais variados grupos sociais que condicionam o modo de ser do singular. Confor-

me sua inserção nas relações sociais, os indivíduos estarão condicionados pelo pertencimento a uma determinada classe social, a uma dada atividade concreta, a uma certa condição de gênero e etnia etc. E cada um desses grupos sociais se constitui segundo determinados padrões que combinam desgaste e reprodução e estão sujeitos a processos críticos específicos, levando à constituição de “formas históricas específicas biopsíquicas humanas” (Laurell, 1989, p. 116) e que podem se expressar em variados estereótipos de adaptação.

Evandro, por sua vez, nesta forma de reprodução social da vida, se insere particularmente em alguns grupos sociais que condicionam sua singularidade. Antes de tudo, Evandro é um trabalhador, precarizado, desprovido de meios de produção e que oscila na condição de estar ocupado e não ocupado. Isso porque ele estava no momento obstado do exercício do trabalho assalariado, exercendo a atividade informal como catador de recicláveis, que se constitui como sua fonte de renda, mas também tomava parte, em vários momentos, do exército industrial de reserva - isto é, da “população trabalhadora adicional relativamente supérflua” (Marx, 1985, p. 199). Além disso, Evandro participa de outros grupos sociais, como a comunidade da favela em que vive (que tem condições precárias de urbanização), a sua família (que vive em um barraco de dois cômodos), e na condição de homem, negro, adulto, usuário de um serviço de saúde mental em razão do alcoolismo. Sua participação em todos e cada um desses grupos condiciona o modo de ser de sua singularidade por meio de certos padrões de desgaste e reprodução. Por exemplo, sua atividade específica é extremamente desgastante, pela carga pesada, pelo tipo de postura e movimento para conduzir seu carrinho, por ter que circular na rua se colocando em

situações de risco, pela pressão de ter que catar o máximo possível de recicláveis para obter alguma renda, por estar sujeito às intempéries e em contato com o lixo etc. Sua renda sempre incerta implica em um nível de consumo que leva a uma alimentação deficiente, condições de moradia precárias e à falta de uma série de itens básicos de reprodução da vida.

Sua condição de gênero sujeita também Evandro a determinados padrões de subjetivação e de sociabilidade, diferentes de sua esposa, que se expressam inclusive nas configurações diferenciadas do sofrimento de cada um deles. No caso de Evandro, a resposta adaptativa foi 'beber para esquecer os problemas' o que deixava menos visível à equipe de saúde da família, os sintomas depressivos. Já Naila se apresentava explicitamente depressiva e, diferentemente do marido, não tinha o consumo de álcool como uma forma de lidar com os percalços da vida. Aqui percebemos, por exemplo, a diferença de gênero, que particulariza as respostas mais comuns entre homens e mulheres, mediadas, também, pela condição de classe, para lidar com os processos críticos da vida. Às mulheres é mais comum entristecerem-se, enquanto aos homens é mais aceito que busquem os bares. Não significada como 'queixa', a vivência depressiva dos homens trabalhadores é encoberta pela circulação nesses locais, onde encontram formas de sociabilidade entre pares em situações semelhantes. Já as mulheres, em geral ficam mais restritas à própria casa, pela carga da responsabilidade de cuidado com os filhos e das atividades domésticas e acabam socializando e expressando o sofrimento de forma diferente.

Por fim, como usuário do Caps, mesmo lhe sendo acessível a proteção da oferta de cuidado em saúde, a exposição ao preconceito pelo estigma do alcoolismo e do próprio

serviço marcam sua vida, como relatado por ele no trecho citado, o que adiciona um elemento à dificuldade de acesso ao emprego formal, atribuída, na dimensão universal, ao processo de reprodução social da vida no modo capitalista.

Parece-nos, portanto, ser na ‘passagem do particular ao singular’ que se mostram mais visíveis aos profissionais as demandas sociossanitárias, como no caso da família de Evandro, por melhores condições de moradia, alimentação e possibilidades de atividades de trabalho. A depender de como responde-se ou não a tais demandas, que estão imbricadas nos processos críticos protetores e destrutivos, se produzem a nível individual e grupal as estratégias de adaptação, mais ‘adaptativas’ ao contexto produtor do sofrimento ou mais ‘transformadoras’ deste contexto.

A ‘dimensão singular’ “se refere às definibilidades exteriores irrepetíveis do fenômeno em sua manifestação imediata, acessível à contemplação viva» (Pasqualini; Martins, 2015, p. 364). Em nossa análise, o ‘indivíduo em sofrimento’ representa essa singularidade – a partir de uma alteração patológica na personalidade, expressa no drama de Evandro e sua família. Do profissional de saúde é exigido um exercício de teorização para buscar as determinações mais profundas desse fenômeno - que aparece como alcoolismo - em seu movimento real, de modo a identificar os processos críticos envolvidos e planejar formas de atuação.

Assim, vamos reafirmando nossa proposta com o presente texto, de buscar as determinações do sofrimento psíquico, que se expressa na personalidade, como manifestação singular do universal pelas mediações do particular. No capitalismo, a personalidade - como o ‘social em nós’ - vai se constituindo em meio a vínculos sociais cada vez mais frágeis

perpassados pela competitividade e determinados pelas relações de alienação. Além disso, a hierarquia de atividades dos indivíduos traz motivos mais imediatos e ideologizados, incorrendo em falta de sentido para a vida. Isso que é vivido subjetivamente na forma de sofrimento psíquico, como obstruções em seu desenvolvimento humano, é resultado dos processos de apropriação e objetivação, atravessados pelos processos críticos, relacionados aos efeitos do modelo de produção capitalista sobre seus modos de andar a vida.

Portanto, conhecer e lidar com o sofrimento psíquico, que emerge em suas manifestações fenomênicas parciais – no caso em tela, um alcoolista que precisa de cuidado em saúde – pressupõe a expansão da lente de observação e dos aportes teóricos, pelo profissional, em busca da apreensão das mediações que atuam em sua produção. Este deve ampliar ao máximo seu contato com o conjunto das circunstâncias, dados, fatos e processos presentes, e da história progressa, bem como da história da sociedade e dos grupos sociais em que estão inseridas as pessoas acompanhadas. Em busca de analisar os processos críticos envolvidos no movimento dialético deste fenômeno em suas relações, com base na interpenetração das dimensões singular-particular-universal. Isso para que seja possível desnudar os processos que operam no ‘interior da caixa-preta’, os nexos dinâmico-causais entre processos sociais e processos biopsíquicos, externalizados como manifestações singulares.

O sofrimento psíquico restringe os interesses e obstrui os modos de vida. Ao mesmo tempo, anuncia possibilidades. Evandro estava triste, mas também rompia com alguns movimentos mais visíveis de sua personalidade até então, como a resignação e o fatalismo. Seu desabafo, acima descrito,

destoa de seu movimento usual: ele se mostrou contrariado, como se estivesse com 'raiva da vida', uma revolta que buscava romper a tristeza. Frente a uma vida penosa, vivenciada como drama pessoal, apresentava-se como possibilidade a manifestação de um incômodo, como a falta de condições minimamente dignas em que os pertences pessoais pudessem ser mais organizados no espaço da casa. Anunciava-se, assim, uma necessidade, a de gozar de uma existência com certa individualidade.

Isso demonstra a possibilidade de construção de novas respostas aos processos críticos, em que as pessoas possam encontrar outros modos de comunicar o sofrimento, por exemplo, nas palavras de Basaglia e Basaglia (2005, p. 297), a partir de "formas organizadas e finalizadas de luta", na direção de superar os modos de vida marcados pelos processos críticos destrutivos dos seres humanos em prol do enriquecimento de poucos.

Basaglia e Basaglia (2005) denunciam que a psiquiatria amordaça a miséria, ao expressar vivências associadas a esta como 'loucura' ou doença, de modo a naturalizá-la e não de explicitar de onde ela provém. Diferentemente, defendemos que é necessário apreender as determinações do sofrimento psíquico em todas as suas dimensões, para que tracemos estratégias que não sirvam para enquadrar as pessoas, mas que estejam inscritas em um projeto de emancipação, projeto este que não pode ser senão coletivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou articular pressupostos mais gerais da Psicologia Histórico-Cultural às ideias mais centrais da teoria da determinação social do processo saúde-doença, sob os princípios metodológicos da dialética singular-particular-universal, para avançar no entendimento sobre a gênese social do sofrimento psíquico. Por meio dessas reflexões, buscamos contribuir na produção de uma abordagem diferenciada do sofrimento psíquico, necessária tanto à pesquisa como à prática profissional em Psicologia, no campo da Saúde Mental no SUS.

O sofrimento psíquico é, portanto, concebido como especificidade do processo de saúde-doença que, no âmbito da unidade biopsíquica humana, expressa-se em vivências singulares que obstaculizam o desenvolvimento da personalidade e a autorregulação da conduta, comprometendo o desenvolvimento humano como um todo. Esse sofrimento, com o qual o profissional toma contato, geralmente na forma de uma queixa já moldada pelo saber psiquiátrico altamente incorporado no saber do senso comum, deve ser somente nosso ponto de partida.

Como explica Breilh (1991, p. 198), “O processo saúde-doença constitui uma expressão particular do processo geral da vida social”. Assim, faz-se necessário desvendar as mediações que correspondem àquilo que não temos acesso direto: por meio de quais processos críticos o social se converte em biopsíquico no ‘interior da caixa-preta’, conforme a metáfora de Laurell.

Nessa análise, concluímos que a inserção social dos indivíduos singulares nas relações de produção, em determinadas condições objetivas - a dimensão universal - vai configurar particularmente os modos de andar a vida e os correspondentes padrões grupais de desgaste e reprodução, os tipos de situações-problemas vivenciadas, as estratégias biopsíquicas de adaptação que se manifestam como sinais e sintomas de sofrimento psíquico e, por fim, as respostas socialmente produzidas, como por exemplo as ações no campo da saúde e de outras políticas sociais.

O psiquiatra italiano Franco Basaglia (1979) já evidenciava a função repressiva cumprida pela psiquiatria desde seu surgimento, como uma técnica destinada a oprimir uma parcela da classe trabalhadora considerada improdutiva. Isso ocorre, segundo ele, porque no modo de produção capitalista o limite da norma é definido pelas exigências da produção (Basaglia, 1971).

Laurell (1989, p. 116) também já atentava: “enquanto o trabalho - como já se havia dito - sob o capitalismo é trabalho alienado e implica o uso deformado e deformante tanto do corpo quanto das potencialidades psíquicas, converte-se numa atividade cujo componente desgastante é muito maior que o da reposição e desenvolvimento das capacidades”. As outras dimensões da vida - como do consumo e cotidiano, a ideológica, a política e da relação com o ambiente - estão, assim como o trabalho, subordinadas à lógica capitalista da dominação de classes e alienação (Breilh, 2006).

Sabemos que os interesses da classe dominante subordinam o desenvolvimento e a saúde dos indivíduos à lógica da exploração e da apropriação privada da riqueza. Ao capitalismo, que alija as pessoas de desenvolverem-se, pro-

duzindo adoecimento e sofrimento, pouco interessa investir em estudos e pesquisas que contribuam para produzir essas mediações e conseqüentemente que favoreçam um desenvolvimento humano mais pleno. Pelo contrário, restringe-se à busca por amenizar o sofrimento somente na medida do necessário à manutenção da lógica da produção. Cabe-nos, entretanto, indagar, o papel da Psicologia nesse processo.

Como um desdobramento técnico desta reflexão, fica uma questão: se no sofrimento psíquico há uma desintegração que algumas vezes atinge todo o sistema da personalidade, é possível reconstituir o que desagregou?

Basaglia (1979) assume que o 'doente' é um ser humano com todas as suas necessidades e a essas necessidades é que a ciência e os profissionais devem buscar responder. Em suas palavras "um esquizofrênico é um esquizofrênico, mas uma coisa é importante: ele é um homem e tem necessidade de afeto, de dinheiro e de trabalho; ele é um homem total e nós devemos responder não à sua esquizofrenia, mas ao seu ser social e político" (Basaglia, 1979, p. 89).

Portanto, é necessário olhar para a pessoa em sofrimento psíquico, não pela lente do sintoma, e sem perder de vista o fato de que o social age sobre o biopsíquico como força determinante, por ter uma hierarquia distinta na determinação do processo saúde-doença (Laurell, 1983). Considerando que o sofrimento psíquico é resultado de processos da vida, é fato que se constitui como parte da história da pessoa, de sua personalidade. Entretanto, as alterações biopsíquicas expressas como sofrimento podem ser modificadas e reorganizadas, desde que se ofereçam mediações adequadas para esse processo. De acordo com Vigotski, devemos considerar o valor inestimável ao psiquismo da compensação social, pois

o caminho da melhoria passa pela superação dos impedimentos, o que produz uma reação da personalidade a esses limites (Vygotski, 1997a; Silva, M. A. S., 2014).

Assim, com mediações adequadas e com outras possibilidades de relações de apropriação e objetivação, a pessoa em sofrimento poderia sair da condição de estagnação e recuperar níveis de atividade, desenvolver capacidades, reconstituir ou produzir novos motivos, levando a novos nexos entre as funções. E aqui entram duas questões: a do papel da Saúde Coletiva e da Psicologia, bem como das possibilidades apresentadas - ou não - nas contradições das relações sociais capitalistas.

Às pessoas em sofrimento psíquico é necessário oferecer ações de cuidado em saúde que em forte medida as auxiliem de modo sensivelmente singularizado a lidarem com os processos críticos em suas várias dimensões, sem o que as obstruções dos modos de andar a vida fariam a vida penosa por demais. Nesse sentido, há que se produzir práticas psicológicas que favoreçam, para as pessoas em sofrimento psíquico, o desenvolvimento da autoconsciência na relação com a realidade social, de modo que possam se engajar em atividades que desenvolvam sua personalidade orientadas pelos princípios enunciados por Delari Jr (2009), de superação, cooperação e emancipação.

Estamos, assim, defendendo modos de cuidado em consonância com o que afirma Rotelli (2001, p. 94): “ocupar-se aqui e agora para que se transformem os modos de viver e sentir o sofrimento do paciente e que ao mesmo tempo se transforme a sua vida concreta cotidiana”. Ainda que muito importantes tanto para as pessoas em sofrimento como para o avanço das políticas públicas, sabemos que as práticas de

cuidado restauradoras são insuficientes, pois não impedem que os processos críticos continuem agindo na produção do sofrimento psíquico.

Por isso é preciso assumir um compromisso ético-político, junto aos trabalhadores, comunidades e movimentos, para transformar - não apenas a prática psicológica - mas transformar radicalmente a sociedade via superação do capital.

Sem dúvida, sistematizar e aprofundar conhecimentos sobre o sofrimento psíquico comprometidos com os interesses da classe trabalhadora e guiados pela compreensão da dialética singular-particular-universal é de suma importância. Como diz Basaglia (1979), é fundamental que os técnicos estejam aliados à classe trabalhadora na direção de sua emancipação.

REFERÊNCIAS

Almeida, M. R. (2017). Psicologia histórico-cultural e sofrimento psíquico: reflexões teórico-metodológicas sobre a atuação na área da saúde. III Evento do Método e Metodologia em Pesquisa na Abordagem do Materialismo Histórico-Dialético e da Psicologia Histórico-Cultural. *Anais*, Maringá, PR, Brasil.

Almeida, M. R., & Gomes, R. M. (2014). Medicalização social e educação: contribuições da teoria da determinação social do processo saúde-doença. *Nuances: estudos sobre Educação*, 25(1), pp. 155-175.

Amarante, P. (2007). *Saúde mental e atenção psicossocial*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ.

APA (2014). American Psychiatric Association. *DSM-5 – Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. Porto Alegre: Artmed.

Ayres, J. R. D. C. M. (2016). Georges Canguilhem e a construção do campo da Saúde Coletiva Brasileira. *Intelligere*, 2(1), pp.139-155.

BARRETO, M., & Heloani, R. (2013). Assédio laboral e as questões contemporâneas à saúde do trabalhador. *O avesso do trabalho III*, p.1.

Basaglia, F. (1979). Psiquiatria alternativa: contra o pessimismo da razão, o otimismo da prática. In *Psiquiatria alternativa: contra o pessimismo da razão, o otimismo da prática*.

Basaglia, F., & Basaglia, F. O. (2005). Loucura/delírio. *Escritos selecionados em saúde mental e reforma psiquiátrica*, pp.259-298.

Bellenzani, R.; Palma, A. M.; Souza, G. C.; Souza, R. G (2007). Saúde Mental e Direitos Humanos: violações dos direitos humanos e vulnerabilidade ao sofrimento psicossocial de famílias acompanhadas pelo Programa Saúde da Família (PSF). In: IV Congresso Brasileiro de Ciências Sociais e Humanas em Saúde, X Congresso da Associação Latino Americana de Medicina Social e XIV Congresso de Associação Internacional de Políticas de Saúde – Equidade, Ética e Direito à Saúde: desafios à Saúde Coletiva. Anais, Salvador, BA, Brasil.

Brant, L. C.; Minayo Gomez, C (2011). A temática do sofrimento nos estudos sobre trabalho e saúde. In: Minayo Gomez, C.; Machado, J. M. H.; Pena, P. G. L. (orgs.) *Saúde do trabalhador na sociedade brasileira contemporânea*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.

Breilh, J. (1991). *Epidemiologia: economia, política e saúde*. São Paulo: Editora Unesp.

Breilh, J (2006). *Epidemiologia crítica: ciência emancipadora e interculturalidade*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.

CANGUILHEM, G (1995). *O normal e o patológico*, Rio de Janeiro: Forense-Universitária.

Conselho Federal de Psicologia (2013). *Referências Técnicas para Atuação de Psicólogos(os) no CAPS - Centro de Atenção Psicossocial*. Brasília.

Dalgalarrondo, Paulo (2018). *Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais*. Porto Alegre: Artmed.

Delari Jr, A. (2009). Vigotski e a prática do psicólogo: em percurso da psicologia geral à aplicada. *Umuarama: GETHC*.

Delari Jr, A. (2012). *O sujeito e a clínica na psicologia histórico-cultural: diretrizes iniciais*. Umuarama: Mimeo. Disponível em: <http://www.vigotski.net/clinica-ufms.pdf>. acesso em 11.10.

Donnangelo, M. C. (2014). A conceptualização do social na interpretação da doença: balanço crítico. *O social na epidemiologia: um legado de Cecília Donnangelo*. São Paulo: Instituto de Saúde, pp.47-84.

Esperanza, G (2011). Medicalizar a vida. In: Jerusalinsky, A., & Fendrik, S. (2011). O livro negro da psicopatologia contemporânea. São Paulo: Via Lettera.

Gomes, R. M. (2017). Humanização e desumanização no trabalho em saúde. In *Humanização e desumanização no trabalho em saúde*. pp. 332-332.

Harvey, D., & Pós-moderna, A. C. (2014). uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. *Tradução: Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves*. São Paulo: Edições Loyola.

Kinoshita, R. T., Barreiros, C. A., Schorn, M. C., Mota, T. D., & Tino, A. T. (2016). Cuidado em Saúde Mental: Do Sofrimento à Felicidade. *Nunes M, Landim FLP, orgs. Saúde Mental na Atenção Básica: Política e Cotidiano*. Salvador: EDUFBA.

Laurell, A. C (1979). Introducción. In: TIMIO, M. *Clases sociales y enfermedad*. Mexico: Editorial Nueva Imagen.

Laurell, A. C. (1983). A saúde-doença como processo social. *Rev. Mex. Cienc. Pol. Soc*, 84, pp.131-157.

Laurell, A. C., & Noriega, M. (1989). *Processo de produção e saúde: trabalho e desgaste operário* (pp. 109-119). São Paulo: Hucitec.

Leontiev, A. N.(1978). Actividad, conciencia y personalidad. La Habana: Ed. *Libros para la Educación*.

Leontiev, A. N. (1999). Artigo de introdução sobre o trabalho criativo de LS Vigotski. *Teoria e método em psicologia*. Trad. *Claudia Berliner*. São Paulo: *Martins Fontes*, pp.425-70.

Martins, L. M. (2001). *Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores*. 2001. 314 f (Doctoral dissertation, Tese (Doutorado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, Brasil).

Martins, L. M. (2004). A natureza histórico-social da personalidade. *Cadernos Cedes*, pp.82-99.

Marx, K (1982). *Para a Crítica da Economia Política*. [1859]. São Paulo: Abril Cultural.

Marx, K (1985). *O Capital: crítica da economia política*, Livro Primeiro. São Paulo: Nova Cultural.

Moraes, R. J. S. D. (2011). *O alcoolismo e o alcoolista no capitalismo: a Psicologia Histórico-Cultural na defesa da historicidade para o enfrentamento do problema*. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, Brasil.

Oliveira, B. (2005). A dialética do singular-particular-universal. *ENCONTRO DE PSICOLOGIA SOCIAL E COMUNITÁRIA*, p.5.

Organização Mundial da Saúde (1993). *Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas*.

Organização Mundial da Saúde (2001). Relatório sobre a saúde no mundo 2001: Saúde mental: nova concepção, nova esperança.

Pasqualini, J. C., & Martins, L. M. (2015). Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. *Psicologia & Sociedade*, 27(2), pp.362-371.

Rotelli, F. (2001). A instituição inventada. *Desinstitucionalização*, 2, pp.89-99..

Silva, D. D. (2014). *De onde vêm as palavras: origens e curiosidades da língua portuguesa*. Palhoça: Editora Unisul.

Silva, M. A. S. D. (2014). *Compreensão do adoecimento psíquico: de LS Vigotski à Patopsicologia Experimental de Bluma V. Zeigarnik*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, Brasil.

Sistema Único de Saúde (2010). CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Comissão Organizadora da IV Conferência Nacional de Saúde Mental – Intersetorial. *Relatório Final da IV Conferência Nacional de Saúde Mental – Intersetorial*. Brasília: Conselho Nacional de Saúde/ Ministério da Saúde.

Vasconcelos, E. M. (2004). *Mundos paralelos, até quando? Os psicólogos e o campo da saúde mental pública no Brasil nas duas últimas décadas*. Rio de Janeiro: Mnemosine.

Vigotski, L. S. (1991). Sobre los sistemas psicológicos. *Obras escogidas*, 1, pp.71-93..

Vigotski, L. S. (2000). Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, 21(71), pp. 21-44.

VYGOTSKI, L. S. (1997). Acerca de los procesos compensatorios en el desarrollo del niño mentalmente retrasado. *VYGOTSKY, LS Obras escogidas V: fundamentos de defectología*. Madrid: Visor.

Vygotsky, L. S. (1997). La colectividad como factor de desarrollo del niño deficiente. Visor Dis.

Semionovich Vuigotskij, L. (1987). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores.

Zeigarnik, B. V. (1976). *Psicopatología* (Vol. 17). Ediciones AKAL.

CAPÍTULO XI

ALGUMAS NOTAS SOBRE A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL NA INVESTIGAÇÃO DA ESQUIZOFRENIA

Bruno Peixoto Carvalho

INTRODUÇÃO

Este texto reúne – sob a forma de notas – um conjunto de reflexões realizadas entre os anos de 2013 e 2017 em torno do problema da esquizofrenia na perspectiva histórico-cultural. As notas aqui presentes se nutrem das discussões feitas no Grupo de Pesquisa Marxismo e Psicologia (UFMS) e também nas atividades de ensino de psicopatologia no curso de psicologia pelo autor deste trabalho.

O trabalho aqui objetivado assume a forma da exposição que fiz no *III Evento do Método e Metodologia em pesquisa na abordagem do materialismo histórico-dialético e da psicologia histórico-cultural*, ou seja, a de um esboço pouco sistemático de questões importantes dirigidas a quem se dedique à investigação dos problemas das psicopatologias em geral e da esquizofrenia em particular.

Justifica ainda a forma ensaística deste texto o fato de que é muito recente (em relação à psiquiatria moderna) a incursão da psicologia histórico-cultural na tentativa de explicar estas formas de sofrimento a que se costuma chamar psicopatologia. O leitor poderá encontrar parte importante destes esforços na obra *O processo de desenvolvimento normal e anormal para a Psicologia Histórico-Cultural: estudos*

contemporâneos (Tuleski & Franco, no prelo) e em particular sobre o problema da esquizofrenia, poderá encontrar subsídios no capítulo de Almeida, Carvalho e Tuleski (2018), do mesmo livro.

1) NOTA 1 - *O termo psicopatologia é inconsistente com os caminhos investigativos abertos por Vigotski ao estudo das psicopatologias, notadamente, ao estudo da esquizofrenia.*

A associação das alterações do psiquismo com a patologia – ou seja, com um processo cuja direção principal encontra-se no organismo – colide com o pressuposto marxiano segundo o qual o desenvolvimento histórico dos processos de trabalho nos coloca em uma posição ontológica a partir da qual a causalidade a que estamos sujeitos é coisa bem distinta daquela dada para o mundo da natureza.

Quando dizemos que alguém está deprimido, estamos traduzindo por meio de uma categoria nosográfica específica (a depressão ou transtorno depressivo) um conjunto de comportamentos (ou ausência deles) que sinalizam que as disposições afetivo-volitivas deste alguém em direção a uma série de aspectos da vida social (trabalho, lazer, relacionamentos amorosos, amizades etc) estão reduzidas. Em que pese esta redução das disposições afetivo-volitivas de alguém também se expressem como determinado funcionamento fisiológico, claro está que um processo depressivo é algo que se dá precisamente no conjunto de relações que conforma a vida social de um indivíduo particular. É como ser social, destituído ou apartado de determinadas relações que o sujeito padece, identifica – em algum grau – o seu padecimento e é

para restituir estas mesmas relações sociais (e não um corpo que sofreu um dano) que busca ajuda.

A esquizofrenia, para Vigotski (1930/2004), é uma forma particular de padecimento que está radicada no pensamento conceitual e o conjunto de sintomas que a caracteriza deriva da desintegração do sistema de conceitos. Assim, que a esquizofrenia é algo que apenas tem condições de ocorrência em um determinado atributo (propriedade) do ser social – a linguagem e o pensamento – inexistente baixo qualquer outra forma natural. Em que pese não tenha se dedicado a investigar a origem dos processos de desintegração na esquizofrenia, Vigotski radica na compreensão das leis culturais do desenvolvimento humano (e de sua dissolução) o entendimento dos aspectos dinâmicos desta forma de padecimento.

A psiquiatria é o saber que trata estas formas de sofrimento a partir do signo da patologia, ou seja, a partir da primeira natureza humana. Afirma-se que a esquizofrenia e os demais padecimentos que comparecem nos manuais diagnósticos psiquiátricos são de natureza orgânica, ainda que até o momento não haja comprovação consolidada a respeito da causação neuroquímica ou genética da esquizofrenia ou ainda que os dados a este respeito sejam – muitas vezes – colidentes, como demonstraram Almeida, Carvalho e Tuleski (2018).

A tese geral da psiquiatria sobre a esquizofrenia é a de que esta é o resultado da alteração de algum mecanismo fisiológico³⁴. Segundo Lewontin, Rose e Kamin (1984/2013), a causa da esquizofrenia já foi anunciada como um desequilíbrio no metabolismo da serotonina, noradrenalina, dopa-

³⁴ A causação destes mecanismos em geral é tributada a fatores genéticos ou pré-natais.

mina, acetilcolina, endorfina e prostagladina, alguns deles já tendo aparecido mais uma vez como causa candidata da esquizofrenia.

Em 2014, a BBC londrina divulgava um amplo estudo genético que havia identificado mais de 100 associações relacionadas com a esquizofrenia. A mesma BBC, em 2009, havia anunciado um grande avanço para a comunidade científica realizado por dois estudos que haviam identificado a mutação de um gene – frise-se, um gene – responsável pela causação da esquizofrenia. Em 2009, havia-se finalmente encontrado resposta ao problema da esquizofrenia: e ela se traduzia em um gene; em 2014, mais uma vez, encontra-se resposta a este problema: e ela se traduzia em mais de cem associações genéticas (Almeida; Carvalho & Tuleski, 2018). O fato de que raramente as explicações organicistas isoladamente se sustentem por muito tempo – mesmo entre a comunidade científica que desde a compreensão da esquizofrenia como um fato orgânico – e também de que a esquizofrenia acometa apenas aqueles seres de linguagem não constroem a psiquiatria moderna na sua afirmação de que as afecções da alma são coisa de natureza biológica. Quando explicam a vida social a partir da legalidade que rege a natureza (neste caso, a natureza orgânica), as ciências naturais produzem irremediavelmente ideologia.

O surgimento e consolidação da psiquiatria se dá nos séculos XVII e XVIII, precisamente quando parte da população vivendo sob a miséria na Europa passa a ser aprisionada em instituições assistências (hospitais gerais). É destes locais – cuja constituição foi nominada por Foucault (1972/2010) como “a grande internação” – que seria destacada uma parcela da população sob o signo da loucura e a ela seria desti-

nada uma instituição especial: o hospital psiquiátrico. A função da psiquiatria, neste sentido, é iminentemente política: ela deve participar da contenção de certa parcela da miséria que cresceu como resultado do próprio desenvolvimento capitalista (Carvalho & Piza, 2016). Esta característica da medicina – a de ser uma garantidora da ordem social, uma polícia médica na acepção de Rosen (1980) – não é algo que tenha permanecido no passado, mas algo que se atualiza em acordo com as condições históricas e científicas de nosso tempo. A psiquiatria cumpre a destinação para a qual foi forjada transformando problemas de natureza social (de gravidades as mais diversas) em problemas de natureza biomédica.

Há um conjunto de perguntas e respostas traduzidas nos manuais diagnósticos – dos quais o Manual Diagnóstico e Estatísticos dos Transtornos Mentais (American Psychiatric Association, 2014), em sua quinta edição, é modelar – que ilustram o exposto acima. Por que algumas crianças não aprendem? Algumas possuem dislexia, outras possuem Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Nas duas situações transtornos cuja natureza supõe-se neurobiológica. Por que há jovens e crianças que não respeitam a autoridade e a propriedade privada? Alguns porque possuem Transtorno da Conduta ou Transtorno Desafiador Opositor, outros possuem o Transtorno da Personalidade Antissocial. Ainda, outras crianças que não estão se beneficiando adequadamente da escola recebem o diagnóstico de deficiência intelectual. O DSM-IV (American Psychiatric Association, 2002) classifica 4 modalidades de deficiência intelectual (a nomenclatura naquela edição era a de retardo mental), das quais apenas o retardo mental profundo – que reúne entre 1 e 2% dos diagnósticos de deficiência intelectual – possui correlato neuro-

lógico como condição diagnóstica. Ou seja, 98% das pessoas diagnosticadas com deficiência intelectual possuem um distúrbio (ou psicopatologia) para o qual não há marcador orgânico, mas para o qual sobram explicações de natureza orgânica! Cumpre, ainda, assinalar que na quinta edição do manual, não há mais a exigência de se estabelecer a relação com uma condição neurológico para o diagnóstico de deficiência intelectual severa. É para este tipo de explicação que serve o conceito de psicopatologia.

Na esquizofrenia, é precisamente no pensamento e na linguagem (formas tipicamente humanas que inexistem em qualquer outro nível de existência do ser) onde se situa a porção mais relevante dos chamados sintomas. As ciências biológicas – e menos ainda suas deturpações grosseiras, como a psiquiatria moderna – não podem, se pretendemos ser coerentes com o método de Marx, servir de fundamento explicativo daqueles fenômenos que operam nas dimensões mais complexas do ser social. Uma vez surgido o biologismo como ideologia justificadora das desigualdades entre os humanos (Gould, 1991/2004; Lewontin, 1991/2000), hoje, sua existência cumpre função não apenas justificadora da ordem social, como também impulsionadora da venda de medicamentos e tratamentos médicos. Segundo Lukács (1946/2009),

É compreensível que a ideologia antidemocrática da desigualdade considere a biologia a sua ciência fundamental: somente através da justificação de uma desigualdade biologicamente insuperável entre os homens é que essa ideologia pode atribuir-se uma aparência racional. É certo que esta fundamentação biológica não tem caráter científico, sendo antes um mito, como se constata claramente já em Nietzsche: a sua “raça de senhores” tem fundamentação romântica e moral. A biologia, aqui, não passa de um ornamento místico.

[...]

Dentro deste espectro ideológico houve confrontos violentos, no curso dos quais o biologismo grosseiramente mistificado se impôs progressivamente, marginalizando a psicologia moral (igualmente mistificada), cada vez mais relegada ao segundo plano. (pp. 33-34).

Foucault (1972/2010) e Castel (1977/1991), partindo de pressupostos distintos dos nossos³⁵, identificam que foi precisamente a passagem de uma ciência moral a uma disciplina biológica, o que marcou o surgimento do que hoje se conhece como psiquiatria moderna. É precisamente como disciplina biológica que a psiquiatria nada tem a dizer sobre o humano.

Se é do que é tipicamente humano que se trata, então, é a partir da produção científica daquilo que é tipicamente humano – e não de disciplinas ideologizadas que tratam da vida social, como a fisiologia, a genética, a psiquiatria, etc. – que a psicologia histórico-cultural deve partir caso pretenda dizer algo sobre o seu objeto.

2) NOTA 2 – *A psicopatologia é sempre uma psicopatologia posicionada.*

A psicopatologia – como campo de estudos, não como objeto deste mesmo campo – é posicionada quando defende que problemas cotidianos de nossa sociedade são objetos da medicina: doenças mentais. Exemplo mais explícito deste po-

³⁵ O primeiro porque transforma o processo histórico nas mudanças de mentalidades e o segundo porque não radica na dinâmica imanente do capital o amplo processo de transformações no panorama da assistência na Europa responsável pela gestação da medicina como detentora do saber sobre a loucura e do asilo como local de tratamento. Para uma discussão crítica a este respeito, vide Carvalho e Piza (2016).

sicionamento é quando um conjunto de infrações criminais são tomadas a partir do signo do patológico que traduzem os termos Transtorno de Conduta e Transtorno da Personalidade Antissocial. As implicações de classe desta classificação também são notórias: aqueles que pela sua posição de classe podem custear advogados e especialistas usarão da psiquiatria como instrumento para atestar sua inimputabilidade ou como atenuante de pena; outros, desde outra posição de classe, serão vítimas da psiquiatria, como ocorreu, por exemplo com a criação da Unidade Experimental de Saúde em São Paulo a partir do que jovens que cometeram determinados crimes são, atualmente, mantidos em cárcere por tempo indeterminado, não mais como uma medida penal, mas como uma medida médico-psiquiátrica.

A psicopatologia é posicionada quando prioriza a nosologia em detrimento da busca das causas. Transforma, assim, a depressão num ente patológico não vinculado às condições reais da vida dos sujeitos que sofrem e, tendo reduzido esta condição a uma condição orgânica, oferece a felicidade em pílulas. Com isso, agudiza ainda mais o caráter alienante desta forma de sofrimento, uma vez que os sujeitos são cada vez mais alijados pela psiquiatria da identificação daqueles elementos (causas) que conformam o seu sofrimento. Isso ocorre ainda quando transforma as dificuldades inerentes ao processo de ensino/aprendizagem numa sociedade que não prioriza o livre desenvolvimento das personalidades, em transtornos de aprendizagem.

A psicopatologia é posicionada quando, na busca das causas, coloca em primeiro plano o nível biológico do ser social. É preciso cuidar para que mesmo ante aqueles processos em que há um radical biológico facilmente identificável,

sejamos capazes de identificar como este radical biológico se combina com o cultural e, ainda, como o desenvolvimento cultural pode ser utilizado na superação dos processos de padecimento que tem a organicidade como principal determinação. Se tomarmos como exemplo o processo de envelhecimento, as perdas cognitivas da velhice são costumeiramente relacionadas com o processo de degradação do organismo, mas, jamais com o empobrecimento das relações sociais da pessoa velha, com sua saída do mundo do trabalho e o empobrecimento da atividade que isso frequentemente representa ou, ao inverso, com a deterioração das suas condições de saúde pela execução de determinados tipos de trabalho. Não parece à toa que determinadas perspectivas do desenvolvimento analisem o desenvolvimento humano sob a rubrica do “ciclo vital”, ou seja, como um processo natural, circular e inequívoco.

A psicopatologia é posicionada quando faz ideologia julgando fazer ciência baseada em evidências, utilizando de metodologias frágeis e correlações estatísticas que não exprimem relações de causalidade entre fenômenos, como já largamente denunciado por Moysés e Collares (1992, 2010) em suas análises sobre a literatura médica relativa aos supostos distúrbios Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e Dislexia. Sobre o tratamento do TDAH e a constante alegação de que a eficácia do tratamento farmacológico se baseia em medicina baseada em evidências, Moysés e Collares (2014) apresentam um estudo de meta-análise (o tipo de investigação em que se sustenta o que atualmente se chama de medicina baseada em evidências) realizado pela Agency for Healthcare research Quality, da Universidade de Ontário, em 2011, que demonstrou que a maioria destes estudos não

preenchiam os requisitos mínimos de qualidade científicas para entrarem na análise do levantamento. Disso restou menos de uma dúzia de trabalhos que, entre outras coisas, demonstravam não se pode afirmar que o medicamento melhore o prognóstico dos casos e em especial o desempenho escolar.

Por fim, é preciso recusar, nas atuais condições de produção do conhecimento, a ideia de uma psicopatologia geral ou de uma psiquiatria geral. Conquanto persistirem as desigualdades entre os humanos – sob a base da propriedade privada – e, portanto, enquanto a humanidade esteja dividida entre interesses materiais antagônicos, o biologismo sob as mais diversas formas se inscreverá para naturalizar tais desigualdades (sejam econômicas, educacionais, etc.).

3) NOTA 3 – *A recusa da biologia como chave explicativa – e mesmo como ciência auxiliar – para a explicação das alterações do psiquismo (pensamento, personalidade, etc.), não significa aderir às teses foucaultianas e pós-foucaultianas, para as quais as alterações do psiquismo não existem ou são apenas distintas formas de experiência subjetiva por lui-même que prescindem de explicação científica.*

Em sua crítica à psiquiatria, Foucault (1972/2010) identifica e analisa o ideário racionalista e positivista de que se revestiu o discurso médico-científico que legitimou a clausura da loucura. O filósofo francês, entretanto, identifica a razão – a pretensão à verdade – como um instrumento de poder antes que de conhecimento, reduzindo-a, assim, à sua dimensão puramente negativa. Isso leva Foucault a dirigir seu arsenal

crítico não apenas à razão médico-higienista que forjou a psiquiatria, as instituições psiquiátricas e a doença mental, mas à razão ilustrada como um todo. Foucault faz de sua *História da loucura* uma cruzada da razão contra a loucura. Assim que a razão se impôs ao desatino, como se estas duas categorias tivessem uma existência (discursiva) autônoma, como se foram sujeitos. Confundindo a razão com a razão burguesa e reduzindo a ação dos seres humanos reais em suas posições de classe a discursos com pretensões de verdade, o autor francês opera um amálgama entre saber e poder que torna qualquer pretensão de desvendar a verdade sobre um objeto uma relação de dominação. Assim procedendo, Foucault ignora a própria dialética do Renascimento que envolve uma dimensão conservadora, mas também emancipatória. Ademais, queda em aberto – na obra foucaultiana – a questão da gênese do poder, uma vez que a despeito da tradição marxista para a qual poder é a capacidade que uma classe impor seus interesses sobre outra, Foucault não delimita as determinações das quais se deriva o poder (Carvalho & Piza, 2016).

Por seu turno, a perspectiva histórico-cultural não se confunde com a lógica diagnóstica empobrecedora da psiquiatria moderna – cuja razão de ser reside em identificar supostas doenças a partir da descrição de sua sintomatologia –, nem tampouco com a postura anticientífica de Foucault e seus continuadores. A esquizofrenia não é meramente mais uma forma de ser e estar no mundo como certo existencialismo popular no campo da saúde mental supõe ser. Se a esquizofrenia é apenas mais uma forma subjetiva, então ela não demanda explicação e – por conseguinte – intervenção.

Em seu *Sobre os sistemas psicológicos*, Vigotski (1930/2004) destaca que o elemento importante a se ter em

conta no curso do desenvolvimento humano não é a transformação das funções psicológicas isoladamente, mas a transformação da relação funcional entre as funções psicológicas. Nesse sentido, um nexos ou sistema psicológico totaliza e organiza o conjunto das funções psicológicas na dependência daquela função que opera como centro num dado momento do desenvolvimento. A apropriação da linguagem e seu desenvolvimento é elemento fundamental para a alteração dos nexos funcionais.

Ora, na esquizofrenia, é precisamente a perda da função da formação de conceitos (o pensamento conceitual) como organizadora do psiquismo o ponto nodal deste processo tal qual apontado por Vigotski. Uma vez que o pensamento conceitual foi destituído do seu lugar central na relação com as demais funções superiores, aqueles centros funcionais isolados já supressumidos se emancipam, respondendo pela aparição do conjunto da sintomatologia da esquizofrenia (na conduta, na consciência, na afetividade e no pensamento). Na esquizofrenia, o pensamento retrocede ao pensamento por complexos, afetando as relações entre pensamento e afetividade e demais nexos psicológicos (Vigotski, 1930/2004).

O que está em jogo, portanto, na psicologia histórico-cultural, não é a análise moral do caráter bizarro dos sintomas esquizofrênicos e sua catalogação como esquizofrenia *tout court*, como o faz a razão diagnóstica da psiquiatria. A nós, interessa o fato de que uma importante conquista do gênero humano – as formas superiores do pensamento – de algum modo perde sua vigência para um dado sujeito concreto, obstaculizando a apropriação das objetivações humanas e o desenvolvimento pleno da personalidade. Conhecer

a esquizofrenia, este processo que retira do humano parte do controle da própria conduta, em seu processo de desenvolvimento, bem como em sua gênese³⁶, significa intervir a favor da humanização, da desfetichização da vida social ante a fetichização promovida pela medicina mental e contra o obscurantismo filosófico que embala a pesquisa em Saúde Mental no Brasil³⁷. Recorde-se que o sistema que se desintegra na esquizofrenia é aquele cuja aquisição é mais tardia (o pensamento conceitual) e que por ser o mais complexo (organizado) deve ser a função reitora do psiquismo em seu conjunto. Retroceder ao pensamento por complexos, perder a capacidade de regular a conduta e a consciência pelo pensamento conceitual é perder parte da humanidade, é um passo a mais nos processos de alienação.

Portanto, conhecer o processo da esquizofrenia para melhor intervir sobre ele, em nossa perspectiva, não significa analisar tal problema sob o crivo moral que lhe impõe a psiquiatria (à esquizofrenia e a outros ditos transtornos). Significa, antes, atuar na direção de permitir ao sujeito em processo de desintegração do pensamento a apropriação das objetivações humanas e o desenvolvimento pleno de sua personalidade.

36 É importante que se registre, apesar de óbvio, que muito pouco se sabe a respeito das determinações que produzem a esquizofrenia.

37 Convém fazer justiça ao fato de que mesmo portando concepções filosóficas irracionistas, o movimento antipsiquiátrico no Brasil cumpriu a importante tarefa de desmitificar as pretensões da psiquiatria de ser a detentora dos saberes sobre a Saúde Mental, bem como produziu um modelo de cuidados à Saúde Mental não orientado pelo internamento e pela medicalização. Isto significou, ademais, a ressignificação de um conjunto de sintomas antes tributados à esquizofrenia, mas que, na verdade, não mais eram que os efeitos massificadores, alienantes e empobrecedores da personalidade produzidos pelo modelo médico-asilar.

4) NOTA 4 – *A esquizofrenia não pode ser considerada como um monólito, tal qual comparece nos manuais de psiquiatria e nos manuais diagnósticos.*

Quando vemos a esquizofrenia descrita nos manuais diagnósticos, este processo parece dotado de uma homogeneidade que nem mesmo no plano sintomatológico ele possui. A duração e intensidade dos sintomas varia consideravelmente entre os sujeitos. O intervalo entre as crises e a intensidade das crises é algo também amplamente variável. Nalguns casos, o delírio está presente a maior parte do tempo, noutros, não. Os sujeitos possuem maior ou menor consciência do seu processo de padecimento, maior ou menor controle sobre este processo (alguns até conseguem se antecipar às crises).

Uma questão importante a ser levantada e que precisa encontrar meios para a investigação é relativa a existência de diferenças entre os quadros de padecimento esquizofrênico entre sujeitos que tiveram acesso mais amplo à formação intelectual e aqueles que não o tiveram, bem como de que modo se relacionam as condições de existência material dos sujeitos com as formas específicas de sofrimento. Se partimos do pressuposto de que a esquizofrenia tem como característica central a desintegração do sistema de conceitos, então é preciso pôr em tela a hipótese de que o grau de apropriação cultural dos sujeitos terá um impacto importante no desenvolvimento dos ditos sintomas. Entretanto, é preciso dar às teses gerais as condições de verificação que seus formuladores não puderam dar: há de se fazer os pressupostos da psicologia histórico-cultural verterem-se em metodologias apropriadas de investigação do problema da esquizofrenia.

5) NOTA 5 - O problema da esquizofrenia deve ser abordado desde a perspectiva da totalidade, o que significa demarcar a ênfase no caráter ativo da personalidade não apenas nas formulações teóricas, mas, sobretudo, no desenvolvimento de meios investigativos para a pesquisa empírica.

Em sua *Crítica aos fundamentos da psicologia*, Georges Politzer (1928/2004) assinala a tendência da psicologia à abstração, ou seja, a encarar os problemas da vida dramática do ser humano apenas e tão somente a partir de leis gerais, olvidando-se do homem/mulher concreto/a. Politzer identifica na atitude de Freud ante o fenômeno do sonho a tendência que deveria ser realizada por uma psicologia do homem/mulher concreto/a. Politzer opõe a concepção fisiológica (organicista) dos sonhos à psicanálise de Freud. Esta concepção explica o sonho e suas qualidades impressionistas e imagéticas como o resultado de um estado parcial de vigília – ou seja, um estado fisiológico – que se determina negativamente: ausência de consciência, atenção, controle etc. Assim, o sonho nesta perspectiva nada mais é do que a ausência ou diminuição das funções psicológicas gerais. Freud, entretanto, em sua *Interpretação dos Sonhos*, tributa ao sonho a qualidade de ser um fato psicológico em sentido pleno e suas leis, portanto, não podem ser deduzidas da fisiologia.

Ele [Freud] não quer separar o sonho do sujeito que o sonha; ele não quer concebê-lo como um estado em terceira pessoa, não quer situá-lo num vazio sem sujeito. É ligando-o ao sujeito de quem o sonho é que ele quer dar-lhe seu caráter de fato psicológico. (Politzer, 1928/2004, p. 60).

Operando com o conceito freudiano de desejo, então, o sonho é sempre o sonho de algo por alguém. O mesmo vale

para o fenômeno do esquecimento, por exemplo. O esquecimento pode ser explicado em suas determinações mais generalizantes a partir das leis de funcionamento da memória, por exemplo. Entretanto, o esquecimento do trabalhador desempregado que não levou o currículo na entrevista de emprego, o da dona de casa que esqueceu seus filhos na escola, e do enamorado que se esqueceu do encontro para o qual se preparava há meses, são três esquecimentos distintos, respondendo a causas distintas que embora não deixem de estar subordinados a leis gerais, não podem ser reduzidos a elas, sob pena de perdermos os homens e mulheres concretos que esquecem. A abstração, procedimento da psicologia tão criticado por Politzer, consiste precisamente nisso: destacar do sonho o sujeito que sonha e do esquecimento, o sujeito que esquece. Não se trata, para Politzer, de conferir à psicanálise o estatuto de psicologia concreta, mas, antes, de destacar a atitude de Freud ante o sonho, a saber, o sonho tem um sentido e um sentido para uma pessoa de carne e osso. A isso, Politzer chama de psicologia em primeira pessoa, em contraposição à psicologia em terceira pessoa, tão praticada pela psicologia.

A totalidade que os psicólogos estão dispostos a admitir no homem é uma totalidade “apenas funcional”, um emaranhado de noções de classe. Ora, semelhante emaranhado, qualquer que seja o grau de sua complexidade, não é um ato, e não supõe um *sujeito*, mas um simples *centro funcional*, pois não se pode, com elementos impessoais, constituir um fato pessoal como o ato, e a psicologia permanece, com sua falsa totalidade, no plano da abstração. (Politzer, 1928/2004, p. 66).

Transladando a questão levantada por Politzer ao problema da esquizofrenia, nos cabe questionar o quanto a psicologia histórico-cultural tem se ocupado dos sujeitos con-

cretos, da construção de uma psicologia em primeira pessoa. Os estudos de Bluma Zeigarnik no campo das psicopatologias ganham destaque na abordagem histórico-cultural por ter sido esta uma das poucas autoras a dedicar-se à investigação cuidadosa da esquizofrenia. Em suas investigações experimentais, Zeigarnik (1979) nos brinda com um extenso quadro fenomenológico das alterações do pensamento que ocorrem na esquizofrenia. Entretanto, é preciso dar um passo adiante. É preciso fazer a investigação das leis gerais encontrar os homens e mulheres concretos que deliram, cujo pensamento retrocede ao pensamento por complexos.

Em sua *Psicologia da Esquizofrenia*, escreve Vigotski (1933/1987, p. 77):

Estou inclinado a pensar que o segundo ponto que pode ser aduzido para explicar o quadro dual da síndrome esquizofrênica reside em uma ideia que ouvi expressa em cada uma das comunicações anteriores, a saber, que no processo esquizofrênico nós não devemos considerar o ser humano doente apenas como um paciente. Devemos prestar atenção ao papel ativo da personalidade que subjaz a este processo desintegrador. Deve-se conceber que, além das marcas de destruição da personalidade, que estão sob influência de um processo patológico prolongado que destrói as mais complexas e superiores relações semânticas e sistêmicas da consciência, encontraremos marcas contrárias de que esta personalidade irá, de alguma maneira, resistir, modificar e reorganizar a si mesma, e que o quadro clínico da esquizofrenia jamais pode ser entendido simplesmente como algo que emana diretamente das evidentes consequências destrutivas do processo em si mesmo, mas deve ser vista como uma reação complexa da personalidade a um processo tão destrutivo para si.

Fazer as leis gerais se encontrarem com a vida humana (a personalidade ativa) em toda sua materialidade: esta

parece ser nossa principal tarefa na investigação histórico-cultural das ditas psicopatologias em geral e da esquizofrenia em particular.

REFERÊNCIAS

Almeida, M. R., Carvalho, B. P., & Tuleski, S. C. (no prelo). Psicologia histórico-cultural e sofrimento psíquico: superando as concepções hegemônicas sobre a esquizofrenia. Em S. C. Tuleski, & A. F. Franco, *O processo de desenvolvimento normal e anormal para a Psicologia Histórico-Cultural: estudos contemporâneos*. Maringá: EDUEM.

American Psychiatric Association (APA). (2002). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-IV-TR)*. Porto Alegre: Artes Médicas.

American Psychiatric Association (APA). (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-5)*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Carvalho, B. P., & Piza, H. C. (2016). A história da loucura numa perspectiva marxista. *Dialektiké*, 1, pp. 18-35.

Castel, R. (1991). *A ordem psiquiátrica: a idade de ouro do alienismo [1977]*. Rio de Janeiro: Graal.

Foucault, M. (2010). *História da loucura [1972]*. São Paulo: Perspectiva.

Gould, S. J. (2014). *A falsa medida do homem [1991]* (3ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Lewontin, R. C. (2000). *Biologia como ideologia: a doutrina do DNA [1991]*. Ribeirão Preto: FUNPEC-RP.

Lewontin, R. C., Rose, S., Kamin, & J., L. (2013). *No está en los genes: racismo, genética e ideología [1984]*. Barcelona: Crítica.

Lukács, G. (2009). Concepção aristocrática e concepção democrática do mundo [1946]. Em G. Lukács, *O Jovem Marx e outros escritos filosóficos* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Editora UFRJ.

Moysés, M. A., & Collares, C. A. (1992). A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. *Caderno CEDES*, 28.

Moysés, M. A., & Collares, C. A. (2014). Medicalização do comportamento e da aprendizagem: a nova face do obscurantismo. Em L. Viégas, *Medicalização da Educação e da Sociedade: ciência ou mito?* Salvador: EDUFBA.

Politzer, G. (2004). *Crítica dos fundamentos da psicologia: a psicologia e a psicanálise [1928]* (2ª ed.). Piracicaba: UNIMEP.

Rosen, G. (1980). *Da polícia média à medicina social*. Rio de Janeiro: Graal.

Tuleski, S. C., & Franco, A. F. (no prelo). *O processo de desenvolvimento normal e anormal para a Psicologia Histórico-Cultural: estudos contemporâneos*. Maringá: EDUEM.

Vigotski, L. S. (2004). O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica [1926]. Em L. S. Vigotski, *Teoria e método em psicologia* (3ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2004). Sobre os sistemas psicológicos. Em L. S. Vigotski, *Teoria e método em psicologia* (3ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1987). The psychology of schizophrenia [1933]. *Soviet Psychology*, 26, pp. 72-77. Acesso em 08 de fev de 2016, disponível em <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.2753/RPO1061-0405260172>

Zeigarnik, B. W. (1979). *Introducción a la patopsicología*. La Habana: Científico Técnica.

PARTE III
EDUCAÇÃO E MATERIALISMO
HISTÓRICO

CAPÍTULO XII

COMO EDUCAR EM TEMPOS DE BARBÁRIE? O CARÁTER HUMANIZADOR DA EDUCAÇÃO

Ana Carolina Galvão Marsiglia

BREVE INTRODUÇÃO ÀS TEORIAS PEDAGÓGICAS EM SEU CARÁTER HISTÓRICO E CONTRADITÓRIO.

A educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Isso porque tomamos como premissa que a atividade vital humana é o trabalho, que se explica pela relação de transformação da natureza pelos seres humanos. Assim, o trabalho, em sua acepção ontológica, forma o ser humano, por meio das mediações instituídas a cada novo ser da espécie por aqueles que já constituem o conjunto da humanidade. Ora, humanizar o ser humano é, pois, um processo educativo (SAVIANI, 2007b). Entretanto, se a origem da educação coincide com a própria origem humana, o surgimento da classe dos proprietários e dos não-proprietários cria uma cisão, desde a Antiguidade, entre educação e trabalho. Como explica Saviani (2007b, p. 155):

A partir do escravismo antigo passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não-proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho. A primeira modalidade de educação deu origem à escola.

A origem da educação escolar expressa, portanto, a contradição entre a humanização necessária de todos os indivíduos e a possibilidade de acesso à instituição educativa, restrita aos membros de uma só classe, aquela dos homens livres. Vale ressaltar, como alerta Saviani (2008b), que a pedagogia da essência entende que os seres humanos são essencialmente iguais. Porém, na Antiguidade Grega, por exemplo, “[...] o escravo não era considerado ser humano, consequentemente, a essência humana só era realizada nos homens livres” (Saviani, 2008b, p. 31). Assim, na Grécia, o caráter classista da educação aparecia por meio de uma educação integral que, no entanto, “[...] ensinava uns poucos a governar” (Gadotti, 2002, p. 30).

O caso das elites romanas não é diferente, pois os plebeus (homens livres que não tinham linhagem nobre e não possuíam direitos políticos) precisaram lutar pelo direito de uma educação aristocrática – o que só é pautado a partir do surgimento dos “plebeus enriquecidos” pelo comércio, que fazem surgir essa nova classe, não mais estabelecida em função da linhagem nobre de sangue, mas sim, pela riqueza. De todo modo, permanece a incumbência aos escravos (sem instrução), da garantia da produção material dos nobres, conservando, pois, também em Roma, a restrição do acesso à educação escolar.

Na Idade Média, com uma educação controlada pela Igreja Católica, as escolas paroquiais objetivavam a doutrinação dos camponeses para que se mantivessem sob controle, deixando para a nobreza e o clero a formação em escolas monásticas e imperiais (Gadotti, 2002). No que se refere à pedagogia da essência, a Idade Média apresenta “[...] uma inovação, que diz respeito [...] à articulação da essência humana

com a criação divina” (Saviani, 2008b, p. 31), justificando assim a diferença entre senhores e servos. É do período medieval também a criação das primeiras universidades, que permitem “[...] à burguesia emergente [...] participar de muitas vantagens que até então só pertenciam ao clero e à nobreza” (Gadotti, 2002, p. 56).

É justamente a ruptura com o modo de produção feudal que coloca a burguesia como classe em ascensão, revolucionária, que defende a igualdade entre os indivíduos, fazendo-a reivindicar a substituição de “[...] uma sociedade com base num suposto direito natural por uma sociedade contratual” (Saviani, 2008b, p. 32). Inaugura-se a época moderna e a transição para o modo de produção capitalista. A passagem de Saviani (2008b, pp. 32-33) explica com clareza os interesses burgueses que levam a essa nova base das relações de produção e suas implicações para a educação escolar.

Os homens são essencialmente livres; essa liberdade funda-se na igualdade natural, ou melhor, essencial dos homens, e se eles são livres, então podem dispor de sua liberdade, e na relação com os outros homens, mediante contrato, fazer ou não concessões. É sobre essa base da sociedade contratual que as relações de produção vão se alterar: do trabalhador servo, vinculado à terra, para o trabalhador não mais vinculado à terra, mas livre para vender a sua força de trabalho e ele a vende mediante contrato. Então, quem possui os meios de produção é livre para aceitar ou não a oferta de mão-de-obra, e vice-versa, quem possui a força de trabalho é livre para vendê-la ou não, para vendê-la a este ou aquele, para vender a quem quiser. Esse é o fundamento jurídico da sociedade burguesa. Fundamento [...] formalista, de uma igualdade formal. No entanto, é sobre essa base de igualdade que vai se estruturar a pedagogia da essência e, assim que a burguesia se torna a classe dominante, ela vai, a partir de meados do século XIX, estruturar os sistemas nacionais de ensino e vai advogar a escolarização para todos.

Escolarizar todos os homens era condição para converter os servos em cidadãos, era condição para que esses cidadãos participassem do processo político, e, participando do processo político, eles consolidariam a ordem democrática, democracia burguesa, é óbvio, mas o papel político da escola estava aí muito claro. A escola era proposta como condição para a consolidação da ordem democrática.

Ocorre, no entanto, que consolidada como classe dominante, a burguesia vê seus interesses ameaçados, o que a leva a defender, em termos educativos, a pedagogia da existência, afirmando que os seres humanos são essencialmente diferentes, com capacidades, motivações e interesses próprios a cada um. Com esse princípio, em nome do suposto respeito às diferenças, legitima-se a desigualdade de acesso ao patrimônio humano-genérico, bem como a dominação e os privilégios. Como sublinha Gadotti (2002, p. 93)

A nova classe mostrou [...] ao apagar das “luzes” da Revolução de 1789, que não estava de todo em seu projeto a igualdade dos homens na sociedade e na educação. Uns acabaram recebendo mais educação que outros. Aos trabalhadores, diria ADAM SMITH (1723-1790), economista político burguês, será preciso ministrar educação apenas em contágotas. A educação popular deveria fazer com que os pobres aceitassem de bom grado a pobreza, como afirmara o próprio Pestalozzi. Esse grande educador acabava de enunciar o princípio fundamental de educação burguesa que ministrou uma educação distinta para cada classe: à classe dirigente a instrução para governar e à classe trabalhadora a educação para o trabalho.

Mais uma vez, evidencia-se a contradição entre trabalho (em seu sentido ontológico) e educação, posto que à classe subalterna não estaria garantido o acesso aos bens materiais e imateriais da produção humana, submetendo-a à exploração.

A pedagogia da existência, que começa a tomar forma na Idade Moderna, com Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827) e Froebel (1782-1852), consolida o movimento escolanovista no século XIX, tendo como grande referência o norte-americano John Dewey (1859-1952), “[...] o primeiro a formular o novo ideal pedagógico, afirmando que o ensino deveria dar-se pela ação [...] e não pela instrução [...]. A educação preconizada por Dewey era essencialmente pragmática, instrumentalista. Buscava a convivência democrática sem, porém, pôr em questão a sociedade de classes” (Gadotti, 2002, p. 143). Vale salientar que o suíço Jean Piaget (1896-1980), influência destacada na educação no século XX, foi grande leitor das obras de Dewey, fazendo referência ao filósofo pragmatista em suas obras.

No final da primeira metade do século XX, diante da ineficiência da Escola Nova para resolver o problema da marginalidade³⁸ (Saviani, 2008b), uma nova teoria educacional, visando atender os interesses do modo de produção capitalista, se articula: trata-se da pedagogia tecnicista, que chega ao Brasil em meados da década de 1960. Nela, professores e alunos são deslocados ao plano secundário, assumindo papel de executores do processo planejado, controlado e coordenado por “[...] especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos e imparciais” (Saviani, 2008b, p. 11). Em termos de marginalidade, esta teoria pedagógica entenderá como marginalizado, o incompetente. Assim, considerando que a

38 Segundo Saviani (2008b), o problema da marginalidade, na Escola Tradicional, se expressava por meio dos indivíduos ignorantes, que precisavam ser ilustrados. Já na Escola Nova, era marginalizado o diferente, que deveria ser aceito em suas capacidades e potencialidades. Se resolvida a questão da marginalidade, a escola estaria garantindo a educação escolar adequada aos indivíduos. No entanto, no caso da Escola Tradicional, ela não se universalizou e a Escola Nova só agravou essa marginalização, ao oferecer ensino precarizado à classe trabalhadora pautado na defesa das particularidades de cada indivíduo.

centralidade desta pedagogia está na organização dos meios para operacionalização do trabalho pedagógico, era preciso mecanizar o processo de modo a minimizar as interferências que viessem a prejudicar o resultado esperado, qual seja, “[...] formar indivíduos eficientes, isto é, aptos a dar sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade da sociedade” (Saviani, 2008b, p. 11). E assim, novamente, a educação escolar não se prestou a garantir as condições de humanização necessárias ao pleno desenvolvimento dos indivíduos, fragmentando a formação humana e colaborando para a permanência das condições de alienação.

Passemos ao próximo item, no qual trataremos das teorias pedagógicas hegemônicas na atualidade, antecipando, desde já, que infelizmente, não nos revelam um quadro mais alentador do que o visto até aqui no que se refere à separação entre trabalho e educação.

TEORIAS PEDAGÓGICAS “PÓS”: CADA VEZ MAIS, O ACIRRAMENTO DA ALIENAÇÃO ALIMENTA O EMPOBRECIMENTO HUMANO.

A década de 1980 foi marcada pelo processo de mundialização da economia, que encontra no neoliberalismo a retórica que legitima a reordenação do Estado em função do atendimento das necessidades do capital.

Nesse contexto, se inicia no Brasil um clima de reconstrução da ordem democrática com intensa ascensão de movimentos sociais e organização de segmentos da assim chamada “sociedade civil”, para garantia do exercício da cidadania. Entretanto, democracia e cidadania, palavras tão fortes e intensamente utilizadas nesse período com conota-

ção crítica, não explicitaram de fato um projeto histórico de transformação social. Segundo Pereira (2006, p. 25), “[...] a ferocidade do período da ditadura militar impediu a adoção de uma linguagem clara em relação aos vários projetos históricos [...]”, ocasionando ambiguidade na compreensão do que seria “transformação da sociedade” – o fim da ditadura ou a própria sociedade capitalista?

Para Saviani (2010), o processo de abertura democrática que se deu nesse período, foi marcado pela conciliação, resultando na garantia da continuidade da ordem econômica, visto que não representou para a classe trabalhadora um processo de ruptura que verdadeiramente significasse a libertação do proletariado da exploração capitalista.

Pedagogicamente, a década de 1980 abriu as portas para o construtivismo, amplamente adotado como referência central no campo educacional, no interior do qual as aprendizagens expressam conhecimentos relativizados, tanto porque estão vinculadas à vida cotidiana dos indivíduos (as culturas locais se sobrepõem à cultura universal) como porque todo o conteúdo apreendido depende de um ponto de vista, construído por cada sujeito.

Não podemos desconsiderar que foi também na década de 1980 que se deu fôlego às pedagogias contra-hegemônicas, mas, no contexto da década de 1990, marcado pela hegemonia do ideário neoliberal e pós-moderno, verifica-se que, diante das frustradas tentativas de implantação de políticas educacionais “de esquerda” na década de 1980, refluíram as adesões dos educadores aos movimentos progressistas (Saviani, 2010).

A situação posta na década de 1990, em continuidade ao que anteriormente havia se iniciado, é a da reestruturação produtiva do capital, com vistas à flexibilização do trabalho, terceirização, imposição de normas de qualidade e produtividade, diminuição do emprego, mudanças nas relações de trabalho (subemprego, trabalho doméstico etc.), redução do poder dos sindicatos e perda de direitos trabalhistas (Lima, 1998).

O projeto neoliberal, tendo em vista essa reestruturação, exige um “novo” tipo de trabalhador: flexível, adaptável, com capacidade empreendedora etc. Isso nos permite indagar, como Carvalho (2010), qual é o verdadeiro valor do conhecimento para o capitalismo? Segundo o autor, para o capital só tem valor “[...] o conhecimento que possibilita a ampliação e a manutenção da sua existência. O conhecimento, seja da natureza, seja das relações sociais, que cada vez mais amplie a extração do trabalho excedente, que aumente a mais-valia sobre o trabalhador” (Carvalho, 2010, pp. 23-24).

Esse quadro converte a formação do trabalhador em verdadeiras competências... De precarização, exploração e alienação, que se traduzem nas teorias pedagógicas que vão dominar a partir de então, pois

[...] apesar de dizerem que a educação não deve ter um caráter estritamente utilitarista, mas também preocupar-se com o ser humano como o “fim último do desenvolvimento”, a relação entre empregabilidade, adaptação e flexibilidade surge como a nova articulação entre a educação e o trabalho, e como possibilidade para o desenvolvimento “das melhores capacidades dos seres humanos” (Sala, 2009, pp. 65-66).

Portanto, é preciso assegurar ideologicamente um discurso de cidadania, igualdade, garantias sociais etc., ain-

da que não se efetivem na socialização da acumulação do capital. Como afirma Carvalho (2010, p. 27), as reformas educacionais da década de 1990, que promoveram menos investimentos e nivelamento por baixo da educação resultam no “[...] fortalecimento do ensino de conteúdos de civildade e cidadania para a convivência democrática, o que nada mais é do que a própria ideologia burguesa plasmada numa circunstância concreta das relações sociais”.

Em termos das ideias pedagógicas desse período, que se estende até a atualidade (ainda que com atualizações que aprofundam cada vez mais o esvaziamento da educação escolar), conforme Saviani (2010, p. 428)

Não é fácil caracterizar em suas grandes linhas essa nova fase das ideias pedagógicas. Isso porque se trata de um momento marcado por descentramento e desconstrução das ideias anteriores, que lança mão de expressões intercambiáveis e suscetíveis de grande volatilidade. Não há, pois, um núcleo que possa definir positivamente as ideias que passam a circular já nos anos de 1980 e que se tornam hegemônicas na década de 1990. Por isso sua referência se encontra fora delas, mais precisamente nos movimentos que as precederam. Daí que sua denominação tenda a se fazer lançando mão das categorias precedentes às quais se antepõem prefixos do tipo “pós” ou “neo”.

Seja em suas expressões de base neoprodutivista, neoescolanovista, neoconstrutivista ou neotecnicista (Saviani, 2010), as pedagogias contemporâneas hegemônicas guardam em comum alguns aspectos: 1) a valorização da educação escolar; 2) contudo, esse enaltecimento é restrito a uma forma escolar voltada ao desenvolvimento do trabalhador para a empregabilidade; 3) disso decorre uma preparação “polivalente”, permanente e adaptativa ao mercado; 4) logo, a formação do sujeito é pautada com base em suas capacida-

des, interesses e necessidades, que serão ensinadas por meio do desenvolvimento de competências para determinadas situações; 5) há, pois, um esvaziamento dos conteúdos escolares, que produzem uma formação humana insuficiente; 6) a escola se desresponsabiliza do processo educativo imputando ao próprio indivíduo, seu fracasso. Da mesma forma que o Estado se desresponsabiliza pela escola.

Como podemos observar, a educação escolar não foi, até hoje, uma arma para a classe trabalhadora, que pudesse ser utilizada para sua emancipação. Saviani (2008b), ao tratar da mudança de interesses da burguesia (de classe revolucionária à classe dominante), assinala que nesse deslocamento, a burguesia não se alinha mais ao desenvolvimento histórico, que caminha em direção à transformação da sociedade. Ao defender sua consolidação no poder, a burguesia “[...] não tem outra saída senão negar a história, passando a reagir contra o movimento da história” (Saviani, 2008b, p. 33). Essa negação da história permanece nos interesses atuais, uma vez que a educação escolar continua, a passos largos, perdendo cada vez mais seu caráter humanizador e decisivo para a formação das novas gerações. É nesse sentido que passamos ao último tópico desse texto, buscando explicitar como o avanço da barbárie é alimentado pelas formas inferiores de educação e vice-versa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como ser social, produtor e produto da cultura, os indivíduos se desenvolvem e complexificam, o que lhes dá condições de captar, dominar e transformar a realidade. Quanto mais se complexifica essa relação, mais necessário se torna o

desenvolvimento do psiquismo humano, que ao converter os objetos da natureza em conceitos – e realizando esse processo em suas máximas possibilidades – objetiva, em cada indivíduo, aquilo que o conjunto dos seres humanos acumulou historicamente (Martins, 2013).

Cria-se um universo simbólico (conceitual), que, como tal, pode ou não refletir a realidade objetiva. A escola deve, assim, colocar-se a este serviço – permitir que os sujeitos captem o real, tornando-o inteligível.

No entanto, a escola, como parte da engrenagem social capitalista, não vem cumprindo (como demonstrado) seu papel de formação dos indivíduos e colaborado, inversamente, para a desumanização. Vejamos o que escreveu Marx (2010, p. 82) nessa passagem clássica sobre a separação do trabalhador dos produtos do trabalho:

O trabalho produz maravilhas para os ricos, mas produz privação para o trabalhador. Produz palácios, mas cavernas para o trabalhador. Produz beleza, mas deformação para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, mas lança uma parte dos trabalhadores de volta a um trabalho bárbaro e faz da outra parte máquinas. Produz espírito, mas produz imbecilidade, cretinismo para o trabalhador.

No caso da educação escolar, não é diferente. Apesar de o capitalismo ter o conhecimento como força produtiva e, portanto, não pode desprezar a escolarização da classe trabalhadora, “[...] a sociedade capitalista desenvolveu mecanismos por meio dos quais procurar expropriar o conhecimento dos trabalhadores e sistematizar, elaborar esses conhecimentos, e devolvê-los na forma parcelada” (Saviani, 2014, p. 114), ou, como diriam Antunes e Pochmann (2007)³⁹, realiza-se uma

39 Os autores utilizam o termo para tratar da reestruturação produtiva e o enjugamento das empresas. Segundo eles, o resultado desse processo é a

liofilização⁴⁰ dos conteúdos escolares, transformando-os em algo morto, vazio, insuficiente, pobre. Em outras palavras, o empobrecimento dos indivíduos, com contributo da educação escolar, leva à perda da dimensão civilizatória da sociedade, isto é, à barbárie.

Portanto, educar em tempos de barbárie demanda resgatar o caráter humanizador da educação. Assim, não é por acaso que Saviani (2011) afirma que o **trabalho** (atividade vital humana de transformação da natureza e do ser) **da educação** (fenômeno próprio aos seres humanos, por meio do qual são transmitidos os conhecimentos das gerações anteriores) é garantir que cada novo ser da espécie humana (indivíduo singular) que se aproprie dos conhecimentos já elaborados pelo gênero humano (universal) ao longo de sua história, o que se realiza em particulares condições históricas e sociais. É o que nos explica Martins (2013, p. 10), destacando a importância da qualidade das apropriações que fazemos:

[...] a filosofia marxista evidencia a historicidade do processo de superação do ser hominizado em direção ao ser humanizado, processo que, para se efetivar, demanda a inserção de cada indivíduo particular na história do gênero humano. Porém, para que essa inserção ocorra, não é suficiente nascer e viver em sociedade, não basta o contato imediato com as objetivações humanas. Para que os indivíduos se insiram na história, humanizando-se, eles precisam de educação, da transmissão da cultura material e simbólica por parte de outros indivíduos. No ato educativo, condicionado pelo trabalho social, reside a protoforma do ser social, isto é, de um ser cujo desenvolvimento é condicionado pela qualidade das apropriações que realiza.

“[...] expansão daquilo que Juan Castillo cunhou como liofilização organizacional, um processo no qual substâncias vivas são eliminadas” (Antunes & Pochmann, 2007, p. 198).

40 Processo químico por meio do qual se desidrata uma substância líquida.

Destarte, se a humanização é produto das relações sociais e das aprendizagens delas decorrentes, é preciso analisar em que condições os indivíduos se humanizam (ou se desumanizam). Sabemos que numa sociedade de classes essas condições não estão dispostas da mesma maneira a todos os sujeitos e é justamente por seu alinhamento à perspectiva socialista, que tanto a pedagogia histórico-crítica quanto a psicologia histórico-cultural vão defender a socialização do conhecimento como função da educação escolar, por meio da qual os indivíduos podem desenvolver a consciência (subjetivação da realidade objetiva) e assim transformar a si e à sociedade. Pode soar romântica essa afirmação; pode inclusive dar margem a equivocadas interpretações de que estaríamos dando à escola o papel estratégico de estopim de um levante revolucionário. Nem uma coisa, nem outra. Desde a obra “Escola e Democracia”, Saviani (2008b) vem exaustivamente repetindo que a escola não é redentora da humanidade.

Por outro lado, se a revolução necessita de fortes organismos de base, como associações, sindicatos e partidos, a possibilidade de compreender e aderir à luta revolucionária, passa pelo mais alto grau de desenvolvimento psíquico que devemos conquistar para elevar o universo das significações, para além das mais imediatas e aparentes dimensões da realidade (Martins, 2013). E essa elevação se dá pela apropriação da cultura em suas formas mais desenvolvidas, cujo acesso sistematizado e intencional se dá por meio da escola. Mas apropriação de quais elementos culturais? Saviani (2011) vai destacá-los como conteúdos clássicos e sua seleção nos revela que não são quaisquer conteúdos que contribuirão para a construção da imagem subjetiva da realidade concreta (Mar-

tins, 2013). Da mesma maneira, a forma de transmissão dos conhecimentos é determinante em sua apropriação, pois “[...] as funções psíquicas só se desenvolvem no exercício de seu funcionamento por meio de atividades que as determinem. Isso significa dizer que não existe função alheia ao ato de funcionar e à maneira pela qual funciona” (Martins, 2013, p. 276).

Dessa forma, mudar nosso rumo, que caminha para o aprofundamento da barbárie, depende (também) da adequada formação escolar da classe trabalhadora. Mais uma vez, estamos indo contra a história, porque estamos na contramão do (pseudo)progresso, do (pseudo)avanço, do (pseudo)desenvolvimento. A consequência, a violenta escalada de uma onda conservadora, nos obriga a acreditar, investir e atuar vigorosamente na e pela educação escolar. Não se trata, como explica Saviani (2014), de uma consciência ingênua, impotente, ilusória, mas sim, uma consciência crítica, ciente dos limites e condicionantes objetivos aos quais estamos submetidos. E que justamente pela via da consciência filosófica, nos permite assumir o compromisso com a causa da educação, atuando “[...] nas instituições existentes, impulsionando-as dialeticamente na direção [de] novos objetivos. Do contrário, ficaremos inutilmente sonhando com instituições ideais” (Saviani, 2007b, p. 63), que nunca conseguiremos alcançar.

REFERÊNCIAS

- Carvalho, S. R. D. (2010). *Políticas neoliberais e educação pós-moderna no ensino paulista*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista. Araraquara- SP.
- Gadotti, M. (2002). *História das ideias pedagógicas*. São Paulo: Ática.

Lima, M. E. A. (1998). Sociedade do futuro e novas relações de trabalho—a crise do emprego e o emprego na crise. *Cadernos de Psicologia. Belo Horizonte, UFGM*, 7(1), pp. 17-27.

Martins, L. M (2013). *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas-SP: Autores Associados.

Marx, K. (2010). *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo Editorial.

Pereira, M. F. R. (2006). Dois sentidos para a educação na década de 1980: democracia e cidadania/ implicações históricas. In: Lombardi, J. C.; Saviani, & D. Nascimento, M. I. M. (Org.). *Navegando pela história da educação brasileira*. Campinas: Graf. FE: HISTEDBR, pp. 1-29. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_071.html.

Sala, M. (2009). *Socialização do conhecimento ou sociabilidade adaptativa: trabalho e educação diante das transformações do capitalismo contemporâneo*. (Dissertação de Mestrado) Faculdade de ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (Campus de Araraquara). Araraquara, SP.

Saviani, D. (2007). *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. Campinas, SP: Autores associados.

Saviani, D. (2007). Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista brasileira de educação*. v. 12 n. 34 jan./abr. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>

Saviani, D (2008). *A Pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas, SP: Autores Associados.

Saviani, D (2008). *Escola e Democracia*. Campinas, SP: Autores Associados.

Saviani, D (2010). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados.

Saviani, D (2011). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados.

Saviani, D (2014). *O Lunar de Sepé: paixão, dilemas e perspectivas na educação*. Campinas, SP: Autores Associados.

CAPÍTULO XIII

EDUCAÇÃO ESCOLAR E O DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO: CONDIÇÕES E CIRCUNSTÂNCIAS PARA O PROCESSO DIALÉTICO DE OBJETIVAÇÃO E SUBJETIVAÇÃO

Maria Eliza Mattosinho Bernardes

*“A modificação das circunstâncias e do homem, a consciência da transformação do meio e da educação, só se obtêm por meio da atividade prática revolucionária.”
(Vazques, 1977, p. 161)*

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo apresentar algumas reflexões sobre a influência da educação no processo de desenvolvimento psíquico fundamentadas na teoria histórico-cultural e nos processos de organização do ensino que visam o desenvolvimento cultural da criança (Vygotski, 2000), cuja raiz teórico-metodológica são os princípios do materialismo histórico e dialético.

Tais princípios são considerados o diferencial da teoria histórico-cultural, segundo Tanamachi, Asbhar e Bernardes (2015), pois possibilitam a explicação do movimento do real a partir das possibilidades existentes para a sua transformação. Sejam estes, o ‘trabalho’ enquanto atividade humana que visa a um fim, o ‘caráter material’ da existência humana que

define as bases das relações humanas, e a ‘historicidade’ que nos permite compreender o movimento de transformação das relações sociais e da conduta humana (Bernardes, 2016).

O objeto deste estudo é a educação entendida como atividade mediadora que possibilita o desenvolvimento humano a partir do movimento de apropriação da cultura humana elaborada historicamente por meio das relações sociais oriundas de diversos contextos sociais, como a família, a escola ou outros grupos sociais. Assim, defende-se que a educação é uma atividade geral humana essencial para a humanização dos sujeitos humanos, assim como o trabalho e a comunicação.

Os fundamentos desta tese reportam-se à psicologia histórico-cultural que, segundo Leontiev (1996, p. 290, grifos do autor), considera que “as aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*.” Para que tais aptidões sejam apropriadas pelos sujeitos, e fazer delas parte dos órgãos de sua individualidade, há a necessidade de que as crianças se relacionem com outros homens para se apropriarem do conjunto da produção humana, material e não material⁴¹, elaborado historicamente. Tal processo ocorre pela comunicação entre os sujeitos, com graus diferentes de domínio da cultura humana, e é identificado como educação.

A educação, portanto, é entendida como a atividade geral humana que cria condições para a objetivação do

41 O conjunto da produção humana é entendido como a cultura elaborada pelo conjunto dos homens ao longo de sua história. Fazem parte da cultura humana a ‘produção material’, objetos carregados de significações históricas e funções sociais, e a ‘produção não material’, entendida como o que os homens produziram ao longo de sua história, porém ‘não tem um átomo de matéria’. Exemplo deste tipo de produção são as significações, conceitos vivos que se transformam assim como a realidade se transforma de forma orgânica. Ciência, arte, filosofia entre outras significações fazem parte da produção humana não material.

conjunto das possibilidades genéricas constituídas historicamente no desenvolvimento da espécie em cada sujeito singular por meio de condições mediadoras proporcionadas pela vida em sociedade nas relações interpessoais. No entanto, o que deve ser destacado é que sem a transmissão dos resultados do desenvolvimento histórico socialmente elaborado às gerações seguintes, não seria possível a objetivação das aptidões humanas em cada sujeito singular e, conseqüentemente, não seria possível dar seqüência ao processo histórico de promoção do próprio homem. Trata-se do movimento histórico de objetivação e de subjetivação na formação, transformação e acomodação dos indivíduos enquanto sujeitos ativos e integrados à cultura humana.

O movimento histórico e dialético de objetivação e de subjetivação dos sujeitos decorrente do processo de produção, transmissão e apropriação da cultura humana é abordado por Marx (2010) ao afirmar que “[...] um ser que não tenha nenhum objeto fora de si não é nenhum ser objetivo. Um ser que não seja ele mesmo objeto para um terceiro ser não tem nenhum ser para seu objeto, isto é, não se comporta objetivamente, seu ser não é nenhum [ser] objetivo. Um ser não-objetivo é um *não-ser*.”

O significado do processo de objetivação e de subjetivação abordado pelo autor ocorre num movimento dialético e constante de interação entre os sujeitos e os objetos externos aos quais se relaciona, constituindo-se enquanto *ser social*. Kosik (2011), ao reportar-se ao homem enquanto sujeito objetivo e criador da realidade social, evidencia o caráter social do homem pela produção e mediação da cultura ao afirmar que “[...] sem o sujeito, estes produtos sociais do homem ficam privados de sentido, enquanto o sujeito sem pressupostos materiais e sem produtos objetivos é uma miragem vazia. A *essência do homem é a unidade da objetivada-*

de e da subjetividade.” (p. 127, grifo do autor). Desta forma, a recíproca dialética entre sujeito e objeto cria condições para o movimento histórico de humanização do ser genérico, objetivando-se enquanto ser social.

Os processos educativos oriundos das relações interpessoais na vida em sociedade são entendidos como uma das atividades humanas que se estabelecem desde os primórdios do processo de humanização que se objetiva de acordo com as condições e circunstâncias históricas e culturais emergentes na organização da sociedade e do seu modo de produção. Assim, a educação que se efetiva nas relações sociais em geral, deve ser entendida como a expressão do que o conjunto dos homens no seu tempo produziram, acessaram e se apropriaram, ainda que de forma contraditória. Entende-se, portanto, que a transmissão da cultura pela educação em geral vincula-se às condições mediadoras que delimitam as possibilidades de aquisição da produção humana pelos sujeitos em atividade.

As condições limitadoras para a objetivação do ser genérico nos sujeitos singulares tem relação com o processo histórico de alienação ao qual fazem parte todos os indivíduos que integram a sociedade de classes. Alcantara (2014), ao reportar-se ao pensamento de Lukács, refere-se à ontologia do homem enquanto um ser real, objetivado pelos processos sociais, assim como, dialeticamente, a sociabilidade assume um caráter social objetivo. Segundo a autora, Lukács relaciona o fenômeno da alienação à dialética entre a objetividade do ser social e as decisões alternativas nos atos individuais de cada sujeito. No entanto, tal fato no pensamento do autor não se relaciona ao subjetivismo, mas vincula-se à subjetividade dos indivíduos entendidos como ser social, constituídos objetivamente por meio da sociabilidade.

A exteriorização da cultura, como veículo que promove o desenvolvimento do sujeito no campo da sociabilidade, encontra na dialética entre a objetividade e a subjetividade as formas de sua manifestação. Assim, segundo Alcantara (2014, p. 45), “essa objetivação de ordem subjetiva se torna real mediante as objetivações realizadas pelo sujeito através do trabalho, da fala, da arte, enfim das ações humanas.” A impossibilidade de acesso e de apropriação da produção humana material e não material, a fragmentação entre o significado social e o sentido pessoal da atividade mediada e a não correspondência entre a ação realizada pelos sujeitos e a finalidade da atividade em si limitam as possibilidades de objetivação e de subjetivação do que é próprio do gênero humano nos sujeitos singulares. Diante das condições limitadoras oriundas da vida em sociedade, as mediações emergentes na vida cotidiana assumem as máximas possibilidades para a promoção do desenvolvimento dos sujeitos, tornando-se possível simplesmente a emancipação política e a adaptação do indivíduo à sociedade.

É pela educação que a exteriorização da produção humana encontra os modos de ação para os processos de objetivação e subjetivação constituídos dialeticamente. Pela educação torna-se possível, ou não, acessar elementos mediadores da vida em sociedade desde os primeiros momentos da vida, informalmente organizados na família, organizados de forma não-formal pelos grupos sociais em geral, e organizados formalmente no contexto da educação escolar. Pela exteriorização, a mediação da cultura humana impacta na formação do psiquismo humano, criam possibilidades de transformação dos homens promovendo o desenvolvimento do seu psiquismo, assim como promovem a acomodação dos mesmos mediante os processos alienantes e alienadores decorrentes da vida cotidiana.

No campo da educação escolar, foco específico deste estudo, tais condições limitadoras vinculam-se à impossibilidade de o conhecimento elaborado historicamente ser mediado pelos processos de ensino e aprendizagem para que os sujeitos se tornem herdeiros da cultura, como a ciência, a arte, a política e a filosofia. Outro aspecto a ser contemplado é a não correspondência entre o significado social da educação escolar e o sentido pessoal que a mesma tem para os sujeitos na sociedade de classes, uma vez que as condições mediadoras não são, e nem podem ser, igualitárias quando se visa a manutenção do 'status quo'. Tal intencionalidade se manifesta no distanciamento entre a finalidade da educação escolar e as objetivações das orientações políticas do Estado no campo da educação, quando estabelecem critérios questionáveis que restringem as possibilidades de acesso ao conhecimento que, segundo Heller (2008), poderia promover a superação da cotidianidade pela apropriação da filosofia, arte, ciências e pela política.

No âmbito da pesquisa em educação escolar, cujo foco é o ensino que promove o desenvolvimento do psiquismo (Vigotski, 2001), tais aspectos gerais não podem deixar de ser contemplados, pois identificam as condições concretas no âmbito político e econômico.

Concebe-se portanto, que o estudo das relações sociais vinculado ao desenvolvimento cultural da criança a partir dos princípios teóricos-metodológicos do materialismo dialético e histórico, nos permite analisar a especificidade da educação escolar e identificar as condições e circunstâncias necessárias para que os processos de ensino superem as relações com a vida cotidiana por meio da mediação da produção humana não material (Heller, 2008; Rossler, 2004). Neste sentido, a educação escolar é compreendida como mediação fundamental para o desenvolvimento humano.

Na educação escolar, entendida como atividade humana particular própria da forma de organização social vigente, o desenvolvimento das aptidões humanas genéricas nos sujeitos singulares depende das condições e circunstâncias criadas quando se tem como objetivo a emancipação humana pela apropriação do conhecimento elaborado historicamente pelo conjunto dos homens. Trata-se do processo dialético de objetivação e subjetivação do conjunto de possibilidades dadas de forma universal pela espécie humana nos sujeitos singulares, a partir das mediações possíveis de serem acessadas nas relações sociais, oriundas da condição particular de existência.

EDUCAÇÃO ESCOLAR COMO ATIVIDADE HUMANA PARTICULAR

Enquanto atividade particular, a educação escolar é entendida como parte integrante das relações sociais e considerada condição essencial para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, assim como deve ser compreendida como parte das relações de trabalho das quais os sujeitos singulares se inserem nos modos de produção.

A educação escolar, enquanto atividade particular, impacta na materialidade da vida concreta uma vez que as ações decorrentes do processo educativo de cunho pedagógico promovem alterações na realidade interna e externa ao homem, de forma mais ou menos intensas, dependendo das condições objetivas na sociabilidade humana. Assim, a educação escolar impacta na concretude da vida social, na constituição do psiquismo humano e na organização da própria sociedade, enquanto produto da transformação da consciência e da atividade humana constituída ontologicamente.

Trata-se, portanto, de um conjunto de ações e operações na educação escolar organizadas intencionalmente que se relaciona ao trabalho enquanto atividade geral humana que visa a um fim - a produção e reprodução do humano nos sujeitos singulares. Segundo Vázquez (1977, p. 3), tal relação é identificada como práxis e deve ser entendida “[...] como atividade material do homem que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano.” Trata-se da atuação do homem sobre a realidade, por meio da atividade prática consciente de sua finalidade e devidamente fundamentada e organizada visando explicar o movimento do real para além de sua aparência.

A práxis, enquanto atividade prática e crítica sobre o movimento do real, supera os princípios deducionista-idealista e empirista-reflexivo que concebem, respectivamente, a teoria como princípio explicativo sobre o que é sensível e a prática para explicar as relações na cotidianidade. O processo de superação da fragmentação teórico-prática na análise do movimento do real é apresentado por Marx (1982/2017), na *Tese II sobre Feuerbach - 1845*, ao afirmar que “[...] é na práxis que o ser humano tem de comprovar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o carácter terreno do seu pensamento. A disputa sobre a realidade ou não realidade de um pensamento que se isola da práxis é uma questão puramente escolástica.”

Enquanto práxis, a educação escolar assumida como atividade particular humana que tem como finalidade a mediação da cultura - conjunto da produção material e não material - e a promoção do desenvolvimento humano relaciona-se ao que Vázquez (1977) identifica como práxis produtiva como aquela que o homem produz não somente o mundo humano materializado, mas também aquela em que o homem dialeticamente se autoproduz, constituindo-se enquanto ser social. Segundo o autor,

Pode-se afirmar o caráter teleológico da atividade prática, material, que é o trabalho humano, sem que isso implique em fazer abstração da própria materialidade desse processo, materialidade que não se reduz, por outro lado, ao objeto de trabalho e aos instrumentos materiais, mas inclui também a própria atividade subjetiva do homem que enfrenta com seus instrumentos a matéria, já que no trabalho 'põe em ação as forças naturais que formam sua corporeidade, os braços e as pernas, a cabeça e a mão...'⁴² (Vázquez, 1977, p. 197).

O trabalho entendido como “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” é identificado por Saviani (2003, p. 13) como trabalho educativo. Assim, a educação escolar enquanto objetivação do trabalho educativo no contexto escolar deve criar condições favoráveis para que os processos de objetivação e subjetivação da cultura promovam a transformação da consciência e da conduta dos sujeitos, pelas ações de ensino e aprendizagem, uma vez que a mesma emerge, historicamente, da sociedade concreta a partir das necessidades sociais. Para tanto, considera-se que cabe à educação escolar, especialmente a educação pública, favorecer a mediação da cultura elaborada historicamente pelo conjunto dos homens com a finalidade de criar condições e circunstâncias adequadas para a emancipação humana.

No campo educação escolar, Bernardes (2009, 2012) considera que o trabalho de cunho pedagógico na condição de práxis é objetivado na ‘atividade pedagógica’, entendida como a unidade dialética entre as ações de ensino a serem executadas pelo professor em atividade – a atividade de ensino – e as ações de estudo a serem executadas pelos estudantes em atividade. Tanto a atividade de ensino quanto a

42 O texto citado por Vázquez é originalmente escrito por Marx na obra *O Capital*, v. 1.

atividade de estudo são consideradas *guias* no processo de constituição dos sujeitos que integram a atividade pedagógica enquanto práxis, pois estas sintetizam as relações sociais entre os sujeitos em atividade, criam condições objetivas e subjetivas para o desenvolvimento psíquico humano por meio de novas necessidades emergente do processo educativo, assim como promovem o surgimento de neoformações psíquicas no processo de formação da personalidade.

A atividade pedagógica é, portanto, a síntese de duas atividades que integram os sujeitos que atuam na educação escolar. O professor, enquanto trabalhador do ensino, assume em atividade de ensino a organização de ações pedagógicas que mobilizam o processo de humanização dos estudantes pela mediação do conhecimento. O estudante, ao visar a apropriação do conhecimento mediado pelas ações de ensino, assume ações de estudo, humanizando-se, e promovendo o desenvolvimento do seu psiquismo.

Entende-se, portanto, que a aprendizagem é considerada resultado da atividade conjunta, uma vez que em atividade, tanto o professor aprende, pelo conjunto de ações e operações realizado na organização do ensino, quanto o estudante aprende, ao realizar ações e operações de estudo dos conhecimentos mediados no contexto escolar. No entanto, considera-se que a correspondência entre as ações e operações realizadas pelos sujeitos em atividade não ocorre de forma natural ou espontânea, mas depende dos motivos construídos coletivamente nas relações interpessoais no processo de ensino e aprendizagem para que a finalidade da atividade pedagógica seja produzida. Tal finalidade vincula-se à necessidade de apropriação do conhecimento elaborado historicamente que se objetiva na transformação do psiquismo de ambos os sujeitos, formando dialeticamente a sua subjetividade. Este é produto da atividade conjunta (Rubtsov,

1996) quando a mesma é organizada e realizada de forma consciente e intencional pelos sujeitos em atividade.

A dialética presente na atividade conjunta entre os sujeitos que se integram na atividade pedagógica refere-se ao que Marx (2017) argumenta na Tese 3 sobre Feuerbach ao afirmar que:

A doutrina materialista de que os seres humanos são produtos das circunstâncias e da educação, [de que] seres humanos transformados são, portanto, produtos de outras circunstâncias e de uma educação mudada, esquece que as circunstâncias são transformadas precisamente pelos seres humanos e que o educador tem ele próprio de ser educado. [...] A coincidência do mudar das circunstâncias e da atividade humana só pode ser tomada e racionalmente entendida como práxis revolucionária.

Neste sentido, o processo de objetivação e subjetivação na atividade pedagógica rompe com qualquer perspectiva de determinismo ambiental ou biológico no movimento de análise do desenvolvimento psíquico dos sujeitos em atividade, uma vez que a relação presente no processo constituído e constituinte do sujeito entendido como ser social ocorre de forma dialética nas relações sociais que organizam a atividade a qual os sujeitos e integram.

Assim, a atividade pedagógica deve ser entendida enquanto *práxis revolucionária*, conforme indica Vázquez (1977), pois trata-se de uma atividade humana consciente que se diferencia da atuação prática desvinculada de uma finalidade e apresenta um produto final que se objetiva materialmente. Enquanto *práxis revolucionária*, a atividade pedagógica visa a um fim que ocorre em dois níveis: como resultado ideal e como produto real. Como produto, o objeto ideal não é consequência da imaginação isolada de qualquer

relação anterior, mas é o resultado de relações teórico-práticas apropriadas pelo trabalhador, assim como o objeto ideal, que se transforma em objeto real, é o produto da *práxis*. Portanto, a atividade pedagógica assume a condição de ser o produto do processo de *trabalho* que os sujeitos executam de forma consciente, que visa à produção e à apropriação do conhecimento, à transformação do psiquismo e à transformação das relações sociais no campo educacional.

A dupla objetivação da atividade pedagógica enquanto *práxis* revolucionária, portanto, é identificada como sendo: a) a transformação da prática social decorrente da educação transformada e manifesta na organização do ensino que visa a produção e apropriação do conhecimento; b) a produção da subjetivação humana pela transformação das funções psíquicas superiores e da conduta dos sujeitos em atividade.

Os processos de objetivação e subjetivação, enquanto produto da atividade pedagógica, no entanto, dependem das condições concretas que emergem da realidade, a partir dos vários determinantes sociais. Assim, há de se considerar na análise de tais processos as relações econômicas e políticas, que contraditoriamente estabelecem limites e possibilidades de a educação escolar promover o fim esperado na atividade pedagógica, assim como há de se considerar as relações afetivas e cognoscitivas que medeiam o processo de internalização e apropriação do conhecimento na educação escolar.

Neste estudo não temos a intenção de avançar na análise e problematização do primeiro grupo das condições concretas por não ser o foco desta comunicação, mas vamos nos ater às condições internas aos processos de constituição do psiquismo dos sujeitos na atividade pedagógica.

O ENSINO QUE PROMOVE O DESENVOLVIMENTO

A produção teórica no âmbito do enfoque histórico-cultural sobre o ensino que promove desenvolvimento, fundamentada no pensamento vigotskiano, tem apresentado resultados nos campos da psicologia do desenvolvimento e educacional, da didática e das metodologias de ensino.

No Brasil, vários são os grupos de pesquisa que tem contribuído para melhor compreender os processos de organização do ensino que promove o desenvolvimento psíquico, ora dando ênfase aos princípios teórico-metodológicos que orientam as práticas sociais no campo da educação, ora promovendo análises críticas de práticas pedagógicas instituídas nos diversos níveis de escolarização, ou ainda desenvolvendo propostas pedagógicas que orientam a organização do ensino, enquanto experimentos didáticos.

Nas pesquisas realizadas no Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Educação, Sociedade e Políticas Públicas GE-PESPP (USP), assim como vinculadas ao Laboratório de Educação e Desenvolvimento Psicológico - LEDEP (EACH USP) (Bernardes, 2009, 2010, 2011, 2012; Batistão, 2013; Assali, 2014; Hamada, 2015; Pereira, 2016; Freire, 2016; Bernardes, Costa, Monari, 2016; Justino, 2017), temos dado ênfase ao estudo dos fundamentos teórico-metodológicos, à análise de políticas de Estado no campo da educação e das intervenções pedagógicas decorrentes de tais orientações, como também temos realizado intervenções pedagógicas que visam o processo de transformação do psiquismo e da conduta dos sujeitos em atividade pela mediação a cultura nos contextos da educação escolar e do lazer, por meio do processo de ensino e aprendizagem em geral.

Neste intento, as pesquisas citadas fundamentam-se no pensamento marxiano, que compõe a base teórico-metodológica da Psicologia Histórico-Cultural, envolvem dois planos de investigação que se integram enquanto unidade - o plano estrutural da organização social, com suas implicações de ordem política e econômica, e o plano das relações sociais entre os sujeitos concretos.

Sirgado (2000), ao abordar a temática do social e do cultural na obra de Vigotski, afirma que o objeto da internalização são as significações produzidas nas relações sociais, ou seja, é a significação produzida socialmente que é internalizada pelo indivíduo num movimento dialético, produzindo em cada um a noção de quem é ele, que posição social ocupa e o que a sociedade espera dele. Compreende-se, portanto, que nos processos de objetivação e subjetivação estão contemplados os dramas e as contradições presentes nas relações sociais em cada tempo. Conforme afirma o autor:

O que nos conduz a afirmar que as funções psicológicas constituem a projeção na esfera privada (plano da pessoa ou da subjetividade) do drama das relações sociais em que cada um está inserido. Ou, em outros termos, as funções psicológicas são função da significação que as múltiplas relações sociais têm para cada um dos envolvidos nelas, com todas as contradições e conflitos que elas envolvem em determinadas condições sociais. (Sirgado, 2000, p.72)

No campo das contradições, conflitos e dramas presentes nas relações sociais próprias da educação escolar, as pesquisas citadas sobre formação de professores, sobre organização do ensino e sobre a mediação do conhecimento e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores têm identificado a necessidade de analisar a dimensão afetivo-emocional na atividade pedagógica. As análises evidenciam que

o movimento de formação de uma coletividade de estudo (Bernardes, 2012), que integra sujeitos em atividade visando a uma finalidade comum, relaciona-se diretamente às relações sociais e à mediação do conhecimento, enquanto unidade. No caso das relações afetivo-emocionais serem conflituosas ao ponto de não ser possível superar as contradições vividas, constatamos o distanciamento entre os sujeitos, chegando em alguns casos no rompimento da *atividade em comum*. Tal fato evidencia o drama das relações sociais e as contradições que precisam ser superadas de tal modo que o vínculo afetivo-emocional entre os sujeitos em atividade desenvolva as bases necessárias para gerar motivos eficazes, objetivos, ações e operações a serem realizadas pelos sujeitos que integram a atividade pedagógica.

Tal constatação justifica-se a partir da compreensão de que a base afetivo-emocional (Vigotski, 2001) é essencial na inserção do homem na sociedade desde os primeiros momentos da vida, por meio das relações sociais oriundas dos processos educativos, objetivadas nas vivências e nas atividades humanas em geral. Segundo Leontiev (1983), a atividade dominante vincula-se à forma como os sujeitos se relacionam com o mundo e formam-se novas necessidades em termos psíquicos, em cada período do desenvolvimento. Assim, a atividade dominante condiciona as mudanças mais importantes nos processos psíquicos dos sujeitos e nas particularidades psicológicas de sua personalidade.

Elkonin (1987) identifica a comunicação emocional do bebê como um dos primeiros momentos nos estágios do desenvolvimento infantil. A base afetivo-emocional, constituída nas vivências desde os primeiros momentos da vida, objetiva-se nas atividades humanas em geral compondo, de for-

ma secundária, as demais atividades humanas. Portanto, as bases afetivo-emocional e cognoscitiva constituem-se como unidade que integra, de forma indissociável, o processo de internalização das significações mediadas nas relações sociais e definem o modo como os sujeitos se relacionam entre si e com o mundo.

No que se refere à mediação do conhecimento na educação escolar, identificamos a necessidade de contemplar o sistema de ações e operações na atividade pedagógica (Bernardes & Moura, 2009) que identifica algumas circunstâncias necessárias para que o ensino promova o desenvolvimento psicológico. Tal sistema contempla a análise do *objeto de estudo* enquanto conteúdo escolar a ser mediado na atividade pedagógica, as *relações sociais* e o *processo de comunicação* entre os sujeitos em atividade, assim como o *conhecimento* historicamente elaborado que medeia a formação da consciência e da conduta dos sujeitos em atividade.

Quanto ao *objeto de estudo*, concebe-se que as ações pedagógicas devem superar a percepção sensorial, a representação simbólica do objeto e o conceito em si, elementos que permitem capturar aspectos superficiais do mesmo. O objeto de estudo deve ser compreendido como objeto concreto que contém, em sua essência, a síntese da produção humana elaborada historicamente. Identifica-se, portanto, que o objeto de estudo deve estar integrado a um sistema de relações teóricas e científicas elaboradas pela produção humana. Na atividade pedagógica visa-se a superação da dimensão empírica do pensamento dos sujeitos, rumo à constituição ontológica no pensamento teórico.

No que se refere às *relações sociais* e ao *processo de comunicação* na atividade pedagógica, estas devem supe-

rar a possibilidade de interação social que estabelece a ação reflexiva sobre o objeto de estudo, por meio da intervenção do professor como produto do processo de percepção, representação e elaboração do conceito como uma construção particular no movimento de compreensão do objeto de estudo. As relações sociais devem considerar o movimento dialógico do conceito que releva a mediação entre o significado social do objeto de estudo e o sentido pessoal (Leontiev, 1983) manifesto nas elaborações particulares dos estudantes. Tais ações dialógicas devem problematizar as elaborações dos estudantes de tal forma a desencadear novas reflexões de qualidade superior às anteriores; devem promover a conscientização de que o conceito não é uma construção particular promovida por um processo de reflexão singular, mas é um produto de práticas sociais historicamente construídas e sintetizadas na elaboração do conhecimento científico.

Neste processo, as ações e operações devem favorecer a construção de motivos para que todos os sujeitos se integrem à coletividade de estudo, participando da produção coletiva e do 'controle' da aprendizagem na atividade em comum. Neste conjunto de ações e operações, as relações afetivas criadas entre os sujeitos em atividade são fundamentais para que o processo dialógico do conceito se torne potencializador do processo de transformação do pensamento e impacte na transformação da consciência, gerando o sentimento de pertencimento a uma coletividade de estudo.

No movimento de internalização dos conceitos mediados na atividade pedagógica, identifica-se nas pesquisas citadas que os sujeitos emocionam-se quando se apropriam do objeto de estudo, quando compreendem que tal conhecimento amplia o nível de sua consciência sobre o real, quando

se sentem integrados e participantes do movimento dialógico de compreensão do significado social do conceito, assim como quando se sentem respeitados ao contribuírem com os elementos da cultura anteriormente apropriados em outras relações sociais. A emoção gerada nas relações sociais que mediam o conhecimento e o afeto entre os participantes da atividade pedagógica criam condições favoráveis ou desfavoráveis para a apropriação do conhecimento, assim como pode (ou não) promover motivos para que os sujeitos desejem (ou não) aprender novos conceitos teóricos que os possibilitem compreender a realidade concreta em níveis mais amplos e complexos.

Neste sentido, o *conhecimento* apropriado anteriormente pelos sujeitos em atividade é mobilizador das ações e operações realizadas no movimento de internalização do novo objeto de estudo. No que se refere ao professor, o conhecimento anteriormente apropriado nos campos da didática, da psicologia da educação, das metodologias de ensino, sociologia, filosofia entre outros, forma o nível de consciência sobre a sua função social enquanto professor e sobre as reais possibilidades do ensino no processo de transformação social e pessoal. O conhecimento apropriado anteriormente pelos estudantes os mobiliza, ou os imobiliza, para a execução de ações e tarefas de estudo. No entanto, é na atividade em comum que as ações de ensino podem criar vivências que possibilitem a produção de novos motivos para que os estudantes entrem em atividade e realizem ações e operações de estudo.

As vivências criadas na atividade pedagógica, portanto, são fundamentais para a construção de motivos coletivos para que os estudantes entrem em atividade de estudo, assim

como para que o professor esteja em atividade de ensino. Compreende-se que as vivências na atividade conjunta, que integram as unidades entre a emoção-razão e afetivo-cognitivo, são fundamentais nos processos de objetivação e subjetivação na constituição dos sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas realizadas no GEPESPP-LEDEP, até o momento, tem nos mostrado a relevância de contemplar de forma ampliada os dados obtidos sobre a apropriação do conhecimento na análise dos processos educativos em geral e escolar. Entendendo a constituição psíquica dos sujeitos a partir da unidade afetivo-cognoscitivo, nos colocamos enquanto grupo, na necessidade de investigar as bases afetivo-emocional e razão-cognição a partir dos processos educativos e pedagógicos.

O estudo sobre a educação escolar enquanto atividade particular, que impacta sobre os processos de objetivação e subjetivação humana, considera que não é qualquer ordem de conhecimento que cria possibilidades para que o ensino promova o desenvolvimento humano. O conhecimento necessário para que os sujeitos entrem em atividade pedagógica é aquele que possibilita a tais sujeitos compreenderem e se apropriem da dimensão ontológica, gnosiológica, epistemológica e lógica na formação do humano no homem e os possibilitem níveis de consciência social e política para além da vida cotidiana, para que o produto da *práxis* seja objetivado na educação escolar.

A partir dos princípios teórico-metodológicos que fundamentam este estudo, considera-se que o psiquismo humano é formado a partir da síntese da totalidade das relações sociais possíveis de serem acessadas ao longo da vida. Neste sentido, considera-se que a escola (pública), em seus diferentes níveis de formação, *deve vir* a ser o contexto social essencial (ainda que não suficiente) para que estudantes e professores tenham a oportunidade de acessar ao conhecimento elaborado historicamente e se apropriarem do mesmo, transformando o modo como compreendem a sociedade para atuarem sobre a mesma visando transformá-la em uma sociedade com condições mediadoras mais igualitárias.

Esta é a expectativa que temos quando consideramos a educação escolar como atividade mediadora no processo de transformação pessoal e social. É na formação ampliada de nossas crianças e jovens que colocamos a nossa esperança, justamente quando vivenciamos o drama no momento histórico, crítico e pleno de controvérsias na sociedade brasileira...

REFERÊNCIAS

Alcantara, N (2014). *Lukács: ontologia e alienação*. São Paulo: Instituto Lukács.

Assali, S. A. S (2014). *A formação continuada de professores: um estudo sobre as condições concretas da jornada especial integral de formação*. São Paulo: Dissertação (Mestrado em Ciências). Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo, São Paulo.

Batistão, S. P. S (2013). *Educação Inclusiva ou Educação para todos? Contribuições da teoria histórico-cultural para uma análise crítica da realidade escolar*.(Dissertação de Mestrado em Mudança Social e Participação Política) - Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo. Guarulhos: São Paulo.

Bernardes, M. E. M., & de Moura, M. O. (2009). Mediações simbólicas na atividade pedagógica. *Educação e Pesquisa*, 35(3), pp. 463-478.

Bernardes, M. E. M. (2009). Ensino e aprendizagem como unidade dialética na atividade pedagógica. *Psicologia escolar e educacional*, 13(2), pp. 235-242.

Bernardes, M. E. M. (2010). A educação como mediação na teoria histórico-cultural: compromissos ético e político no processo de emancipação humana. *Revista Psicologia Política*, 10(20), pp. 293-296.

Bernardes, M. E. M. (2011). O pensamento na atividade prática: implicações no processo pedagógico. *Psicologia em Estudo*, 16(4), pp. 521-530.

Bernardes, M. E. M. (2012). *Mediações simbólicas na atividade pedagógica: contribuições da teoria histórico-cultural para o ensino e a aprendizagem*. Curitiba: CRV.

Barbosa, M. V., Miller, S., & Mello, S. A. (2016). *Teoria Histórico-Cultural: questões fundamentais para a educação escolar*. Marília: Oficina Universitária, São Paulo: Cultura Acadêmica.

Monari, A. T. J. da S., Bernardes, M. E. M., & Costa, G. H. S. da. (2016). Curso de música e ciências da natureza: contribuições da teoria histórico-cultural. In *Música, filosofia e bildung :[anais] do Simpósio de Estética e Filosofia da Música*. Porto Alegre: UFRGS.

Elkonin, D (1987). Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico e la infância. In: Davydov, V.; Shuare, M. *La psicología evolutiva y pedagogia en la URSS*: Moscú: Editorial Progreso.

Freire, S. B (2016). *A mediação do conhecimento teórico-filosófico na atividade pedagógica: um estudo sobre as possibilidades de superação das manifestações do fracasso escolar*. (Dissertação de Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Guarulhos, São Paulo.

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

Heller, A. (2008). *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.

Kosik, K. (2011). *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.

Leontiev, A. N (1983). *Actividad, conciencia, personalidad*. Habana: Pueblo y Educación.

Leontiev (1996). *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Moraes.

- Marx, K (1982). *Teses sobre Feuerbach. 1845*. Lisboa: Editorial “Avante”.
- Marx, K (2010). *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo.
- Moura, M. O. (1996). A atividade de ensino como unidade formadora. *Bolema-Boletim de Educação Matemática*, 11(12), pp. 29-43. Rio Claro – SP.
- Pereira, E. C. (2016). *Os processos formativos do professor de alunos com transtorno do espectro autista: contribuições da teoria histórico-cultural*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação, Univerisdade Estadual de São Paulo. São Paulo.
- Rosler, J. H. (2004). O desenvolvimento do psiquismo na vida cotidiana: aproximações entre a psicologia de Alexis N. Leontiev e a teoria da vida cotidiana de Agnes Heller. *Cad. CEDES [online]*. 2004, vol.24, n.62, pp.100-116. ISSN 1678-7110. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622004000100007>
- Rubtsov, V.. A atividade de aprendizado e os problemas referentes à formação do pensamento teórico dos escolares. In Garnier, C., Bernardez, N., & Ulanovskaya, I. *Após Vygotski e Piaget: perspectiva social e construtivista*. Escolas russa e ocidental. Tradução Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. pp. 129-137.
- Saviani, D (2003). *Pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Sirgado, Angel Pino. (2000) O social e o cultural na obra de Vygotski. *Educação & Sociedade*, 21 (71), pp. 45-78. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200003>
- Tanamachi, E. R., Asbahr, F. S. F., & Bernardes, M. E. M.. Cultural-Historical Psychology as an expression of the dialectical and historical materialism method. In Tuleski, S. (Org.). *Liberation Psychology in Brazil*. Ied.New York. : Nova Science Publishers. 2015.v. 1, pp. 167-176.
- Vázques, A. S (1977). *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e terra.
- Vygotski, L. S (2000). *Obras escogidas*, Madrid: Visor.
- Vygotski, L. S (2001). *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.

CAPÍTULO XIV

APRENDIZAGEM CONCEITUAL E DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO: PESQUISAS SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO

Marta Sueli de Faria Sforzi

INTRODUÇÃO

No presente capítulo serão apresentados alguns resultados de estudos e investigações realizados pelo GEPAE- Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Atividade de Ensino -, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. O grupo tem se dedicado a pesquisar condições teórico-metodológicas de um ensino que melhor corresponda às possibilidades formativas da aprendizagem conceitual em diferentes áreas de conhecimento e níveis de ensino. Essas pesquisas têm trazido contribuições para o campo da didática e das metodologias de ensino.

O problema desencadeador das atividades do Grupo tem origem em duas instâncias, inicialmente separadas, uma de ordem prática: a existência de uma escolarização que tem resultado em uma formação precária para a maioria da população; outra de ordem teórica: a afirmação de Vigotski de que “[...]uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental [...]” (Vigotskii, 1991, p. 115), essa afirmação se constitui em um problema porque não

foi explicitado de modo pontual, pelo autor, o que seria uma “correta” organização da aprendizagem.

Apesar de o primeiro problema ser mais amplo e exigir compreensão acerca da escolarização na sociedade de classes, do papel do Estado e das políticas públicas que regulamentam as práticas educacionais, também, sem desconsiderar esse contexto geral, deve ser pensado em sua especificidade, no ensino que acontece no cotidiano das escolas, nos conteúdos priorizados e metodologias adotadas. Assim, os dois problemas, de origem prática e de origem teórica, acabam tendo pontos de convergência, no caso, específico: a organização do ensino.

Desses problemas derivam uma questão: como superar a precariedade da formação escolar? Dito de outro modo: como organizar o ensino de modo que assegure condições adequadas ao desenvolvimento dos sujeitos no processo de escolarização? Essa questão traz a Didática para o centro da trama, já que ela se constitui no campo de conhecimento que tem nos modos de organização do ensino o seu objeto principal.

Apesar de a Teoria Histórico-Cultural estar bastante presente nos cursos de formação inicial e continuada de professores, em levantamento realizado sobre a produção no campo da didática que se fundamenta nessa Teoria, observa-se que há muitos trabalhos que se limitam a reafirmar os pressupostos Vigotskianos, sem avançar para o diálogo efetivo com as situações de ensino dos diferentes conteúdos escolares. Há um número reduzido de trabalhos abordam questões didáticas e metodológicas e oferecem subsídios aos professores para a realização da sua atividade (Sforni, 2013, 2014). Assim, sem dispor desses conhecimentos, pro-

fessores e equipes de ensino que procuram se fundamentar nesse referencial teórico seguem um percurso solitário e conflituoso, que, não raro, resulta na manutenção da teoria apenas na “carta de intenções”, ou seja, no Projeto Político Pedagógico, enquanto a aula em si, em sua forma e conteúdo, pouco se diferencia daquela que ocorre em outras escolas que não têm proximidade com a Teoria Histórico-Cultural (Sasaki, 2017).

Outro caminho percorreu essa teoria na URSS. É o que se observa na exposição feita por Bogoyavlensky e Menchinskaya (1977) ao retratar as pesquisas realizadas entre os anos de 1900 a 1960. Nelas, evidencia-se a vinculação entre a psicologia e pesquisa sobre ensino de conteúdos escolares, e é possível perceber:

- a) o impacto que os estudos, principalmente, de Vigotski, tiveram sobre as investigações acerca dos processos de ensino e aprendizagem de conteúdos escolares;
- b) a consideração dos pressupostos da THC como pontos de partida para novas investigações acerca da aprendizagem em contexto específico de sala de aula;
- c) a grande proximidade entre os interesses investigativos da THC e da Didática;
- d) o uso da pesquisa experimental em sala de aula (Sforni, 2015a, p. 88)

No Brasil, a Teoria Histórico-Cultural começou a se fazer presente no espaço acadêmico justamente em um momento histórico em que ocorria um recuo das discussões sobre o ensino no campo da Didática, que passou a incorporar “novos temas” em sua pauta, influenciada pelas políticas educacionais neoliberais e pela pós-modernidade. A diminuição do interesse investigativo na organização didática do ensino de conceitos científicos fez com que a Didática se distanciasse do repertório teórico que a Teoria Histórico-Cultural tinha e

tem a oferecer (Sforni, 2015b). Desse modo, essa teoria, mesmo citada como fundamento teórico-metodológico em Projetos Políticos Pedagógicos de muitas escolas, em razão de alguns pressupostos gerais que reforçam a importância do conhecimento sistematizado e a relevância do professor nos processos educativos, pouco impacto tem no cotidiano da sala de aula. Inicialmente, parecia prevalecer a ideia de que a compreensão desses pressupostos fosse suficiente para que o professor os traduzisse em situações de ensino promotoras do desenvolvimento dos estudantes. No entanto, essa não é uma tarefa fácil; a produção de um conhecimento dessa natureza não pode ser entendida como uma construção espontânea e individual de cada professor, pois, como afirma Davidov:

[...] o descobrimento das leis da educação que exercem uma influência sobre o desenvolvimento, de uma educação que é a forma ativa de realização do desenvolvimento constitui um dos problemas mais difíceis, porém, mais importantes quando se trata de organização da escola futura (Davidov, 1987, p. 151).

Contribuir para o 'descobrimento dessas leis' e buscar um modo geral de organização do ensino é o que tem movido os estudos e as pesquisas realizadas pelo GEPAE-UEM. Para produzir esse conhecimento é preciso compreender como a ação educativa modifica a atividade psíquica, em outras palavras, que ensino promove o desenvolvimento. Desse modo, o foco de análise são as atividades planejadas e orientadas para a promoção da aprendizagem. Esse objeto de análise requer que

[...] as respostas sejam produzidas mediante intervenções elaboradas com a finalidade de acompanhar e analisar o processo de ensino e aprendi-

zagem, nas condições objetivas em que ocorre o ensino em sala de aula (Sforni, 2014, p. 1488).

Esse tipo de pesquisa de campo, denominada de experimento didático⁴³, tem se revelado como uma metodologia de pesquisa adequada para a produção de conhecimentos almejada pelo Grupo.

De modo geral, as ações realizadas pelo Grupo têm sido:

- a) estudos sobre o materialismo histórico-dialético (Marx, Kopnin, Ilienkov);
- b) estudo de obras de autores da Teoria Histórico-Cultural (Vigotski, Luria, Leontiev, Elkonin, Davidov e Galperin);
- c) estudo da produção de grupos de pesquisa e autores brasileiros que, apoiados nessa Teoria, pensam a Didática (GEPAPe-USP – Grupo de Estudo e Pesquisa em Atividade Pedagógica - Moura (2010), Núñez (2009) e Nascimento (2010));
- d) análise dos dados coletados durante experimentos didáticos realizados em escolas.

Os experimentos são realizados em locais em que ocorrem situações de ensino de conteúdos curriculares (sala de aula da educação básica e do ensino superior; quadra de esportes; centros de educação infantil), enfim, espaços formais de ensino. São tomados como **objetos de análise** a ação do professor, o conteúdo escolar e a atividade do estudante com esse conhecimento. Desse modo, constituem-se como

⁴³ Diferentes denominações são utilizadas para esse tipo de investigação: experimento didático-formativo, experimento didático, experimento formativo e experimento de ensino.

fontes de análise interações verbais entre os sujeitos, atividades escritas, materiais didáticos utilizados em sala de aula. A produção de autores do materialismo histórico-dialético, da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria do Ensino Desenvolvidor, oferece a **fundamentação teórica** das nossas investigações.

Que apoio esse referencial teórico oferece para pensar a organização do ensino? É possível encontrar nesse referencial explicitações acerca do objeto e do sujeito da aprendizagem. Por exemplo: *sobre o objeto* da aprendizagem: o conceito é uma síntese que expressa objetos e fenômenos da realidade objetiva; o conceito (abstrato) deve ascender ao concreto (materialidade); o conceito é um instrumento para a realização de ações mentais; *sobre o sujeito*: os seres humanos têm um papel ativo na apropriação do conhecimento; ele precisa realizar ações mentais com o objeto da aprendizagem; ele necessita ter motivo para aprender, o que envolve uma relação afetivo/cognitiva com o objeto; a atividade principal do sujeito muda ao longo do seu desenvolvimento, há uma ligação entre essa atividade e o modo de se apropriar dos conhecimentos acerca da realidade. As pesquisas sobre a organização do ensino, diante desses pressupostos, devem então se perguntar: Como esses pressupostos podem orientar a metodologia de ensino? Que procedimentos de ensino derivam dessa compreensão sobre o sujeito e sobre o objeto? Como esses procedimentos manifestam-se em uma unidade de ensino?

Um dos conceitos que tem se mostrado nuclear para pensarmos a organização do ensino de acordo com a Teoria Histórico-Cultural é o próprio conceito de conceito, parece estar aí a unidade forma-conteúdo de um ensino promotor do

desenvolvimento. Vigotski (1993) ao enfatizar a importância da aprendizagem dos conceitos científicos para o desenvolvimento do psiquismo humano está apoiado na compreensão de conceitos própria da lógica dialética e não da lógica formal. Se essa diferença não fica suficientemente clara, a tendência é a de se considerar que na defesa da escola voltada para o ensino de conceitos científicos, está implícita a ideia de retorno aos conteúdos e metodologias da Escola Tradicional. Nas formas tradicionais de ensino, o conceito é o meio de definição e descrição de objetos e fenômenos, portanto, sua aprendizagem tem na linguagem o maior foco, razão pela qual a definição e exemplificação são tão enfatizadas como meio de ensino e aprendizagem dos conceitos. Já na lógica dialética, o conceito é um instrumento mediador na relação do sujeito com os fenômenos da realidade, portanto, o foco de sua aprendizagem está no domínio de métodos e formas gerais de atividade mental. Como afirma Davydov (1982):

O *conceito* é tratado aqui como forma da atividade mental mediante a qual se reproduz o objeto idealizado e o sistema de suas conexões, que refletem em sua unidade a *generalidade* e a *essência* do movimento do objeto material. O conceito aparece tanto como forma de reflexo do objeto material, como meio de sua reprodução mental, de sua estrutura, ou seja, como singular *operação mental* (Davydov, 1982, p. 300).

Isso não significa que não haja a preocupação com a definição conceitual expressa por meio da linguagem verbal, ela é importante, pois é síntese já produzida pela humanidade e que abrevia o percurso das novas gerações para compreender o mundo. No entanto, ela não é o ponto de chegada. A generalização teórica, possível por meio da apropriação da síntese, é o que deve ser buscado. Trata-se de compreen-

der vários fenômenos concretos e a relação entre eles pela mediação do abstrato. Em outras palavras, dominar um conceito não ser resume a saber defini-lo, mas, para além disso, dominá-lo é ter condições de “pensar com” ele. Atuar com o conceito significa movimentá-lo do geral (abstrato) para o particular (concreto) e vice-versa. Estamos, portanto, diante de um ato da linguagem e do pensamento em unidade, razão pela qual, a aprendizagem conceitual possibilita modificar e desenvolver o psiquismo humano.

Nessa compreensão do conteúdo do conceito, fica latente outra concepção de aprendizagem e, por decorrência, ela suscita a reflexão sobre que tipo de ensino garantiria seu potencial formativo. Tanto as metodologias de transmissão e recepção de conceitos, como aquelas que visam a construção do conhecimento pelo estudante não asseguram que os conceitos sejam apreendidos como ferramenta para compreender e atuar no mundo, isto é, “como forma de reflexo do objeto material” e “como singular *operação mental*”. Daí a razão de considerarmos que o conceito como instrumento simbólico é o elemento nuclear para se pensar conteúdo e forma de ensino em unidade.

Assim, junto à defesa da escola como um local de transmissão da cultura mais elaborada produzida pela humanidade e à ênfase na necessidade de se ensinar conceitos sistematizados, é preciso deixar claro que a palavra *transmissão*, nesse caso, refere-se a uma categoria filosófica mais geral e não se aplica diretamente à metodologia de ensino. Trata-se de uma distinção necessária, tendo em vista que no âmbito das metodologias de ensino esse termo está associado ao método expositivo, que pressupõe a transmissão verbal pelo professor e a recepção passiva por parte do alu-

no. Também cabe explicitar o que está sendo considerado como conceito científico, bem como, o que caracteriza a sua apropriação. Sem essas diferenciações, corre-se o risco de ser anunciada como base para a educação escolar uma teoria que se fundamenta no Materialismo Histórico-Dialético, como a Teoria Histórico-Cultural, mas, ao tratar os conteúdos e seus meios de transmissão abordá-los de acordo com a lógica formal, sem o movimento de incorporação/superação dessa lógica.

A transmissão cultural é, de fato, o papel da escola, mas como transmitir essa cultura é ainda um problema a ser resolvido. Consideramos que não se revolve esse problema por meio da derivação direta de categorias do materialismo histórico-dialético para o trabalho em sala de aula, há que se contar com mediações da psicologia e da didática, aliadas ao que as situações concretas de sala de aula têm a nos dizer.

Por essa razão, além de estudos teóricos, incluímos em nossas pesquisas, análise de atividades de ensino que são organizadas com base em pressupostos do referencial teórico estudado e desenvolvidas pelos pesquisadores/professores em situações reais de sala de aula. São situações singulares de ensino, mas que, mediadas pela análise teórica, permitem abstrair princípios e ações docentes que ultrapassam sua singularidade, contribuindo para a produção de alguns conhecimentos gerais sobre o processo de ensino. É um percurso feito com cautela, já que a produção de um conhecimento dessa natureza exigiria um programa de pesquisas, composto por investigações de caráter longitudinal e realizados em um amplo campo de experimentação, condições ideais que se distanciam das condições objetivas que temos para a realização de pesquisas no atual contexto brasileiro.

Foram realizados, inicialmente, pelos membros do GEPAE-UEM experimentos didáticos na área de Língua Portuguesa (Cavaleiro, 2009), Matemática (Rodrigues, 2006), Arte (Oliveira, 2013), Filosofia (Belieri, 2012). Abordaremos brevemente o teor dessas pesquisas, tendo em vista a síntese que propiciaram acerca do nosso objeto de investigação.

Diante do baixo desempenho dos estudantes na resolução de atividades que envolvem conceitos básicos de Matemática que, há décadas, tem sido demonstrado por pesquisas acadêmicas e por avaliações governamentais, Rodrigues (2006) realizou sua pesquisa com o objetivo de identificar elementos que pudessem orientar a organização do ensino no sentido de propiciar uma efetiva aprendizagem. Com a intenção de investigar a relação entre a aprendizagem de conceitos matemáticos e o desenvolvimento dos estudantes, a pesquisadora elaborou e analisou atividades de ensino e de aprendizagem do conceito de volume em uma turma dos anos iniciais do ensino fundamental. Para a coleta de dados utilizou observações, registros de atividades e vídeo gravações. As atividades de ensino organizadas e desenvolvidas permitiram observar que as ações das crianças são reveladoras do seu desenvolvimento intelectual na medida em que evidenciam a utilização dos conceitos geométricos como instrumentos orientadores na busca de soluções diante de situações desafiadoras. Quando isso ocorre, uma nova relação entre sujeito e objeto se estabelece, o estudante deixa de agir por tentativa e erro ou por meio de repetições de procedimentos sem compreensão e suas ações passam a ser permeadas pela reflexão e análise.

Cavaleiro (2009) teve como objetivo investigar modos de organização do ensino da linguagem escrita que po-

dem promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes. Foi realizado um experimento didático, pelo período de três meses, em uma turma do Ensino Fundamental I, no qual foram trabalhados conteúdo da linguagem escrita, de modo especial pontuação. A coleta de dados foi efetuada por meio de observações, avaliações, registro de atividades e vídeo gravações. A análise do experimento, focada no trabalho com o conceito de vírgula, permitiu observar que a aprendizagem dos estudantes é favorecida quando são contempladas atividades que envolvem reflexão e que exigem deles a elaboração ativa do conhecimento. Para isso, situações-problema envolvendo o conteúdo demonstraram ser mobilizadoras de ações mentais necessárias à aprendizagem consciente pelo estudante. A consciência voltada para o conteúdo que está em pauta mostrou-se fundamental nesse processo, o que exige ações de ensino que requeiram do aluno a atenção deliberada para o objeto de aprendizagem. A explicitação verbal dos alunos sobre suas hipóteses permite ao professor acompanhar o tipo de atividade mental que o estudante está realizando com o conteúdo e intervir dirigindo-a à generalização esperada.

Já Belieri (2012) voltou seu olhar para o ensino de Filosofia na educação básica e investigou como o ensino de Filosofia pode ser organizado para que possa promover o desenvolvimento do pensamento teórico dos alunos do Ensino Médio. Belieri (2012) organizou um experimento didático que foi desenvolvido com alunos do 3º ano do Ensino Médio de um colégio estadual paranaense, por meio do qual foi trabalhado o conceito de alienação. O experimento didático revelou que o uso de narrativas como meio para a criação de

situações-problema desencadeadoras da aprendizagem, a realização de aulas dialogadas, discussão em grupo e leitura de textos clássicos da História da Filosofia são ações que contribuem para a aprendizagem dos alunos. Essas ações somente favorecem o desenvolvimento do pensamento teórico, se contar com o conceito filosófico como mediador das ações do professor e dos estudantes.

A pesquisa de Oliveira (2013) teve como objeto de estudo a organização do ensino de Arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nessa etapa da escolarização é comum os professores se referirem às atividades de artes plásticas que realizam com os estudantes, como desenho, pintura, recorte e colagem, etc., mas, percebe-se pouca atenção aos conceitos sistematizados nessa área do conhecimento como objetos de ensino. Partindo dessa situação e considerando a relação entre a aprendizagem conceitual e o desenvolvimento humano, a pesquisa de Oliveira (2013) foi realizada com o objetivo de investigar como o ensino de Arte pode ser organizado para que promova o desenvolvimento dos estudantes. O experimento didático foi desenvolvido com estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de um município da região noroeste do Estado do Paraná e trabalhou com conceitos de linha, reta, perspectiva, outros elementos formais e composição. Com base na pesquisa realizada foi possível concluir que uma educação em arte é promotora do desenvolvimento quando está centrada no ensino de conceitos. A identificação das zonas de desenvolvimento atual e próximo dos estudantes, o trabalho com situações-problema, a mobilização das funções psicológicas superiores e a consideração do aspecto lógico-histórico do conhecimento constituem-se em elementos que, considerados

na organização do ensino de conceitos de Arte, favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes.

Com base nessas pesquisas, alguns passos em direção à elaboração de um modo geral de organização do ensino foram trilhados e, apesar de haver ainda um longo caminho a seguir, alguns resultados foram compartilhados no texto *Interação entre Didática e Teoria Histórico-Cultural* (Sforni, 2015a), no qual foram apresentados princípios e ações de ensino que se mostraram favoráveis ao desenvolvimento dos estudantes.

Princípios Didáticos	Ações docentes decorrentes
1. Princípio do ensino que desenvolve	<ul style="list-style-type: none"> a) Avaliação do nível de desenvolvimento atual e previsão do nível de desenvolvimento esperado b) Uso de atividades com os conceitos que mobilizem as Funções Psíquicas Superiores c) Criação de situações em que os estudantes expressem verbalmente o que e como estão pensando (como estão atuando mentalmente com os conceitos)
2. Princípio do caráter ativo da aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> a) Elaboração de situações problema que permitam inserir o estudante no horizonte investigativo que deu origem ao conceito b) Previsão de momentos em que os alunos dialoguem entre si, elaborem sínteses coletivas, mesmo que provisórias c) Orientação do processo de elaboração de sínteses conceituais pelos estudantes

<p>3. Princípio do caráter consciente da atividade</p>	<p>a) Elaboração de atividades que tenham potencial para promover o modo de ação geral com o conceito</p> <p>b) Previsão de ações mentais para que o conteúdo central da atividade seja o foco da consciência dos estudantes</p> <p>c) Atenção para as explicitações verbais dos estudantes, as quais sinalizam se eles estão estabelecendo relação entre o particular e o geral</p>
<p>4. Princípio da unidade entre o plano material (ou materializado) e o verbal</p>	<p>a) Organização de atividades que coloquem em interação o plano material ou materializado (ilustrativo) e a linguagem verbal (oral e escrita)</p> <p>b) Uso de textos científicos e clássicos da respectiva área de conhecimento</p>
<p>5. Princípio da ação mediada pelo conceito:</p>	<p>a) Análise da gênese do conceito no seu aspecto lógico-histórico para buscar o que é nuclear no conceito</p> <p>b) Elaboração de problemas desencadeadores, cuja solução exige do aluno a mediação do conceito</p> <p>c) Inclusão de novos problemas de aprendizagem ao final do processo de estudo para analisar se os alunos operam mentalmente com o conceito</p>

Fonte: Sforzi, 2015a.

A compreensão acerca dos princípios e das ações decorrentes foi um avanço no sentido de estabelecer a vinculação entre princípios teóricos e a suas manifestações em ações docentes. Essa síntese sinaliza elementos a serem levados em consideração na organização do ensino, assim como permite analisar a coerência entre o ensino realizado e suas bases teóricas, enfim, pode ser uma espécie de bússola para guiar o trabalho docente, e não um receituário a ser seguido pelo professor. A preocupação de produzirmos um 'modo geral de ensino' e não um percurso didático rígido, está no fato de que a rigidez de um passo-a-passo pode retirar do

professor a autonomia, a possibilidade de criação, de reflexão, análise e planejamento mental. Enfim, pode resultar no trabalho docente alienado, negando ao professor a possibilidade de desenvolvimento do seu próprio pensamento teórico sobre a docência.

Os princípios e ações têm caráter abstrato, produzido por meio de um processo de análise de situações singulares-particulares. Ter como referência essas abstrações para a organização do ensino exige o movimento de ascensão do abstrato ao concreto, ou seja, é necessário levar em conta as condições objetivas dos contextos em que será realizado o ensino, o que significa pensar teoricamente a atividade de ensino.

Continuando o movimento de produção do conhecimento sobre a organização do ensino promotor do desenvolvimento dos estudantes, outras pesquisas (Ottoni, 2016; Pinheiro, 2016; Mendonça, 2017; Belieri, 2017) partiram desses princípios e ações na organização de seus experimentos e trouxeram novos elementos para nossa reflexão.

Ottoni (2016) partiu da constatação de que entre os profissionais da Educação Infantil é bastante aceita a ideia de que ações educativas são fundamentais para o desenvolvimento infantil, no entanto, não são claramente elucidadas que ações educacionais favorecem esse desenvolvimento. Partindo do pressuposto vigotskiano de que a aprendizagem de conceitos é promotora do desenvolvimento psíquico dos sujeitos, a investigação de Ottoni (2016) teve como objetivo identificar ações educativas que favoreçam a aprendizagem conceitual na educação pré-escolar. Os dados empíricos analisados foram produzidos por meio de um experimento didático realizado com uma turma de dezenove crianças com fai-

xa etária entre quatro e cinco anos de idade que frequentam um Centro de Educação Infantil de uma instituição de ensino superior, situado no norte do Estado do Paraná, no qual foram trabalhados os conceitos de animais mamíferos e ovíparos. O percurso empreendido permitiu reconhecer algumas ações de ensino que se mostraram favoráveis à aprendizagem de conceitos por crianças nessa etapa do desenvolvimento: 1) propiciar situações-problemas desafiadoras, que coloquem as crianças em atividade com o conceito socialmente produzido; 2) considerar a especificidade etária da criança pré-escolar, articulando conteúdo científico à ludicidade (jogo) e às situações que a criança vivencia; 3) criar situações que gerem motivos para as crianças se voltarem para o conteúdo a ser ensinado; 4) empregar materiais concretos nas intervenções junto às crianças, como maquetes, massa de modelar, revistas; 5) estabelecer diálogos em sala, de modo que permita ao professor acompanhar a evolução do significado pela criança; 6) organizar visitas a locais nos quais as crianças possam vivenciar o conteúdo em uma situação real; 7) criar contradições entre conhecimentos espontâneos e científicos para que as crianças avancem no significado do conceito; 8) organizar espacialmente as crianças em sala, de forma a favorecer a socialização cognitiva entre professor-criança e criança-criança.

Pinheiro (2016), em sua pesquisa de doutorado, parte da constatação de que o cinema é uma linguagem muito utilizada no ensino de História porque considera-se que ele favorece a aprendizagem de conceitos nessa área. No entanto, ela reconhece que como os filmes não são produzidos com a finalidade de transmitir conteúdos curriculares: é o modo como são trabalhados em sala de aula que os torna favorá-

veis ou não à aprendizagem. Nesse sentido, o objetivo geral da investigação empreendida foi *analisar mediações didáticas para que o texto filmico favoreça a aprendizagem de conceitos históricos*. O experimento didático foi desenvolvido com alunos do quarto ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de um Município localizado no Noroeste do Paraná, no qual foram utilizados filmes para o ensino do conceito de migração. Ao final do percurso, concluiu-se que algumas mediações didáticas devem ser definidas antes, durante e depois da exibição do filme, para que ele contribua para a aprendizagem conceitual. *Antes do filme*: análise do conceito a ser ensinado; transformação do que lhe é substancial numa síntese em forma de modelo; *escolha do filme*: a narrativa deve expressar o elemento nuclear do conceito, permitindo que o fenômeno retratado seja compreendido por meio do conceito; *atuação com o filme em sala de aula*: inclusão de situações problemas que conduzam a atenção dos estudantes para aspectos que aproximem a narrativa filmica do conceito a ser estudado, destaque do conceito em meio à riqueza da narrativa por meio de modelos gráficos; *após o trabalho com o filme*: introdução de atividades que exigem a análise de outros fenômenos com base no conceito estudado; inclusão de novos problemas de aprendizagem ao final do processo de estudo para analisar se os alunos operam mentalmente com o conceito.

A pesquisa realizada por Mendonça (2017) teve como objetivo investigar ações formativas que favorecem transformações na atuação do professor alfabetizador. A pesquisa de campo consistiu de um experimento didático para a análise da relação entre algumas ações de formação e a atuação de um grupo professores. Esse grupo foi constituído por quatro

professoras de uma rede municipal de ensino do Estado do Paraná, sendo duas atuantes na Educação Infantil, com crianças de quatro e cinco anos, e duas no Ensino Fundamental, com os anos iniciais e crianças de seis e sete anos. As ações formativas realizadas durante o experimento foram: estudos sobre o conceito de palavra escrita e elaboração e reflexão sobre planejamento de ensino mediado pelo conceito de palavra escrita. Os dados coletados para análise foram planejamentos de ensino, entrevistas com as professoras e transcrição dos diálogos gravados durante os encontros de formação. Por meio da análise dos dados coletados, foi possível identificar nas professoras maior consciência sobre os conteúdos e atividades propostas tendo em vista a aprendizagem que almejaram promover, o que provocou alterações na forma e no conteúdo dos planejamentos de ensino que elaboraram. Mendonça (2017) concluiu que a aprendizagem conceitual do conceito de palavra escrita como instrumento psicológico da criança, aliada à possibilidade de planejar-estudar-conceituar-replanejar sua atividade de ensino, proporciona aos professores potenciais de compreender e melhor organizar a sua ação em sala de aula. Essa pesquisa permitiu também evidenciar que as ações formativas que oportunizam a ação mediada pelo conceito e a possibilidade de transformação das práticas de ensino constituem um modo de enfrentamento para modelos de formação continuada aligeiradas em que se expressa a ideologia do aprender a aprender.

Belieri (2017), em continuidade à investigação sobre o ensino de Filosofia na Educação Básica, em sua pesquisa de doutorado procurou compreender como o trabalho com a linguagem filosófica pode favorecer o desenvolvimento do pensamento de alunos do ensino médio. Sua atenção vol-

tou-se para a especificidade da linguagem filosófica, a linguagem argumentativa, e para seu potencial formativo. A pesquisa de campo foi desenvolvida por meio de experimento didático com uma turma de 3º ano do ensino médio de um colégio estadual paranaense. Nesse experimento, foram analisadas algumas ações de ensino da linguagem filosófica que se mostraram favoráveis ao desenvolvimento do pensamento dos estudantes. Dentre elas, destacaram-se três: a modelação, ou seja, o uso de modelos gráficos que ressaltam o nuclear do conceito filosófico, a leitura orientada de textos clássicos e a produção escrita de textos argumentativos. Tais ações, segundo Belieri (2017), auxiliam o desenvolvimento do pensamento por tornar consciente a articulação conceito-juízo-argumento, o que implica a superação da não-consciência do discurso argumentativo que ocorre espontaneamente no cotidiano.

As pesquisas realizadas permitiram reconhecer que os princípios e as ações identificadas por meio dos estudos teóricos e experimentos didáticos podem ser uma referência para a organização do ensino. Todavia, ao ser realizado trabalho sobre esses princípios em cursos de formação continuada com professores que estudam a Teoria Histórico-Cultural, bem como com alunos de graduação em Pedagogia para orientação de estágio, observou-se dois problemas: a) o percurso didático permanece ainda pouco delineado, o que dificulta ao professor em serviço e futuros professores pensarem na sequência de ações a serem realizadas ao longo de uma unidade conceitual e b) os princípios permanecem desvinculados de conteúdos curriculares, é necessário que os professores consigam visualizá-los em movimento em uma unidade de ensino.

Procuramos, então, organizar as ações em uma sequência que se aproxima às etapas de planejamento de ensino – ponto de partida, planejando as ações e avaliação.

<p>1. Ponto de partida</p> <p>Pensar no sujeito-objeto e nos processos afetivos/ cognitivos</p>	<p>1a) Análise da gênese do conceito no seu aspecto lógico-histórico para buscar o que é nuclear no conceito – Análise do conceito a ser ensinado</p> <p>1b) Avaliação do nível de desenvolvimento atual e previsão do nível de desenvolvimento esperado - Análise do sujeito da aprendizagem</p> <p>1c) Escolha de tarefas de estudo com os conceitos que mobilizem as Funções Psíquicas Superiores – Análise dos processos cognitivos</p>
<p>2. Planejando as ações</p> <p>Das ações externas às internas: o plano material ou materializado (ilustrativo), a linguagem verbal (oral e escrita) e o plano mental.</p>	<p>2a) Elaboração de problemas desencadeadores, cuja solução exige do estudante a mediação do conceito (plano material ou materializado: uso de materiais, experimentos, problemas...)</p> <p>2b) Previsão de momentos em que os estudantes dialoguem entre si, elaborem sínteses coletivas, mesmo que provisórias (linguagem - reflexão e análise)</p> <p>2c) Uso de textos científicos e clássicos da respectiva área de conhecimento (linguagem científica)</p> <p>2d) Orientação do processo de elaboração de sínteses conceituais pelos estudantes (união entre linguagem dos estudantes e linguagem científica)</p> <p>3a) Inclusão de novos problemas de aprendizagem para que os estudantes operem mentalmente com o conceito (ação no plano mental - uso do conceito como mediador – generalização)</p>
<p>3. Avaliação</p>	<p>3a) Inclusão de novos problemas de aprendizagem ao final do processo de estudo para analisar se os estudantes operam mentalmente com o conceito (ação no plano mental - uso do conceito como mediador – generalização)</p>

Fonte: Sforzi, 2017.

Obviamente, não consideramos que esses conhecimentos produzidos devam ser trabalhados com os professores via um modelo de transmissão-recepção passiva. É necessário que, também, a formação docente seja organizada com base nos princípios e ações próprias para o desenvolvimento do pensamento teórico.

Atualmente, o grupo tem, coletivamente, selecionado conteúdos curriculares e elaborado planejamentos de unidades conceituais para analisar a viabilidade dessa orientação como um “modo geral de organização do ensino” em diferentes áreas do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho realizado pelo GEPAE-UEM não tem a pretensão de afirmar-se como o caminho para se ensinar de acordo com a Teoria Histórico-Cultural. Não dispomos das condições objetivas para a produção de conhecimento que possa ser qualificado como tal. Os experimentos são realizados dentro das condições possíveis e não ideais. Os pesquisadores que compõem o grupo também estão em formação. Além disso, as escolas são organizadas em número de alunos por turma, currículo, espaço e tempo escolar de acordo com uma perspectiva de formação voltada ao atendimento das necessidades do modo de produção capitalista (Galuch e Sforzi, 2011), desse modo, a organização do ensino de acordo com uma perspectiva contra-hegemônica, voltada para o desenvolvimento humano integral, obviamente, tem os seus limites, tanto na execução, como nos resultados alcançados.

Sem desconsiderar essas limitações, é possível afirmar que os resultados já alcançados tanto na formação dos alunos nas escolas, como na formação dos próprios estudantes/pesquisadores mobilizam o trabalho do Grupo e o mantem em atividade.

Uma necessidade comum entre os membros do grupo move as ações realizadas: compreender, produzir conhecimento e realizar um ensino que seja promotor do desenvolvimento humano. Essa necessidade, demasiadamente ampla, tende a se diluir ou levar ao imobilismo se não encontrar um objeto para sua ação. Nesse caso, o 'modo geral de organização do ensino' constitui-se no objeto da atividade. Ele se torna o motivo das ações coletivas à medida que articula a necessidade ao objeto, impulsionando, assim, as atividades de estudo e pesquisa realizadas pelo GEPAE-UEM.

REFERÊNCIAS

Belieri, C. M. (2012). Aprendizagem de conceitos filosóficos no Ensino Médio. (Dissertação de Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR.

Belieri, C. (2017). *A linguagem filosófica e o desenvolvimento do pensamento em aulas de filosofia no ensino médio*. (Tese de Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR.

Bogoyavlensky, D. N., & Menchinskaya, N. (1977). A Psicologia da Aprendizagem de 1900 a 1960. In Luria, Alexander Romanovich et al. *Psicologia e Pedagogia I: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. Lisboa: Estampa, pp. 145-226.

Cavaleiro, P. C. F. (2009). *Organização do Ensino da Linguagem Escrita: contribuições da Abordagem Histórico-Cultural*. (Dissertação de Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR.

Davidov, V (1987). Análisis de los principios didácticos de la escuela tradicional e posibles principios de enseñanza en el futuro próximo. In Davidov, V., & Shuare, M. (orgs). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (Antología). Moscou: Progresso.

Davydov, V. V. (1982). *Tipos de generalización en la enseñanza*. Havana: Pueblo y educación.

Galuch, M. T. B., & de Sforzi, M. S. D. F (2011). Interfaces entre políticas educacionais, prática pedagógica e formação humana. *Práxis Educativa (Brasil)*, 6(1), pp. 55-66. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.6i1.0005>

Moura, M. O. (2010). *A Atividade Pedagógica na Teoria Histórico-Cultural*. Brasília: Liber Livro.

Nascimento, C. P. (2010). *A organização do ensino e a formação do pensamento estético-artístico na teoria histórico-cultural*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Mendonça, F. W (2017). *A organização da atividade de ensino como processo formativo do professor alfabetizador: contribuições da Teoria Histórico-Cultural* (Tese de Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR.

Núñez, I. B. (2009). *Vygotsky, Leontiev, Galperin: formação de conceitos e princípios didáticos*. Brasília: Liber Livro.

Oliveira, V. X. D. (2013). *Olha, é só um truque, tem desenho lá! o ensino de arte com base em Pressupostos da Teoria Histórico-Cultural*. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR.

Otoni, T (2016). *E. Aprendizagem conceitual na Educação Infantil*. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR.

Pinheiro, A. A. M (2016). *Aprendizagem conceitual: o cinema como possibilidade formativa* (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR.

Rodrigues, V. L. G. de C (2006). *Aprendizagem do Conceito de Volume e o Desenvolvimento Intelectual: uma experiência no Ensino*

Fundamental (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR.

Sasaki, A. H (1017). *Relações entre proposta curricular, Teoria Histórico-Cultural e ensino: um olhar para os livros didáticos do ensino fundamental*, (Trabalho de conclusão de curso). Departamento de Teoria e Prática da Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR.

Sforni, M. S. D. F. (2013). A produção científica brasileira sobre a organização do ensino fundamentada na Teoria Histórico-Cultural. *JORNADA DO HISTEDBR*, 11, pp.01-16. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/9/artigo_simposio_9_832_martasforni@uol.com.br.pdf

Sforni, Marta Sueli de Faria. (2015a). Interação entre Didática e Teoria Histórico-Cultural. *Educação & Realidade*, 40 (2), pp. 375-397. Epub 03 de abril de 2015. <https://doi.org/10.1590/2175-623645965>

Sforni, M. S. de F. (2015b). O trajetória da didática no Brasil e sua (des) articulação com a teoria histórico-cultural. *Revista HISTEDBR On-Line*, 15(61), pp. 87-109. <https://doi.org/10.20396/rho.v15i61.8640516>.

Vigotskii, L. S. (1991). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In Vigotskii, L.S., Luria, A.R., & Leontiev, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 11 Ed., pp. 103-117, São Paulo: Ícone.

Vygotsky, L. S. (1993). Obras Escogidas. Tomo III. Madrid: Visor.

CAPÍTULO XV

REFLEXÕES SOBRE INTENCIONALIDADE, CONTEÚDO E FORMA DO ATO PEDAGÓGICO NA SOCIEDADE DE CLASSES

Juliana Campregher Pasqualini

Aprenda o mais simples!
Para aqueles
Cuja hora chegou
Nunca é tarde demais!
Aprenda o ABC; não basta, mas
Aprenda! Não desanime!
Comece! É preciso saber tudo!
Você tem que assumir o comando!

Aprenda, homem no asilo!
Aprenda, homem na prisão!
Aprenda, mulher na cozinha!
Aprenda, ancião!
Você tem que assumir o comando!
Frequente a escola, você que não tem casa!
Adquira conhecimento, você que sente frio!
Você que tem fome, agarre o livro: é uma arma.
Você tem que assumir o comando.

Não se envergonhe de perguntar, camarada!
Não se deixe convencer
Veja com seus olhos!
O que não sabe por conta própria
Não sabe.
Verifique a conta
É você que vai pagar.
Ponha o dedo sobre cada item
Pergunte: O que é isso?
Você tem que assumir o comando.
(Brecht, 1986, p.121)

INTRODUÇÃO

A pedagogia histórico-crítica constitui-se como esforço coletivo de formulação de uma teoria pedagógica que possa orientar a atividade pedagógica a serviço dos interesses históricos da classe explorada da sociedade. O ponto de partida da proposição histórico-crítica é a análise crítica da relação escola-sociedade, reconhecendo a escola como instituição necessariamente atravessada pelas determinações e contradições da sociedade capitalista. Sendo assim, a instituição escolar colabora para a reprodução das relações de dominação e exploração que sustentam o modo de vida regido pelo imperativo de reprodução ampliada e incessante do capital. Não obstante, essa mesma instituição contém em si contradições que podem ser tensionadas na direção dos interesses da massa trabalhadora, com destaque à possibilidade de acesso ao *conhecimento teórico* sobre a realidade, que tem sido mantido como propriedade privada e privilégio da classe exploradora e de segmentos minoritários da classe explorada.

Como já ensinou Dermeval Saviani, a escola se faz palco e alvo da luta de classes, o que leva Abrantes (2015, p.136) a destacar que, se por um lado a escola é convocada a exercer a função de inculcação e sedução ideológica, por outro não podemos aderir a uma posição que:

(...) secundariza as contradições e lutas que ocorrem no interior da própria instituição, visto que existem fortes tensões na arena escolar para efetivar o ensino de qualidade a todos, e (...) que para uma parcela significativa da sociedade, esse é o único espaço de acesso aos conhecimentos sistematizados.

Apoiando-nos nas proposições da pedagogia histórico-crítica, que toma o materialismo histórico-dialético como base teórico-filosófica e metodológica, sustentamos que a atividade escolar tem potencialidade de contribuir para a superação da ordem do capital ao instrumentalizar a classe trabalhadora para o desvelamento da realidade social humana por meio da socialização/incorporação de conceitos teóricos capazes de destruir a opacidade das relações sociais típica desse modo de (re)produção da vida social, como determinação essencial para a formação da consciência.

A apropriação dos conhecimentos científicos e filosóficos e o acesso às produções artísticas pelos filhos da classe trabalhadora “(...) é um meio fundamental para transformações da sociedade, portanto a luta pela concretização de um sistema escolar público que ensine e promova desenvolvimento é estratégica à classe que vive do próprio trabalho.” (Abrantes, 2015, p.136). Para que essa possibilidade se efetue, é preciso intervir de forma consciente, deliberada e coletivamente organizada em diversas dimensões do processo educativo, desde a democratização da gestão escolar e fortalecimento do vínculo escola-família-comunidade até a operacionalização do trabalho cotidiano em sala de aula. Destacaremos nesse texto a atividade pedagógica propriamente dita, abordando o problema da unidade conteúdo—forma de ensino no interior do sistema de relações que envolve a intencionalidade e o sujeito-destinatário do ato pedagógico, bem com as condições nas quais ele se realiza.

Ainda a partir de Abrantes (2015, p.136), enfatizamos que, ao defender que a escola ensine a todos, a pedagogia histórico-crítica “se contrapõe à escola atual e defende mudanças radicais em seu interior (...)”. Isso significa que é pre-

ciso combater práticas pedagógicas adaptativas que colaborem para conformar as pessoas à sociedade existente pelo mecanismo de naturalização e justificação ideológica das desigualdades (de classe, gênero, raça) e as diversas formas de opressão e violência dominadora, como retratado por Bertold Brecht nas *Conversas de Refugiados*:

– Lembro-me de que, já no primeiro dia, recebemos uma bela lição. Ao entrarmos na sala de aula – limpos, carregando uma mochila e com nossos pais já despachados – fomos colocados de pé junto à parede, e então o professor ordenou: ‘Procure cada um o seu lugar’, e corremos para as carteiras. Como houvesse um lugar de menos, um dos alunos não achou o seu e, depois que os demais se haviam sentado, ele se deteve no corredor entre as carteiras. O professor flagrou-o ali parado e lhe deu um bofetão. Tivemos a excelente lição de que não se pode ter má sorte.

– Um gênio esse professor. (...) Ele engendrou um sofisticado modelo em miniatura, valendo-se de um recurso tão simples, como uma vulgar sala de aula com carteiras de menos. Todavia, com esse exemplo, vocês viram claramente o mundo que os aguardava. (Brecht, 2017, pp. 33-34)

É preciso – e possível – tensionar as contradições da instituição escolar de modo a construir formas de sociabilidade e de subjetividade que rejeitam a lógica excludente e desumana do capital. Não se trata, contudo, de advogar uma escola sem carteiras, sem currículo e no limite, sem professor, mas uma escola que se recuse a promover uma formação orientada para o modo de vida individualista e concorrencial. Uma das condições para que isso se efetive é que o professor estabeleça uma relação consciente com a própria atividade docente, capaz de apreender as determinações que a constroem e projetar um *telos* transformador e humanizador. A relação consciente com sua própria atividade, por sua vez,

exige do professor haver-se com (pelo menos) cinco questões fundamentais: Para que ensinar? A quem se ensina? O que ensinar? Como ensinar? Sob que circunstâncias se ensina?

INTENCIONALIDADE, CONTEÚDO E FORMA DO ATO DE ENSINAR

A questão “para que ensinar?” coloca o problema da intencionalidade da atividade pedagógica. Esposamos a concepção histórico-crítica do trabalho educativo como (re) produção da humanidade nos indivíduos singulares (Saviani, 1987). Na dimensão universal, a intencionalidade da atividade pedagógica se volta à humanização do estudante mediante a apropriação do patrimônio histórico-cultural humano-genérico, promovendo seu desenvolvimento omnilateral, que envolve a formação da consciência filosófica, do pensamento teórico, da concepção de mundo de base materialista histórico-dialética e de uma ética coletivista. Na dimensão da particularidade, quando consideramos o estudante e a atividade pedagógica situados na sociedade capitalista, defendemos que a intencionalidade da atividade pedagógica deve se guiar pela perspectiva de contribuir para o desenvolvimento da consciência de classe. Mediante a incorporação dos instrumentos da cultura como segunda natureza pelo estudante singular, o processo educativo que concretiza essa intencionalidade, na medida em que se transforma qualitativamente a relação com a realidade mediante o *entendimento* da prática social, o que constitui mediação fundamental na gestação de ações transformadoras reais e efetivas dos estudantes como agentes sociais.

Baseados em Saviani (1987), podemos identificar duas questões centrais que decorrem diretamente da concepção histórico-crítica de trabalho educativo: i) de quais elementos da cultura o indivíduo precisa apropriar-se para se humanizar - e tornar-se consciente de seu pertencimento à classe explorada da sociedade, identificando-se com seu destino e suas vicissitudes; e ii) quais as estratégias ou meios mais adequados para garantir a transmissão-apropriação desses conteúdos culturais. Essas duas dimensões sintetizam-se nas perguntas: “o que ensinar?” e “como ensinar?”. Essas questões são fulcrais para se pensar a atividade pedagógica, pois a depender dos conteúdos que se transmite e da forma que se adota para sua transmissão, estaremos atendendo à intencionalidade de promover desenvolvimento omnilateral dos estudantes *ou* meramente reproduzindo explicações da realidade entranhadas de ideologia e produtoras de passividade, obediência e conformismo. *Se os tubarões fossem homens*, de Bertold Brecht, provoca-nos a essa reflexão:

Se os tubarões fossem homens”, perguntou ao Sr. K. a filha da sua senhoria, “eles seriam mais amáveis com os peixinhos?” “Certamente”, disse ele. “Se os tubarões fossem homens, construiriam no mar grandes gaiolas para os peixes pequenos, com todo tipo de alimento, tanto animal quanto vegetal. Cuidariam para que as gaiolas tivessem água fresca, e tomariam toda espécie de medidas sanitárias. Se, por exemplo, um peixinho ferisse a barbatana, então lhe fariam imediatamente um curativo, para que ele não morresse antes do tempo. Para que os peixinhos não ficassem melancólicos, haveria grandes festas aquáticas de vez em quando, pois os peixinhos alegres têm melhor sabor do que os tristes. Naturalmente, haveriam também escolas nas gaiolas. Nessas escolas os peixinhos aprenderiam como nadar para as goelas dos tubarões. Precisariam saber geografia, por exemplo, para localizar os grandes tubarões que vagueiam descansadamente

pelo mar. O mais importante seria, naturalmente, a formação moral dos peixinhos. Eles seriam informados de que nada existe de mais belo e mais sublime do que um peixinho que se sacrifica contente, e que todos deveriam crer nos tubarões, sobretudo quando dissessem que cuidam de sua felicidade futura. Os peixinhos saberiam que esse futuro só estaria assegurado se estudassem docilmente. Acima de tudo os peixinhos deviam evitar toda inclinação baixa, materialista, egoísta e marxista e avisar imediatamente os tubarões, se um dentre eles mostrasse tais tendências. (Brecht, 1982, pp. 54-6).

A seleção dos conteúdos de ensino diz respeito a um processo de escolha que tem consequências diretas para a formação da consciência dos indivíduos. Essa escolha se processa em diversos planos ou âmbitos: desde a formulação dos currículos escolares (âmbito das políticas educacionais), passando pelo projeto político pedagógico da escola (âmbito do trabalho coletivo na unidade escolar), até o planejamento de cada aula de cada professor (âmbito da ação individual). A pedagogia histórico-crítica indica a problematização da prática social como caminho para a identificação e definição de quais conhecimentos é necessário dominar; em outras palavras, a tarefa que se impõe é detectar os principais problemas postos pela prática social global (considerando a dialética singular-particular-universal no movimento história-presente-devir) e, conseqüentemente, quais conhecimentos atendem a necessidades humanas que se apresentam na relação com a realidade, evitando, assim, que se incorra na transmissão do conhecimento como fim em si mesmo ou, no extremo oposto, na relação utilitária e pragmática com o conhecimento. Coloca-se, nesse processo, a necessidade de estabelecimento de critérios calcados na concepção materialista histórico-dialética de conhecimento, pela qual compreendemos que as teorias científicas devem constituir-se

como sistemas conceituais capazes de apreender e reproduzir no pensamento a lógica interna dos objetos e fenômenos, explicitando as determinações essenciais que engendram sua gênese, desenvolvimento e tendências de devir. Esse postulado nos previne do equívoco de pensar o currículo como listas de temas e conteúdo, colocando o desafio de formular proposições curriculares que superem a organização e apresentação empírica do conhecimento e se pautem em sistemas conceituais propriamente teóricos.

O problema da seleção dos conteúdos é inseparável do problema da forma de ensinar. Primeiramente, é preciso considerar que a natureza dos conhecimentos impõe determinações à forma de transmiti-los, posto ser o conteúdo o pólo prevalente na unidade dialética conteúdo–forma. Não obstante, também no que se refere à definição das formas e recursos de ensino colocam-se escolhas cujos efeitos têm direto impacto na formação da consciência. Vale, aqui, uma observação. Não é incomum que se interprete a defesa do ato de ensinar feita pela pedagogia histórico-crítica compreendendo-se ensino como sinônimo de “aula expositiva”, entendida como verbalização de conceitos. Trata-se de equívoco pautado, em nossa avaliação, no entendimento da ênfase na transmissão do conhecimento como princípio didático (no plano da forma), quando, em verdade, trata-se de princípio ontológico (no plano da intencionalidade, como condição de reprodução da humanidade tanto no plano do indivíduo quanto do gênero). A transmissão-apropriação do conhecimento pode ser promovida mediante tarefas de diversas naturezas, contanto que garantam a efetiva reconstituição, em cada indivíduo, da atividade intelectual/corporal depositada

nos sistemas conceituais das diversas áreas de conhecimento, legada por inúmeras gerações precedentes.

Retomamos, então, o argumento de que as escolhas relativas à forma de transmissão do conhecimento têm impacto decisivo na formação da consciência. A depender da forma de ensinar, cultivam-se tendências contrárias: consolida-se a perspectiva de que a apropriação do conhecimento historicamente acumulado é um processo individual *ou*, inversamente, potencializa-se o processo grupal e o trabalho coletivo; consolida-se um espírito de competição e concorrência entre os estudantes *ou*, inversamente, estabelece-se um senso de coletividade, ajuda mútua e solidariedade entre pares de uma mesma classe (no duplo sentido), em que todos se comprometem com a aprendizagem e o desenvolvimento de todos; institui-se uma relação passiva, externa e utilitária com o conhecimento *ou*, inversamente, promove-se a autonomia do sujeito e sua potência de ação transformadora no mundo orientada pelo conhecimento.

Seria idealismo supor que o processo educativo e que a ação individual (ou mesmo coletiva) do sujeito-professor possa contrapor-se às determinações de ordem “macro”, anulando sua influência na formação da consciência e personalidade dos estudantes. Seria fatalismo afirmar que o processo educativo e a ação individual e coletiva de professores não possa contrapor-se às determinações de ordem “macro”, produzindo fraturas na reprodução ideológica que conforma a subjetividade à gramática e programática do capital.

Identificar essas possibilidades de resistência no interior da escola implica considerar que a transmissão-apropriação do conhecimento tem relação com o processo de formação da personalidade e envolve não apenas a dimen-

são cognitiva do psiquismo, mas a unidade afetivo-cognitiva. Como explica Vygotski (1996) no texto dedicado à chamada crise dos sete anos, já na infância as vivências dos indivíduos passam a ser mediadas pelos significados internalizados, os quais as dotam de sentido, possibilitando a generalização das vivências e tomada de consciência daquilo que se experiencia emocionalmente. Assim, disponibilizar o acesso a sistemas teóricos que permitem ultrapassar a captação empírica imediata dos fenômenos, alcançando suas determinações essenciais, representa contribuição fundamental à atribuição de sentido ao vivido – no que se incluem as vivências de exploração e dominação, com consequências para a práxis.

Isso significa afirmar que a apropriação do conhecimento transforma a relação do sujeito com a prática social e consigo mesmo. Para que a apropriação efetivamente ocorra e esse resultado seja alcançado pela atividade pedagógica, o professor precisa saber com clareza quem é o “destinatário” do ato de ensinar (Martins, 2013), ou seja, quem é o estudante que trava relação com o conhecimento, quais suas necessidades e possibilidades. A complexa tarefa de seleção de conteúdos e formas de ensino não pode ser solucionada senão no contexto da relação estudante–conteúdo, considerando o estudante como ser em desenvolvimento. Nessa direção, Lígia Márcia Martins, em sua tese de livre-docência posteriormente publicada como livro (Martins, 2013, p. 297), defende o princípio da tríade conteúdo-forma-destinatário, argumentando que “nenhum desses elementos, esvaziados das conexões que os vinculam podem, de fato, orientar o trabalho pedagógico”.

Ter em conta “a quem se ensina” implica, assim, identificar o desenvolvimento efetivo e a zona de desenvolvimento

afetivo-cognitivo iminente dos estudantes, o que requer, necessariamente, uma análise científica do processo de desenvolvimento infantil. As leis gerais da periodização do desenvolvimento psíquico colocam-se como subsídio fundamental da atividade pedagógica, indicando conteúdos e formas de ensinar que podem (ou não) promover o desenvolvimento de capacidades psíquicas em dado momento do desenvolvimento do estudante. Embora fundamental, o conhecimento das leis gerais que regem o desenvolvimento não é suficiente para esclarecer “a quem se ensina”, devendo ser base para o exame da particularidade histórico-cultural do grupo de estudantes – o que inclui as características socioeconômicas do território, práticas culturais da comunidade local, o momento histórico-político vivenciado, dentre outras dimensões. É importante elucidar que a ponderação sobre a importância de se conhecer e considerar a particular realidade de vida do grupo de estudantes não tem como horizonte relativizar a necessidade de acesso ao conhecimento universal, mas, ao contrário, esclarecer quais condições é preciso criar para que esse grupo particular de estudantes acesse e se relacione com os objetos de ensino.

Ainda no âmbito do destinatário do ato de ensinar, é preciso considerar a singularidade de cada indivíduo estudante, suas necessidades e possibilidades. Idealmente, as estratégias pedagógicas devem visar garantir a todo estudante a apropriação e incorporação dos conteúdos humano-gênicos, combatendo a desigualdade desde a educação infantil e rejeitando a perspectiva de qualificação *diferenciada* da mão-de-obra que serve à reprodução do sistema do capital. Sintetizando a proposição da tríade conteúdo-forma-destinatário, defendemos que apenas quando se tem claro “a

quem se ensina” é possível efetivamente realizar uma seleção de conteúdos e formas que coloque a atividade pedagógica a serviço da intencionalidade de promover a humanização e, em seu bojo, contribuir para a formação da consciência de classe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso da argumentação tornou evidente a complexidade da tarefa do professor, ao mesmo tempo que buscou sinalizar caminhos e instrumentos que possam orientar a atividade pedagógica, colocando-a a serviço da transformação da sociedade e da humanização das novas gerações. Os princípios gerais aqui destacados apenas podem concretizar-se considerando-se as condições concretas sob as quais se realiza o ato pedagógico, ou seja, tendo em conta as circunstâncias singulares e particulares sob as quais se ensina. Referimo-nos, aqui, a condições espaço-temporais, infra-estruturais, institucionais e, mais amplamente, político-sociais. As condições impõem possibilidades e limites à atividade pedagógica e, dessa forma, constituem-se uma baliza decisiva no processo de seleção de conteúdos e formas do ato de ensinar tendo em vista a promoção do desenvolvimento de seu destinatário.

Concluimos as reflexões aqui apresentadas novamente com Bertold Brecht, tecendo agora um *elogio ao aprendizado*, vislumbrando a relação entre a apropriação do saber e a ação revolucionária e destacando o conhecimento como arma. Assinalamos que a classe trabalhadora está na escola, seja na condição de professores, estudantes ou funcionários e, assim sendo, não se trata de discutir se podemos ou deve-

mos investir esforços no ensino escolar para tensionar a contradição conservação—transformação de modo a impor barreiras à reprodução do sistema do capital, mas como faremos isso. Não se trata de escolher se estaremos na escola ou nos movimentos sociais, mas como ocuparemos cada espaço e como tensionaremos cada contradição contra a continuidade do capitalismo e a serviço do projeto coletivo de uma sociedade livre da desigualdade, da injustiça e da violência estruturais, enfim, a serviço de uma sociedade livre do jugo do capital.

REFERÊNCIAS

- Abrantes, A. A. (2015). Educação escolar e acesso ao conhecimento: o ensino como socialização da liberdade de pensar. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, 7(1), pp. 132-140.
- Brecht, B. (2017). *Conversas de refugiados*. São Paulo: Editora 34.
- Brecht, B. (2006). *Histórias do sr. Keuner*. São Paulo: Editora 34.
- Brecht, B. (1986). *Poemas 1913-1956*. São Paulo: Editora 34, 2004.
- Martins, L. M. (2013). O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, 16, pp. 283-283.
- Saviani, D. (2017). *Escola e democracia*. Campinas, SP: Autores associados.
- Vygotski, L. S (1996). La crisis del siete años. In Vygotski, L. S (1996). *Obras Escogidas*, Tomo IV. Madrid: Visor, pp.377-386.

CAPÍTULO XVI

BULLYING COMO EXPRESSÃO DA INCIVILIDADE E BARBARIZAÇÃO DAS RELAÇÕES SOCIAIS SOB A LÓGICA DO CAPITAL

Graziela Lucchesi Rosa da Silva

Vilson Aparecido da Mata

INTRODUÇÃO

Bullying é um termo amplamente difundido nas últimas décadas no campo da educação e ganhou, na mesma proporção, uso cotidiano. Este termo é utilizado, conforme aponta Nagel (2007, p. 2), para atos repetitivos “que tem poder psicológico para intimidar, implicar, humilhar, negar atenção, fazer pouco caso, perseguir o outro (colega, professor, funcionário) com chacotas, ironias, ameaças e, até mesmo, com agressões físicas, sem contar com o uso da internet para tais perversidades”. Além do mais, tais atos expressam alto grau de incivilidade que, dramaticamente, vem crescendo e se complexificando dentro e fora das escolas.

Atos que compõem tal fenômeno não são novos, mas ante situações cada vez mais corriqueiras de comportamentos violentos, cruéis e barbarizados no contexto escolar, começam a ser descritos como típicos de uma época e suas características, fatores determinantes e consequências são questionados e investigados com maior intensidade e, com isso, passam a ser debatidos e estudados de forma mais específica, detalhada (Nagel, 2011). Como desdobramento, lar-

ga produção científica em nível mundial vem sendo desenvolvida visando descrever, analisar, compreender, intervir e, quiçá, prevenir e alertar para a incivildade que representa; debates nas mídias e em programas televisivos a fim de fomentar a discussão do tema, popularizando-o, envolvendo homicídios e/ou suicídio de estudantes, cuja causa decorreria do bullying; ações de governos, tais como leis em diversos países instituindo o combate e a prevenção ao bullying e a punição aos agressores; programas sociais visando, por exemplo, a conscientização dos jovens sobre o bullying e a reflexão e proposição de formas para a resolução de conflitos e geração de respeito mútuo e empatia; e, ainda, como objeto de preocupações éticas e morais, enfatizando posturas 'não violentas', como a chamada 'Cultura da Paz', e clamando por ações que encaminhem maior empatia entre os indivíduos (mais tolerância, respeito às diferenças, etc.).

Sob tal cenário, o presente capítulo tem como objetivo demonstrar que o bullying, uma forma de violência que ocorre no contexto escolar, é uma faceta da violência estrutural da sociedade de classes capitalista. Para tanto, inicialmente explicaremos, em linhas gerais, as origens do bullying como fenômeno a ser pesquisado e exemplificaremos a concepção vigente das suas causas, consequências e intervenções. Feitas tais considerações, analisaremos as bases materiais que fomentam, sob a lógica do capital, a violência como ato de incivildade e barbárie, para, a seguir, discutirmos, para além das aparências, o bullying como expressão da dilaceração das relações humanas no contexto escolar e a forma pela qual os seres humanos estão sendo formados nesta época.

BULLYING: A APARÊNCIA QUE SUGERE A ESSÊNCIA

A violência que se manifesta no contexto escolar ganha diferentes expressões nas últimas décadas. Se nos anos 80 eram mais frequentes atos de vandalismo como a violência contra o patrimônio por meio de depredações e invasões dos prédios escolares, sobretudo nas escolas de grandes centros urbanos; na década de 1990 destacam-se as agressões interpessoais, principalmente entre os estudantes (Sposito, 2001). A partir dos anos 2000, torna-se comum que atos de agressão sistemáticos e frequentes, quando manifestados no contexto escolar, passem a ser definidos como bullying. Aten-te-se que este fenômeno não surge no século XXI, mas ganha notoriedade mundial em função da intensificação crescente de situações violentas na escola.

Destaca-se que no início da década de 1970 o primeiro estudo sistemático sobre bullying foi realizado na Suécia por Dan Olweus, considerado o pioneiro da investigação científica sobre o tema. Os resultados desta pesquisa foram publicados no referido país em 1973 e, cinco anos mais tarde, a versão ampliada desta investigação foi publicada nos Estados Unidos sob o título *Agression in the schools: bullies and whipping boys*⁴⁴ (Olweus, 2013).

Olweus (2013), ao discutir a origem dos estudos sobre bullying, explica que um forte interesse societário sobre este tema teve início no final dos anos 1960 e início dos anos 1970, na Suécia, sob a denominação *mobbning* ou *mobbing*⁴⁵. No

44 O livro não foi traduzido para o português.

45 Olweus (2013) explica que este termo foi empregado por um médico escolar, Heinemann, em um debate público na Suécia sobre discriminação racial, que se baseou, por sua vez, em um livro sobre agressão de autoria do etólogo Konrad Lorenz. Em etologia, de acordo com o autor (2013, p.753, tradução nossa), a palavra 'mobbing' é utilizada para descrever "um ataque

entanto, Olweus (2013) considerou inadequada a utilização deste termo para a descrição do tipo de agressão que ocorre no contexto escolar por enfatizar a importância do grupo contra membros individuais, já que a conotação de *mobbing* escolar refere-se a agressão coletiva cometida por um grupo; ao ponderar a baixa frequência de situações de assédio no contexto escolar de todos contra um; e ao problematizar a responsabilização do destinatário da agressão, a vítima, já que este é visto como aquele que irrita ou provoca a maioria dos estudantes. Levando em consideração tais aspectos, Olweus (2013, p. 754, tradução nossa) esclarece que considerou “mais importante dirigir atenção para outro tipo de situação, na qual um estudante é exposto a agressão sistemática e por longos períodos – seja de um outro indivíduo, de um grupo pequeno ou pela classe toda”. Desta forma, decidiu utilizar o termo bullying nos seus primeiros escritos, o qual se tornou uma referência⁴⁶, com suas variantes, ao longo dos anos.

Olweus (1993, 2013) esclarece que a necessidade de uma definição mais clara sobre o tema tornou-se urgente

coletivo por um grupo de animais ou por um animal de outra espécie, que geralmente é maior e natural inimigo do grupo”. Ressalta, ainda, que o termo ‘mob’ “tem sido usado há bastante tempo em Psicologia Social e até certo ponto pelo público em geral no países de língua inglesa, para descrever um grupo relativamente grande de indivíduos - uma multidão ou a massa populacional unidos por uma atividade comum ou objetivos comuns” (Olweus, 2013, p.753, tradução nossa). Explica, ainda, que a raiz da palavra de origem inglesa “mob” indica que é geralmente um grupo grande e anônimo de pessoas que tem o objetivo de assediar, mas o termo também tem sido utilizado quando uma pessoa agride outra. (Olweus, 1993).

46 De acordo com Weiner e Moreira (2014, p. ano, p.259, grifos dos autores), fundamentando-se em Fante (2005) e Botelho e Souza (2007), em relação a “sua raiz verbal, bully quer dizer ‘tiranizar’, ‘brutalizar’, ‘amedrontar’; já como adjetivo a palavra transforma-se em termos como ‘valentão’, ‘tirano’; porém, outros países utilizam expressões que materializam, com mesma significância, o fenômeno bullying. Noruega e Dinamarca utilizam a expressão mobbing, na França denomina-se harcèlement quotidièn, na Itália tem-se prepotenza ou bullismo, no Japão é conhecido como yjime ou ijime, na Alemanha como aggressionen unter schülern, na Espanha como acoso y amenaza entre escolares e em Portugal como maus tratos entre pares”.

com a campanha contra o bullying iniciada pelo governo norueguês, em 1983. Campanha esta impulsionada pela publicação, em um jornal, do caso de três meninos noruegueses, com idade entre 10 e 14 anos, que cometeram suicídio provavelmente como resposta aos ataques sofridos na escola, gerando forte tensão e uma série de reações na mídia e no público em geral (Francisco, Coimbra, 2015; Freire, Aires, 2012, Olweus, 1993). Olweus debruçou-se no levantamento de dados, em escala nacional, sobre bullying; na elaboração de instrumentos para sua constatação; e na proposição de intervenções e projetos de prevenção, os quais ganharam notoriedade exercendo grande influência nas pesquisas realizadas mundialmente.

Os estudos, pesquisas e debates, desde então, vem se ampliando e se solidificando em nível mundial, cujo entendimento é guiado, majoritariamente, pela definição e pela metodologia propostas por Olweus. O autor (2013) destaca que há dois avanços significativos em relação a compreensão do bullying a partir da somatória de pesquisas sobre o tema nos últimos quarenta anos. O primeiro refere-se a mudança dramática em muitos países na percepção desta questão, que passou do entendimento como parte natural do crescimento até ser visto como um problema social urgente e de saúde pública que deve ser combatido. O segundo é a documentação elaborada que, ainda que seja parcial, possibilita a redução considerável desses problemas com um programa de intervenção baseado em pesquisa.

A despeito dos avanços proporcionados, é preciso ponderar que as pesquisas realizadas se voltam quase exclusivamente à quantificação de dados, inviabilizando a compreensão de atos tipificados como bullying para além do

contexto escolar e daqueles que cometem ou são vitimados. Francisco e Libório (2013) assinalam que o conceito foi assimilado, pela comunidade científica, de forma passiva e como manifestação imediata da violência, nulificando as condições objetivas de vida dos envolvidos em sua formação.

Sob tal lógica, as causas que produzem o bullying e o que é gerado por este centram-se, majoritariamente, no indivíduo e no contexto mais imediato a que pertence. Não por acaso, bullying torna-se, de maneira quase unânime e hegemônica, a forma de nomear, definir, entender e explicar as situações de violência no contexto escolar, ainda que estas não se restrinjam a agressão sistemática entre pares. Há, portanto, um reducionismo conceitual do fenômeno, tal como apontam Francisco e Libório (2013). A título de exemplo, em pesquisa realizada sobre violência no contexto escolar em publicações na língua inglesa⁴⁷ (Kutzke, Tintori, Maschio, Bianchi, Silva, Ribeiro, Fernandes, Monteiro, Silva, no prelo), chama atenção justamente que tais produções e consequentes análises voltam-se integralmente à discussão do bullying ao retratar a violência neste contexto. Em síntese, segundo Kutzke et al (no prelo), a análise revela que:

47 Uma das etapas da pesquisa interinstitucional *Alternativas para enfrentamento da violência na Educação Básica: uma demanda à Psicologia Escolar* consistia na elaboração de um panorama geral das pesquisas relacionadas com violência escolar na língua inglesa, produzidas entre os anos de 2003 a 2013. Para tanto, foi escolhido como base para coleta de artigos o Portal de Pesquisa da BVS (Biblioteca de Virtual em Saúde). Após filtragem inicial, constatou-se que 245 artigos em inglês que de fato se encaixavam nos critérios estabelecidos no projeto foram selecionados para uma nova leitura de seus resumos. Em seguida, foram selecionados os artigos mais expressivos da produção em língua inglesa sobre a temática da violência escolar, resultando em um conjunto final de 34 artigos escolhidos para a leitura integral. A análise dos resultados desta pesquisa encontra-se no artigo “Violência no contexto escolar: uma crítica da abordagem histórico-cultural às concepções do fenômeno da violência nas escolas” (no prelo).

- majoritariamente bullying é entendido, conforme elaborado por D. Olweus, como um tipo específico de agressão, cometida repetidamente ao longo do tempo por uma pessoa mais poderosa em determinada interação, cuja intenção é de machucar ou perturbar. A agressão é manifestada de forma física (bater, roubar), verbal (ameaçar, insultar), relacional (espalhar boatos, influenciar relações sociais) e por meios eletrônicos, o cyberbullying. Em síntese, o bullying é relacionado invariavelmente com agressões físicas, morais e psicológicas que visam estabelecer alguma forma de poder sobre o outro.

- as principais causas do bullying são: uso de substâncias como o álcool ou outros tipos de drogas, à medida que se constatou o aumento de agressões com a ampliação do uso destas substâncias; *etnia*, especificamente, os valores culturais, tradições e crenças, confrontos políticos, equilíbrio de autoridade e diferenças socioeconômicas e políticas são os fatores que impactam fortemente nos padrões de violência nas escolas; questão de *gênero*, posto que se averiguou que garotos são mais propensos do que garotas a se envolverem em bullying – seja como agressores ou como vítimas; *sociedades com maiores níveis de desigualdade socioeconômica* têm maior prevalência de bullying; *fatores subjetivos*, característicos da personalidade dos jovens envolvidos em tais interações, sendo usual a análise de que o envolvimento em bullying relaciona-se com problemas como sintomas depressivos e ideação suicida; *problemas familiares*, já que a incidência de bullying é menor em famílias tranquilas e democráticas e o envolvimento com bullying é maior em crianças que vêm de famílias autoritárias, ou nas quais elas são expostas a violência doméstica.

- as consequências para os que cometem e/ou sofrem bullying são: uso de substâncias (cigarros, álcool, maconha); distúrbios do sono; dor abdominal e dores de cabeça (no âmbito orgânico); problemas sociais, emocionais e psicológicos relacionados à evasão escolar, à delinquência na adolescência, à criminalidade na vida adulta, à piora no desempenho acadêmico e à ideações suicidas.

- as ações relativas ao bullying no contexto escolar ocorrem majoritariamente após a sua ocorrência, sendo que uma das práticas mais realizadas – e relatadas como uma das mais eficazes – foi o contato com os pais dos alunos envolvidos.

- as sugestões ou o resultado de intervenções no ambiente escolar, em sua maioria, volta-se para: programa de intervenção para que os professores identifiquem ocorrências de bullying e lidem com elas prevenindo-as e encorajando a discussão sobre o tema, além de atuar em conjunto com as famílias dos alunos se houver necessidade; estabelecimento de lemas, tarefas de sala de aula ou jogos que encorajem a cooperação entre os alunos, em vez de um clima competitivo; treino de prevenção de bullying.

É indubitável que os estudos realizados atestam fatos reais e dramáticos da atualidade. Nagel (2007, p. 2, grifos da autora) chama atenção para a imprescindibilidade em reconhecer o bullying como “violência psicológica expressiva do mais alto grau de **incivilidade**”, cuja marca é a desvalorização e descompromisso constante pelo outro, a insensibilidade em relação aos pares, o que pode gerar a naturalização da intimidação, da perversidade e de comportamentos abusivos – seja por meio de humilhações, discriminação, falta de respeito, agressões.

No entanto, conforme apontam Kutzke et al (no prelo), a discussão e análise que se apresenta, de forma geral, limita-se ao âmbito das relações estabelecidas na escola, não relacionando-as com a violência presente nos mais diversos setores da sociedade e, fundamentalmente, desvinculando-as das bases materiais que fomentam esses tipos de atos. Nesse sentido, a maneira pela qual são caracterizados os nexos causais deste fenômeno demonstra a dicotomização e a fragmentação dos múltiplos determinantes envolvidos, tratando a questão por uma determinação econômico sociocultural ou, então, pela mera individualização do problema nos estudantes, na família ou na própria escola. Ainda que questões sociais sejam colocadas em destaque, a análise centra-se no entendimento de atos que se realizam e se esgotam no contexto escolar (Kutzke et al, no prelo).

Nagel (2011) explica que ainda que seja imprescindível o reconhecimento desta forma de violência e a busca pela literatura especializada a fim de compreendê-la de forma mais sistematizada, isso não garante um trabalho que impeça a indisciplina ou práticas típicas do bullying. Deste modo,

não basta, pois, saber quais são as características dos bullies ou daqueles que sofrem as perversidades sistemáticas. Não basta proclamar as **consequências** do bullying em qualquer sujeito ou em qualquer agrupamento social. Não basta identificar fatores **determinantes do comportamento** aversivo, do comportamento tolerante, ou mesmo, daqueles reconhecidos como próprio às vítimas. Tampouco é suficiente conhecer os dados das pesquisas já realizadas no Brasil e em outros países, pois apenas se confirma a existência de **comportamentos comuns nesse mundo globalizado** (Nagel, 2011, p. 3 – grifos da autora).

Vale destacar que à medida que a orientação científica não está voltada para a produção de um conhecimento que procura sair da aparência da questão, acaba-se corroborando, neste caso, com a manutenção da forma como a violência se manifesta, e, mais do que isso, legitima-se como a sociedade está organizada na produção dessa violência, justificando, recriminando e criando teorias para a desigualdade social e para barbarização das relações sociais envolvidas no cerne dessa questão (Nagel, 2011; Renildes, 2006 apud Kutzke et al, no prelo).

Na contramão desta perspectiva, para se pensar na violência ocorrida na escola – especificamente, no bullying – para além das aparências faz-se imprescindível entender as bases materiais da violência na sociedade em que vivemos – nesse caso, na sociedade capitalista dividida em classes sociais antagônicas.

A VIOLÊNCIA IMANENTE DA SOCIEDADE CAPITALISTA: EM BUSCA DA ESSÊNCIA DO BULLYING

O bullying como uma faceta da violência não pode ser considerado como fenômeno desvinculado da história. As determinações sociais são decisivas não somente em relação às diferentes formas assumidas pela violência, mas também aos meios pelos quais ela é exercida.

Qualquer forma de violência tem um caráter histórico, sendo impossível compreender sua essência apartada do contexto social em que é produzida. É essa a perspectiva adotada por Vázquez (1977) quando reflete sobre o significado e o impacto da violência na sociedade de classes. Para ele,

há dois tipos de violência: o primeiro é o tipo necessário para dar forma à matéria segundo a intencionalidade do ser que transforma o mundo, o ser humano. Uma vez que a natureza não entrega prontos os produtos que satisfazem as carências humanas, é necessário transmutá-la em coisas que não existiam antes. Transformar a matéria, dando-lhe forma e função que não são naturais, mas sociais, só é possível a partir do violamento da natureza da matéria.

A matéria tampouco é passiva em relação à violência sofrida, ela resiste, opõe à força aplicada uma força equivalente. A ação humana que altera ou destrói a matéria inerte depara-se com uma resistência que, por ser resistência de uma matéria não humana, é cega. A ação humana depara-se com um limite e não com outra ação (Vázquez, 1977). A violenta ação humana sobre a matéria com vistas a transformá-la e com isso satisfazer carências humanas é tão necessária quanto social. A violência contra a ordem natural é a destruição física dessa ordem com a finalidade de impor uma ordem humana à natureza.

O segundo tipo de violência é aquela exercida no terreno da práxis social. É a violência imposta por um ser humano a outro ser humano. Nesse caso, o objeto da violência não é mais a matéria inerte, mas o indivíduo consciente, constituído por um corpo humano (Vázquez, 1977). As ações violentas endereçadas aos seres humanos, aqui, “não se dirigem tanto ao que têm de seres corpóreos, físicos, e sim ao seu ser social; ou seja, a sua condição de sujeitos de determinadas relações sociais, econômicas, políticas, que se encarnam e cristalizam em certas instituições” (Vázquez, 1977, p. 379).

É a estrutura social, a base material das relações sociais, que define a violência exercida por um ser humano so-

bre outro. O objeto da violência é, por isso, em primeiro lugar, o corpo humano, ou seja, o corpo do ser consciente de si. Só pode ser perpetrada sob certas condições dadas socialmente e seu fim último não é, em princípio, a violação do corpo, mas o dobrar da consciência. O objeto não é o ser natural físico, mas o ser social consciente, não o corpo meramente, mas o corpo de um ser humano (Vázquez, 1977).

A partir dessa explicação/definição de cunho mais filosófico, Vázquez (1977) expõe a violência da práxis social tomando por base a própria sociedade capitalista. Para o filósofo, na sociedade de classes a oposição entre os interesses históricos do capital e do trabalho determina, grandemente, o tipo, o sujeito e o objeto da violência. O desenvolvimento histórico da luta de classes encaminha diferentes formas e variadas intensidades da violência, porém, quando o que está em risco é a hegemonia da classe dominante, “esta não vacila em recorrer às formas violentas mais extremas, inclusive o terror maciço, pois nenhuma classe social está disposta a abandonar voluntariamente o cenário da história” (Vázquez, 1977, p. 381).

O instrumento privilegiado para o exercício extremo da violência, seja ela dirigida às oposições internas ou às ameaças externas é o Estado. O modo como se usa esse instrumento é revelado quando Vázquez (1977) discorre a respeito das duas modalidades da violência: em ato e potencial. Enquanto a primeira é a própria efetivação física, a segunda diz respeito à ameaça de que a violência transborde dos organismos estatais quando os interesses da classe que ocupa o poder do Estado assim o exigir. O Estado se apresenta como aparato, o instrumento do qual se serve a classe dominante para encaminhar a violência legalizada, seja ela em ato

ou potencial. A violência é a razão última do Estado em uma sociedade de classes, seja ela exercida e efetivada fisicamente, seja demonstrada e ostentada como potencial pronto a realizar-se.

Ainda com Vázquez (1977), é preciso levar em conta que, se a violência se torna modo de vida, é porque há, como fundamento das relações sociais violentas, um modo de viver no qual a violência se estabelece como um dos elementos constituintes da sociedade e que sua superação deve ser a superação desses fundamentos. “O aparecimento e o desenvolvimento da violência nas relações sociais estão ligados a fatores objetivos – o império da propriedade privada e a divisão da sociedade em classes.” (Vázquez, 1977, p. 381).

Na sociedade capitalista, a barbárie existente decorre necessariamente da contradição “entre as forças produtivas (crescentemente socializadas) e as relações sociais de produção (que garantem a apropriação privada do excedente e a decisão privada da sua destinação) e do caráter mercantil que reveste obrigatoriamente os valores de uso”. (Netto, 2012, p. 206). Sob esta lógica, há uma concentração violenta do capital baseada na exploração do homem pelo próprio homem e na propriedade privada dos meios fundamentais de produção.

Tanto Marx (2013) quanto Engels (2008) explicitaram os processos violentos e brutais gerados pela burguesia na transição do modo feudal de produção ao capitalista: apropriação de grandes massas de camponeses de seus meios de subsistência, extermínio de população nativa, exploração do trabalho infantil e feminino, demolição de habitações de camponeses e trabalhadores, legislação contra a vagabundagem, degradação moral, pauperismo, aguçamento da des-

qualificação do trabalhador, prolongamento da jornada de trabalho, dentre outros.

Ao tratar do modo como a acumulação primitiva resultou no capitalismo, Marx (2013) demonstra a extrema violência com que tal processo se efetivou. Para ele, a era capitalista tem seu início propriamente dito no século XVI, embora seus primórdios possam ser rastreados, esporadicamente, nos séculos XIV e XV (Marx, 2013). O ponto de virada é a dissolução necessária da sociedade feudal a fim de que os elementos constituintes da sociedade capitalista fossem liberados e se desenvolvessem, assim, afirma Marx:

Na história da acumulação primitiva, o que faz época são todos os revolucionamentos que servem de alavanca à classe capitalista em formação, mas acima de tudo, os momentos em que grandes massas humanas são despojadas súbita e violentamente de seus meios de subsistência e lançadas no mercado de trabalho como proletários absolutamente livres (Marx, 2013, p. 787).

Um dos elementos fundantes da sociedade capitalista é a existência de dois tipos de possuidores de mercadorias: de um lado, possuidores de dinheiro, meios de produção e de subsistência interessados em valorizar o que possuem através da compra da força de trabalho; de outro, possuidores, vendedores da própria força de trabalho, isto é, trabalhadores livres. Acontece que, para ser trabalhador livre, o indivíduo não pode integrar os meios de produção, como é o caso do servo e do escravo e não pode, tampouco, possuir meios de produção.

Esse tipo de possuidor de mercadoria (força de trabalho) não ocorre naturalmente na sociedade feudal, é preciso que essa classe seja criada. A separação do trabalhador

e a propriedade das condições de vida (meios de produção) é então imperiosa para que o capitalismo se desenvolva e encaminham a transformação dos meios de produção e de subsistência em capital e do trabalhador em trabalhador assalariado. “A relação capitalista pressupõe a separação entre os trabalhadores e a propriedade das condições de realização do trabalho.” (Marx, 2013, p. 786).

Tomando o exemplo da Inglaterra (mas também da França, da Holanda e de outros países cujo desenvolvimento do capitalismo foi decisivo), Marx (2013) aponta que essa separação não se efetiva pacificamente, mas por meio da expropriação da terra que antes pertencia ao camponês. Esse movimento libera um número enorme de pessoas que deixam de possuir meios de subsistência para se tornarem trabalhadores livres, assalariados. Terras em que a agricultura de subsistência existia foram transformadas em pastagens e camponeses expropriados levados ao empobrecimento e ao trabalho assalariado. O processo é rápido, violento e impiedoso. Tendo seu início em fins do século XVI, já na metade do século XVIII a propriedade comunal não existia mais. “O progresso alcançado no século XVIII está em que a própria lei se torna, agora, o veículo do roubo das terras do povo, embora os grandes arrendatários também empreguem paralelamente seus pequenos e independentes métodos privados.” (Marx, 2013, p. 796).

O contingente de trabalhadores livres criados pela expropriação e roubo violentos é muito superior à quantidade desses possuidores de mercadoria necessários à produção capitalista. Além de tornar o preço da força de trabalho irrisório, a quantidade de desocupados, mendigos, ladrões, prostitutas, etc., é grandemente incrementado, passando a

compor o cenário de todas as grandes cidades industriais, bem como trazendo para a história humana novos problemas que agora precisam ser solucionados com o emprego de mais força e mais violência, desde as instâncias estatais até as relações sociais mais singulares.

Nas instâncias estatais, leis puniam severamente os assim chamados trabalhadores livres que, por predisposição ou por não terem alternativa, foram preteridos pelo ‘mercado de trabalho’ e tornaram-se ‘desocupados’. Encarcerados, diminuídos à condição de escravos daqueles que os denunciassessem como vadios ou marcados a ferro quente e/ou tendo parte da orelha arrancada, “os pais da atual classe trabalhadora foram inicialmente castigados por sua metamorfose, que lhe fora imposta, em vagabundos e *paupers*”. (Marx, 2013, p. 806).

Mas a criminalização da vagabundagem descrita por Marx é o preâmbulo de atos ainda mais violentos, posto que não seja solução para a grande população de desempregados, mas, na verdade, atos que produzem ainda mais desigualdade e, conseqüentemente, mais violência. A instância estatal, em consonância com os interesses da burguesia emergente, lança mão de leis que regulam o próprio salário daqueles que, precariamente, estão trabalhando. Na descrição de Marx:

A burguesia emergente requer e usa a força do Estado para “regular” o salário, isto é, para comprimi-lo dentro dos limites favoráveis à produção de mais-valor, a fim de prolongar a jornada de trabalho e manter o próprio trabalhador num grau normal de dependência. Esse é um momento essencial da assim chamada acumulação primitiva (Marx, 2013, p. 809).

É assim que, por um lado, os indivíduos preteridos pelo interesse capitalista são violentamente punidos e, por outro, os que são escolhidos são severamente explorados. O movimento de ascensão da burguesia a classe dirigente da sociedade impulsiona o capitalismo e encaminha a redução das condições de vida dos trabalhadores a mais abjeta miséria, impedindo seu desenvolvimento físico, cultural, político, material e, por fim, atribuindo a esse mesmo desenvolvimento pobre e miserável a culpa pelo pauperismo e a indigência, tornando justificável toda e qualquer violência que indique a busca da ordem e da paz sociais.

Entretanto, a paz e a ordem reconhecidas pela burguesia assentam-se sobre o conformismo e a apatia dos trabalhadores e sobre a ameaça constante de punição, castigo e repressão violenta daqueles que, de algum modo, subvertem a 'ordem natural' da vida. Esse conformismo e essa apatia também não se criam naturalmente, é preciso cultivá-los. Sob uma aparência de pacificação social, a violência mais aguda, os atos mais degenerados e o cinismo mais despuddorado tornam-se modo de vida, pelo qual são reguladas as relações sociais mais singulares. Fica o ressaibo da conclusão de Marx:

No decorrer da produção capitalista, desenvolve-se uma classe de trabalhadores que, por educação, tradição e hábito, reconhece as exigências desse modo de produção como leis naturais e evidentes por si mesmas. A organização do processo capitalista de produção desenvolvido quebra toda a resistência [...]; a coerção muda exercida pelas relações econômicas sela o domínio do capitalista sobre o trabalhador (Marx, 2013, p. 808).

A violência é um dado estrutural, imanente e visceral do modo de produção capitalista, em geral, e do modelo de

gerenciamento político dele, em particular. Ao traçar o caminho do capitalismo desde o seu processo de acumulação primitiva, Marx demonstra a veracidade daquela constatação da violência como parteira da história (Marx, 2013). Também revela que a violência não é esporádica no desenvolvimento capitalista, mas elemento visceral sem o qual não teria sido possível impô-lo como 'natural' e apresentá-lo como uma 'lei'.

Com isso é possível compreender melhor porque o modo de produção capitalista precisa ser governado pela violência. Nessa direção, Hobsbawm (2007) assinala que a era capitalista tornou-se mais violenta e que isso não é uma peculiaridade de alguns poucos países, não se restringe ao terrorismo e não se deve unicamente ao incrível incremento, que conta com vultosos investimentos do Estado, na produção de armas destrutivas poderosas. Sobre este último elemento, Hobsbawm (2007) constata, ainda, que o desenvolvimento tecnológico alavancou a produção de armas, sendo que a sua oferta e a disponibilidade global de armamento a pessoas ou grupos privados potencializam a violência existente em nossa sociedade. Por ser este “um negócio lucrativo, a produção continuou a aumentar” (Hobsbawm, 2007, p. 139).

Mas, o incremento de objetos que matam e mutilam – seja em escala industrial, seja por fabricação caseira – é, contudo, somente uma das facetas da violência sob a lógica do capital (Hobsbawm, 2007). Na verdade, é um índice que atesta dois pontos importantes: o primeiro é que o Estado democrático burguês não é capaz de conter a violência, uma vez que é depositário dos interesses históricos de uma classe contra outra classe social; segundo, que, não sendo capaz de deter a escalada da violência, que aumenta ano após ano

(Hobsbawm, 2007), torna-se necessário maior investimento nas forças de repressão social, como o aumento das forças policiais e da segurança privada. O problema aqui é que essas forças, embora submetidas ao comando do Estado, tornam-se um corpo especializado, com conhecimentos profissionais e tentado a se tornar guardião da ordem social. Hobsbawm (2007) aponta para duas características importantes das forças policiais e de segurança atuais: o primeiro é que não são utópicas em relação ao extermínio do crime, entendendo que este só pode ser controlado e mantido em níveis aceitáveis; o segundo é que é preciso um equilíbrio entre o uso da força e a proteção às pessoas que não representam ameaça à ordem pública.

A questão que se põe aqui e que deve ser considerada é que uma tal força policial representativa dos interesses da classe que domina o poder do Estado pode, em muitos casos, tornar-se uma força independente do Estado em sua prática cotidiana, fundamentada na especialidade profissional e nos conhecimentos que os políticos não possuem sobre a violência social. Na formulação de Hobsbawm:

O mundo hoje – e não apenas a Europa – está cheio de aparelhos policiais e serviços de segurança que estão convencidos de que, independentemente do que os governos e a imprensa digam em público, não é o estado de direito e sim a força (e, se necessário for, a violência) o que assegura a manutenção da ordem, e também de que essa atitude tem apoio pelo menos tácito tanto dos governos quanto da opinião pública. (Hobsbawm, 2007, p. 147-8).

Há, ainda, o aumento da força para controle de massas, por meio de instrumentos químicos (como gás lacrimogêneo), cinéticos (como armas de dispersão, balas de borracha etc.), jatos de água e tecnologias de atordoamen-

to (Hobsbawm, 2007). Este fato está vinculado, também, à crise do Estado que se ajustou, sob a lógica neoliberal, a um grau mais elevado de violência não oficial do que no passado. As reflexões de Hobsbawm são absolutamente importantes porque pintam as cores reais da violência como resultado inevitável da própria organização da sociedade sob a égide da democracia burguesa. As forças policiais e de segurança estão direcionadas a controlar os distúrbios sociais causados, primordialmente, pela desigualdade, pelo empobrecimento humano e pelo protesto contra tal situação. E a violência aceita tacitamente é dirigida, invariavelmente, contra outros seres humanos, que não são passivos. A imanência da violência na sociedade capitalista não ocasiona somente o reforço das forças repressivas oficiais, mas encaminha a violência como modo de vida, que demanda do Estado (que não pode conter a violência) um reforçamento intenso dos organismos de repressão e criminalização, justificando e contendo

A violência da miséria, da fome, da prostituição ou das enfermidades, que já não é a resposta a outra violência potencial ou em ato, mas sim a própria violência como modo de vida porque assim o exige a própria essência do regime social. Essa violência surda causa muito mais vítimas do que a violência ruidosa dos organismos coercitivos do Estado (Vázquez, 1977, p. 382).

Neste sentido, tal como aponta Barroco (2004), uma faceta velada da violência refere-se à fome, à indignação, a miséria, em outras palavras, à violenta desumanização e à barbárie presentes nas relações humanas. Destaca-se que a violência não é inerente ao ser humano, mas apresenta diferentes formas e manifestações de acordo com as condições objetivas de vida. Não é, portanto, algo novo sob a lógica do capital, mas apresenta a sua maximização e potencialização,

pois a exploração do homem pelo próprio homem e o estranhamento em relação ao outro também são maximizados.

As condições objetivas de vida no modo de produção capitalista são, desta forma, essencialmente destrutivas, posto que nesta sociedade, na qual se criam as mais avançadas conquistas humanas – que potencializam extraordinariamente os recursos da ação humana sobre os objetos do seu trabalho –, a maior parte dos homens, mulheres e crianças vive em condições subumanas, privados do acesso às conquistas e potencializações apenas possíveis socialmente (Klein, Silva, Da Mata, 2012). Costa (2014, p. 184) exprime uma contradição deste modo de produção ao assinalar que “nunca fomos tão ricos e tão desenvolvidos científica e tecnologicamente em nenhum outro momento da História, da mesma forma também nunca fomos tão violentos como somos hoje”.

Em um mundo regido pela violência, é na vida real dos indivíduos reais que se encontra o ponto de partida para a compreensão da incivilidade que a mais civilizada ordem social construída pelo ser humano produz. As relações sociais fundadas em uma organização produtiva que aliena os indivíduos das conquistas humanas dão corpo à violência, justificando-a no âmbito da particularidade.

Sob tal lógica, a prevenção da violência é encaminhada com mais armamentos, mais gastos com aparatos bélicos, polícia, leis punitivas dirigidas precisamente àqueles que mais necessitam do Estado; as preocupações éticas e morais em relação à violência se apresentam como condenação da vagabundagem, com a punição exagerada em relação aos pequenos furtos e com o desprezo absoluto pelos indigentes; a assim chamada ‘Cultura da Paz’, ou os clamores por posturas não violentas, não levam em conta a absoluta brutalidade

com a qual são tratados os (as) trabalhadores (as), expostos a jornadas extenuantes, que massacram o corpo e o espírito; a uma alimentação envenenada, que mata e adocece; a relações sociais incivilizadas, que violam e isolam; a um processo educacional cuja função consiste em tornar o conformismo uma violência aceitável; a relações interpessoais brutalizadas; e a uma concepção de vida que vê na violência, na coerção, na barbárie, leis naturais da vida.

A sociedade capitalista é violenta porque precisa da violência para manter-se, justificar-se e perpetuar-se, mas também porque cria relações sociais alienadas, dessensibiliza o indivíduo, reprime a subjetividade e submete a vontade. A desigualdade social endêmica só pode ser controlada com uma violência vigilante, ameaçadora e justifica-se unicamente através do esvaziamento da subjetividade através da exploração intensa e imparável. O mais assombroso aqui é que os indivíduos são violados, são despossuídos (dos bens materiais assim como dos espirituais), são mercadorizados e se vêem diminuídos diante das coisas:

Assim, por exemplo, o membro alienado da sociedade capitalista que sofre diariamente um processo de empobrecimento de sua vida espiritual sob a influência dos meios maciços de difusão capitalistas, não pode ter consciência da escassez daquilo que não precisa subjetivamente, porque nem sequer se lhe inculca ou desperta a necessidade correspondente (Vázquez, 1977, p. 393-4).

Neste ponto, pode-se afirmar que a *violência deve ser abordada a partir de sua raiz social*. Levando em consideração que o bullying é definido como uma violência, sua raiz social não pode nem deve ser desconsiderada. A tomada de consciência a respeito da violência deve levar em conta seu caráter histórico, a fim de evitar uma abordagem que leve em

conta apenas a particularidade e a superficialidade, que são vividas diretamente, imediatamente, pelos indivíduos. A organização social que engendra a violência é o fundamento a partir do qual a exploração, a humilhação e a incivilidade podem ser compreendidos como a sua própria essência e, por isso, é também a essência da crueldade particular em que se constitui o bullying.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como parte de uma totalidade social, da qual não pode ser excluída e fora da qual não pode ser apreendida, a escola é um ambiente em que a violência existe de forma tão incisiva quanto seja possível. Não se trata, portanto, de uma violência 'da' escola, mas, antes, de uma violência que se manifesta 'na' escola, por conta de esta não ser um elemento fora da universalidade social. Desta forma, os tipos específicos de agressão, cometidos repetidamente ao longo do tempo por uma pessoa mais poderosa em determinada interação, cuja intenção é de machucar ou perturbar – tal como descrito majoritariamente nos artigos em inglês supracitados – são próprias da generalização da barbárie e marcam a pesada materialidade dos fatos que expressam a dilaceração das relações humanas neste contexto. Reiteramos que o bullying é uma denominação específica para a violência ocorrida no contexto escolar cometida de modo intencional e sistemático, cuja intenção é ferir os outros. Vivenciamos uma época, portanto, em que a recorrência de atos violentos cometidos, prioritariamente, por crianças e adolescentes ganha nomeação, precisa ser conceituado e ganhar significado social.

Mas essa violência em particular só se tornou possível porque há determinadas condições objetivas que a fomentam. Essas condições indicam uma vida estranhada e o não reconhecimento do outro, resultando em manifestações violentas em um contexto social violento.

Entender as causas da violência que se manifesta na escola implica, deste modo, em: desnaturalizar a família pequeno burguesa; problematizar o uso abusivo de substâncias psicoativas; reconhecer a xenofobia, racismo, preconceito, homofobia, intolerância religiosa, como presentes fortemente no processo de formação; analisar a falta de perspectiva de vida como marca desta época; entender que o processo de personalização não ocorre espontaneamente, mas os indivíduos são educados, formados; que não é a pobreza que gera a violência, mas as condições objetivas de vida que originam a pobreza. Demanda, portanto, em “tomar consciência de como os indivíduos estão se construindo, se realizando” (Nagel, 2011, p.6).

Sob tal lógica, entende-se que as consequências dos atos cometidos ou sofridos do bullying - como uso de drogas, depressão, dores físicas - não ocorrem apenas no espaço escolar, mas são expressões do sofrimento e adoecimento gerados nesta forma de produzir e reproduzir a vida. Sob a ordem do capital, retomando a citação de Vázquez (1977), o caráter violento da alienação, da exploração, do não reconhecimento e da barbárie endêmica torna os indivíduos passivos diante das manifestações mais ardilosas da violência, tornando-a não só aceitável, tolerável em certos limites, mas até, por mais insano que possa parecer, desejável como processo inevitável de formação do indivíduo.

Assim, um pressuposto fundamental para nortear a proposição de enfrentamentos à violência que se manifesta na escola é a apreensão das relações que geram a violência, as *bases materiais da violência* (Kutzke et al, 2014). À primeira vista, conforme afirmam Kutzke et al (no prelo), tal compreensão pode ser entendida como inútil por ser algo distante daquilo que se pretende intervir, por não configurar como solução prática e imediata. No entanto, prescindir da noção mais elementar de historicidade resulta em algo extremamente prejudicial a qualquer projeto social, em geral, e de enfrentamento da violência no contexto escolar, em específico. Em outras palavras, “**o desmonte da história, que se alimenta do descrédito na capacidade humana de conhecer e/ou de agir**, expressa o homem da atualidade, forjado concretamente em uma realidade que ele não mais consegue desvendar” e atuar (Nagel, 2010, p. 59, grifos da autora). Desprezar o exame das raízes materiais da violência significa, portanto, tomar o presente como ponto de partida e como ponto de chegada, nulificando o papel da educação (Nagel, 2010). Inviabiliza, também, abordar a escola como espaço fundamental para a formação científica, artística e filosófica por meio de situações pedagógicas específicas, que visem a humanização, levando a uma institucionalização ainda mais profunda e perversa da violência.

Concordamos com Nagel (2011, p. 7, grifo nosso) que, para o indivíduo, é preciso “reconhecer-se para lutar contra a sociedade violenta, mas só o fará caso abra sua **sensibilidade** para revoltar-se, inclusive, contra si mesmo, contra aquele modo próprio de viver regulado pelos próprios desejos”. (Nagel, 2011, p. 7, grifo nosso). Isso significa que possibilidades reais de enfrentamento da violência, de forma geral, e

no contexto escolar, de modo específico, demandam tomar consciência de como os indivíduos estão se constituindo, o que, por sua vez exige coragem e paciência para analisar em profundidade a forma como cada um está a se fazer humano (Nagel, 2011).

No contexto de uma sociedade em crise, de um modo de produção que apresenta evidentes sinais de esgotamento, no qual os valores e princípios civilizatórios parecem ter se esgotado, o bullying se apresenta como mais um tipo de violência, como mais uma forma de barbárie, como uma fissura a mais na já carcomida e decadente sociedade burguesa. A contradição aqui exposta é que, se por um lado tal violência expõe a decadência da sociedade, por outro, ela não aponta para soluções, mas unicamente o aprofundamento da degeneração social. A negação dessa realidade é a condição fundamental para a construção de uma alternativa efetiva. Ao não considerar o caráter histórico das relações sociais, a escola (como parte constituinte e ineliminável da sociedade burguesa) concebe o fenômeno do bullying, como uma decorrência das próprias relações humanas, naturalizadas e eternizadas em uma essência imutável.

Essa concepção dá corpo a um vazio de expectativas a respeito do ser humano desejável para o futuro. Se a natureza humana é violenta e imutável; se as relações sociais não podem ser outras que não as burguesas; se a decadência é a condição da humanidade, então, a própria função da escola será a de confirmar e reproduzir esse anti-ideal. Nisso, entretanto, reside a contradição que pode trazer contribuições para o enfrentamento da violência como um todo e do bullying em particular. O ser humano é devir. Não é possível o congelamento das expectativas humanas, e, portanto, não é

possível que não se projete para o futuro o tipo de ser humano desejável, diferente deste que há no presente. A própria efetivação da violência na atualidade encaminha sua negação.

A projeção de um ser humano melhor, diferente e transformador, foi papel da educação ao longo dos séculos. O enfrentamento do bullying e das demais violências decorrentes de um modo de organização social que produz a desigualdade tem de passar pelo questionamento sobre qual o tipo de ser humano que se deseja, sobre qual o tipo de sociedade que se quer construir.

Para usar um termo bastante comum aos apologetas da sociedade capitalista, é preciso utilizar as armas da transformação social. Em nosso entendimento, uma delas é a escola, que não pode ser defenestrada. Entretanto, não pode ser uma escola fundada sobre as bases dos interesses do capital, cujo caráter é de conservação da atual forma societária. A ciência, a filosofia e a arte devem ser os instrumentos da crítica da sociedade existente na busca por um projeto de sociedade e, por consequência, educacional, que refute a violência em todas as suas manifestações, desde a intolerância até as guerras, desde a ignorância até a apropriação privada daquilo que de mais humano se produziu até os dias de hoje.

REFERÊNCIAS

Barroco, S. M. S. (2004). A formação do psicólogo escolar e o estudo do homem contemporâneo: apontamentos de uma supervisora. *ANAIS DO Primeiro encontro paraense de psicologia escolar: ABRAPEE*. Maringá, PR, Brasil.

Costa, M. L. E. S. (2014). *Violência nas escolas: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para seu enfrentamento na educação*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, Brasil.

Francisco, M. V. U., & Libório, R. M. C. U. Até onde o *bullying* escolar se constitui como reflexo das relações sociais? Curitiba, PR, Brasil.

Francisco, M. V., & Coimbra, R. M. (2015). Análise do bullying escolar sob o enfoque da psicologia histórico-cultural. *Estudos de Psicologia*, 20(3), pp.184-195.

FREIRE, Alane Novais; AIRES, Januária Silva. A contribuição da psicologia escolar na prevenção e no enfrentamento do Bullying. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 16, n. 1, pp. 55-60, 2012.

Hobsbawm, E. (2007). As perspectivas da democracia. *Globalização, democracia e terrorismo*. São Paulo: Companhia das Letras.

KLEIN, L. R., SILVA, G. L. R. D., & DA MATA, V. A. (2011). Alienação ou exclusão: refletindo o processo de “inclusão” na Educação de Jovens e Adultos. *A exclusão dos “includidos”: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos*, 2.

KUTZKE, A. R.; TINTORI, A.; ALVARES, A. F.de M.; BIANCHI, B. D. C.; SILVA, E. C. de A.; RIBEIRO, J. S.; FERNANDES, L. F. C.; MONTEIRO, P. V. R.; SILVA, G. L. R. da. Violência no contexto escolar: uma crítica da abordagem histórico-cultural às concepções do fenômeno da violência nas escolas. (no prelo)

Marx, K (2013). *O Capital: Crítica da Economia Política*. São Paulo: Boitempo.

Nagel, L (2014). Bullying: termo estrangeiro para práticas muito brasileiras. Maringá: *Revista do SINEP*.

Nagel, L. H. (2010). Condições de educabilidade para uma nova sociedade. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, 2(2), 54-68.

Nagel, L. H. (2011). Alternativas de enfrentamento do Bullying. *Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional-Conpe*. Vol. 10, pp. 111-116. Maringá, PR, Brasil.

Netto, J. P. (2012). Capitalismo e barbárie contemporânea. *Argumentum*, 4(1), pp. 202-222.

Gredler, G. R. (2003). Olweus, D.(1993). Bullying at school: What we know and what we can do. Malden, MA: Blackwell Publishing, 140 pp., 25.00. *Psychology in the Schools*, 40(6), pp.699-700.

Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual review of clinical psychology*, 9, pp.751-780.

Sposito, M. P (2001). Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa*, 1(27), pp.87-103.

Vázquez, A. S. (1977). Filosofia da Práxis, trad. *Luiz Fernando Cardoso*, 2ª ed., *Rio de Janeiro: Paz e Terra*.

Weimer, W. R., & Moreira, E. C. (2013). Violência e bullying: manifestações e consequências nas aulas de Educação Física escolar. *Revista Brasileira de ciências do esporte*, 36(1).

CAPÍTULO XVII

PANORAMA DA MEDICALIZAÇÃO DE CRIANÇAS EM ESCOLAS MUNICIPAIS DA CIDADE DE PONTA GROSSA, PARANÁ

Marcelo Ubiali Ferracioli

Elissandra Cristiane Castro

Giuliano Borek Ribeiro

Helen Carolina Jensen

Poliana Cristine Aureliano Guilouski

Vanessa Janoni Botelho de Freitas do Nascimento

INTRODUÇÃO

A pesquisa apresentada é parte integrante do projeto multicêntrico intitulado “Retrato da medicalização da infância no Estado do Paraná”, sob coordenação geral da Profa. Dra. Silvana Calvo Tuleski, do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá (UEM), realizado por professores, técnicos administrativos e estudantes de graduação e pós-graduação desta e de outras universidades públicas paranaenses, assim como por profissionais atuantes na área da educação, em especial por professores e equipes gestoras das secretarias de educação dos municípios participantes. Tal investigação teve por objetivo sistematizar dados quantitativos referentes a crianças matriculadas em escolas municipais que tinham, no momento da coleta, diagnósticos de supostos transtornos mentais dificultadores de suas aprendizagens e que faziam uso de medicamentos psiquiátricos controlados. Estes dados seriam importantes para fomentar

posteriores análises teórico-conceituais sobre o fenômeno da medicalização da educação, assim como orientar ações para o seu enfrentamento.

O estudo se fundamentou na Psicologia Histórico-Cultural e seus conhecimentos sobre o desenvolvimento humano, em posição contrária à perspectiva organicista acerca de dificuldades no processo pedagógico, em especial na educação escolar, como explicado no próximo item do texto. A coleta de dados empíricos ocorreu por meio de questionários impressos ou digitais, respondidos pelas famílias de crianças de escolas municipais, do 1º ao 5º ano da Educação Infantil, assim como dos cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, incluindo classes especiais. Reuniram-se tais informações em banco de dados digital, onde foram filtradas, organizadas e cruzadas com vistas à realização do objetivo da pesquisa⁴⁸.

No questionário se levantou as seguintes informações: nome da criança, data de nascimento, sexo e escola em que estava matriculada; em que ano estava de sua escolarização e o turno que permanecia na instituição; que familiar respondeu o questionário; se a criança tinha algum diagnóstico psiquiátrico e qual; se ela tomava alguma medicação controla-

48 Sob condução de Rogério de Leon Pereira, formado em Tecnologia e Processamento de Dados e mestre em Ciências da Computação, atualmente trabalhando como analista de informação na UEM, os dados inseridos no banco digital foram agrupados em planilhas eletrônicas e passaram pelo processo de ETL, sigla para o termo em inglês *Extract, Transform and Load* (KIMBALL; ROSS, 2013). Este tratamento das informações consistiu em, primeiro, extrair os dados das planilhas eletrônicas exportadas do banco digital. Segundo, aplicar a eles funções que buscaram transformá-los e padronizá-los em categorias pertinentes à pesquisa (nome da escola, nome do medicamento utilizado, diagnóstico, profissional de saúde que prestou atendimento, etc.) e criar regras de agrupamento e relacionamento das informações (qual medicamento, tipo de princípio ativo, tipo de diagnóstico, ciclo onde o aluno estava matriculado, etc.). Na terceira e última etapa, os dados foram carregados de forma consolidada no software QlikView, de propriedade da empresa QlikTek, com o qual aplicaram-se filtros dinâmicos (cidade, sexo, ciclo escolar, diagnóstico, medicação, etc.), gerando os gráficos apresentados nos resultados da pesquisa.

da e qual; que profissional havia receitado o medicamento; a quanto tempo era usuária daquela substância e em que dosagem; se a criança já tinha interrompido o tratamento medicamentoso e por qual motivo; e se ela fazia algum outro acompanhamento clínico e/ou educacional além do médico/medicamentoso⁴⁹.

No caso deste texto, apresentou-se os resultados da coleta realizada no município de Ponta Grossa, Paraná, ocorrida por censo em todas as escolas municipais da cidade, em 2015 no Ensino Fundamental e em 2016 na Educação Infantil. A pesquisa foi localmente coordenada pelo Prof. Dr. Marcelo Ubiali Ferracioli, do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

Os resultados que seguem se trataram evidentemente de um recorte geral, selecionado pelos autores, das informações consideradas mais pertinentes a compor uma primeira publicação sobre a coleta neste município em específico, tendo em vista o limite de espaço disponível para o capítulo. Escolheu-se este recorte por retratar o panorama local da medicalização da educação, em relação ao qual se levantaram questões pertinentes ao tema, assim como possíveis hipóteses explicativas de seus determinantes, com vistas a abrir precedentes para investigações futuras que melhor esmiúcem e expliquem as causas deste cenário. Em outras palavras, o propósito do texto foi explicitar a forma como o fenômeno da medicalização de crianças em contexto escolar se manifestou neste município e, a partir disso, levantar problemáticas pertinentes ao tema, que não foram profun-

49 Importante informar que se tomaram todos os cuidados éticos necessários à realização da pesquisa, que teve aprovação do Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UEM (CAAE: 06875112.0.0000.0104).

damente investigadas aqui, mas que se considerou necessário expor como indicativo para estudos de aspectos mais específicos da questão, indo ao encontro do objetivo geral do projeto multicêntrico anteriormente enunciado.

Além disso, sabe-se que os dados brutos permitiriam outros filtros e cruzamentos que se fizessem pertinentes a distintos olhares sobre expressões particulares da medicalização infantil. Neste sentido os autores deste texto se colocam desde já disponíveis a colaborar com demais estudiosos do tema que tenham interesse sobre possíveis aspectos dos dados, não explorados adiante.

Ao longo do capítulo se fez inicialmente uma discussão breve sobre o que é o fenômeno da medicalização e sua expressão na educação escolar, assim como a forma pela qual a Psicologia Histórico-Cultural se posiciona e entende a questão. Em seguida se apresentaram os resultados quantitativos gerais da coleta por censo em Ponta Grossa e alguns de seus aspectos que chamaram mais atenção, com especial destaque para o fato do uso destes medicamentos pelas crianças aumentarem marcadamente no 3º ano do Ensino Fundamental. Por fim, concluiu-se a exposição considerando a forma concreta como tais resultados deveriam ser interpretados e utilizados na compreensão da realidade, assim como suas implicações nas ações de enfrentamento da medicalização.

MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Segundo o “Manifesto do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade” (Fórum, 2010), o fenômeno da

medicalização é o ato de entender e intervir sobre situações pessoais supostamente “anormais”, que só poderiam ser efetivamente compreendidas quando analisadas sob diversos âmbitos da vida (social, cultural, político, econômico, psicológico, educacional), como se fossem problemas exclusivamente orgânicos individuais, de competência majoritária da medicina, cuja ação principal seria o tratamento farmacológico de suas pretensas causas bioquímicas, curando-as ou minimizando sintomas prejudiciais às atividades cotidianas do sujeito desviante.

O conceito de medicalização, portanto, não diz respeito ao uso de remédios ou outras intervenções médicas em situações nas quais seriam realmente necessárias, mas sim àqueles casos em que se incorre no reducionismo organicista acima definido antes mesmo de realmente se apreender o que se passa com a pessoa ou se ela possui de fato alguma doença, fazendo com que seja equivocadamente medicada (incluindo a automedicação) ou submetida a procedimentos de saúde desnecessários e abusivos, que escamoteiam questões sociais mais amplas que estão na base de diversos quadros de sofrimento psicofísico.

Não por acaso o uso de remédios cresce desenfreadamente. Segundo alerta de Públio (2015), divulgado pela Federação Nacional dos Farmacêuticos (Fenafar), o crescimento do setor no Brasil tem expressado um preocupante aumento do consumo de medicamentos. De 2007 a 2013 o país saiu do décimo para o sexto lugar no mercado mundial de fármacos, com um faturamento de R\$ 58 bilhões em 2013 (crescimento de 140% em apenas dez anos). A previsão para 2017 é que o Brasil chegue ao quarto lugar nesta lista, atrás apenas de Estados Unidos da América, China e Japão.

Apesar de este fenômeno poder abarcar quaisquer diagnósticos, Moysés e Collares (2010, 2011, 2013) explicam que aqueles de cunho psiquiátrico estão entre os que mais facilmente incorrem no obscurantismo medicalizante do organicismo, uma vez que a etiologia destas patologias e seus mecanismos neurológicos de ação muitas vezes não são completamente conhecidos e consensuais, abrindo espaço para ampla especulação sobre suas verdadeiras causas ou mesmo a veracidade de suas existências em si. Por consequência, seus diagnósticos clínicos, apesar de frequentes, são bastante imprecisos e aplicáveis a situações diversas, a depender dos manuais médicos utilizados e das interpretações dos profissionais que os realizam. As autoras demonstram que, dentro deste contexto, tais manuais diagnósticos englobam cada vez mais comportamentos cotidianos dentro de seus critérios. Portanto, muitas situações de sofrimento psíquico, associadas a circunstâncias nas quais o indivíduo não responde como o esperado por um determinado grupo hegemônico, podem fazer com que ele seja taxado de portador de algum transtorno mental de tratamento medicamentoso.

A educação foi uma das áreas sociais mais diretamente afetadas por este fenômeno. A medicalização de crianças e jovens em processo de escolarização tem aumentado significativamente ao longo dos anos e os diagnósticos de transtornos mentais são os principais responsáveis por isso. O exemplo do consumo do metilfenidato no país, substância psiquiátrica de uso controlado bastante utilizada em tratamentos de transtornos ligados a não aprendizagem (principalmente o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, como se demonstrou no próximo item), ilustra bem tal conjuntura. De acordo com o Boletim de Farmacoepide-

miologia do Sistema Nacional de Gerenciamento de Produtos Controlados (SNGPC), o consumo desse remédio entre a população de 6 a 59 anos teve aumento percentual real de 27,4% de 2009 a 2011, enquanto para a faixa etária específica de 6 a 16 anos o crescimento foi de 78,8% (Anvisa, 2012). Este dado indica que o emprego do metilfenidato entre crianças e adolescentes comparativamente à população adulta foi muito maior, apontando que a infância e a adolescência em escolarização tem sido alvo de intensos processos medicalizantes psiquiátricos.

Se isso não bastasse para explicitar a pertinência do problema, o documento em questão trouxe ainda a informação de que os meses dos anos de 2009 a 2011 em que o consumo do metilfenidato foi menor coincidiram com os períodos de férias escolares, aumentando novamente nos dias letivos, sobretudo nos meses finais dos segundos semestre dos anos pesquisados (Anvisa, 2012). Não é casual que exatamente nos momentos do ano letivo em que as exigências e exames para a progressão na escolarização costumam ser maiores, que o consumo dessa substância também aumentou no país. Assim como não é fortuito que seu uso declinou especificamente nos meses de férias. Estas informações asseveram mais uma vez como a intensificação de processos medicalizantes psiquiátricos está intimamente articulada com questões ligadas a não aprendizagem escolar.

Números tão exorbitantes reforçam suspeitas sobre a veracidade dos diagnósticos por trás do consumo de medicamentos psiquiátricos controlados, que acabam por transformar crianças em pacientes que usarão psicotrópicos muito cedo em suas vidas, sem se considerar os impactos disso em seus desenvolvimentos e, sobretudo, desconhecendo que

possivelmente as causas destas dificuldades não são individuais e muito menos bioquímicas, mas sim educacionais, culturais e político-econômicas; enfim, ignoram as condições sociais nas quais estes supostos transtornos associados direta ou indiretamente à aprendizagem são verdadeiramente produzidos.

Segundo o entendimento da Psicologia Histórico-Cultural, o *a priori* organicista equivoca-se pelo fato de que desconsidera que os atributos propriamente humanos, que se espera que as crianças também demonstrem ao longo de suas escolarizações, são em essência socialmente constituídos. Vigotski (1995) é claro em firmar que tais características voluntárias e aparentemente espontâneas do desenvolvimento infantil só poderão existir como capacidades intrapsíquicas se antes existirem de forma qualitativa nas relações intersíquicas daquele que aprende. Este processo será mais bem sucedido se o sujeito que ensina souber claramente o que fazer para que seu aprendiz também as internalize.

Portanto, quaisquer queixas afetas à aprendizagem de um ou mais alunos são primeiramente questões de cunho intersíquico, próprias das relações vivenciadas pelo aprendiz com aqueles que lhe ensinam. Em contexto escolar, mesmo que tais queixas tenham aspectos orgânicos comprovados em sua composição, a ação principal será sempre pedagógica, uma vez que este é o caminho necessário de qualquer transformação no desenvolvimento. Converter queixas escolares em problemas majoritariamente orgânicos/patológicos não só desvia o olhar sobre como o desenvolvimento efetivamente ocorrer, mas também cria outros problemas ao supor que um remédio irá quimicamente promovê-lo.

Vigotski (1995) explicou que estas capacidades propriamente humanas são chamadas Funções Psíquicas Superiores, em distinção clara com as Funções Psíquicas Elementares. As últimas se caracterizam por serem inatas e imediatas, portanto tem uma funcionalidade adaptativa reflexa que pode ser modificada por processos de condicionamento, mas que não envolvem voluntariedade. Já as funções superiores são mediadas por signos da cultura internalizados pelos indivíduos nas relações sociais. Estes signos se tornam instrumentos simbólicos que medeiam as capacidades cada vez mais autocontroladas do sistema intersíquico consciente, mobilizadas a partir das necessidades e motivos das atividades do sujeito.

É comum se acreditar que as dificuldades de parte dos alunos em se manterem quietos, atentos ou qualquer outra ação/atividade que exija deles autocontrole da conduta seria a causa de seus problemas no processo de ensino, ou seja, este autocontrole seria uma espécie de pré-requisito para se aprender. Apesar de um polo afetar o outro mutuamente, o curso do processo de desenvolvimento é diametralmente inverso. Como esclareceram Eidt e Ferracioli (2007), será na própria escolarização que se engendrará estas capacidades superiores por intermédio de signos consubstanciados nos conteúdos escolares que ainda serão internalizados por exigência das atividades de ensino, o que quer dizer que autocontrole da conduta não é pré-requisito, mas sim resultado do processo pedagógico.

Além disso, ainda segundo Eidt e Ferracioli (2007), no caso de evidentes diferenças no desempenho escolar entre determinadas crianças, não se trata necessariamente de transtorno neurológico de origem genética, mas sim de

funções psíquicas que ainda não tiveram a chance de se desenvolver e que poderiam fazê-lo se as condições interpéssicas para isso fossem garantidas. Infelizmente grande parte destas queixas derivam do não conhecimento dos profissionais da educação do próprio processo de desenvolvimento.

Diante deste quadro, se fazem pertinentes estudos que procurem trazer à tona informações empíricas sobre a situação atual da medicalização na educação, não só sobre a venda de alguns medicamentos ou índices estimados de crianças usuárias, mas também incutir luz aos tipos de medicamentos mais utilizados neste ou naquele ciclo da escolarização, assim como os momentos em que ocorrem em maior quantidade. Por isso, os resultados expostos a seguir se justificam, não como pontos finais na discussão, mas como motes de partida de pesquisas e ações de enfrentamento à medicalização na educação.

PANORAMA DA MEDICALIZAÇÃO NO MUNICÍPIO

Ponta Grossa é uma cidade populosa em relação ao Estado do Paraná, localizada 120 quilômetros a oeste da capital Curitiba. De acordo com o “Censo Demográfico de 2010” realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010a), o município tinha 311.611 habitantes e a estimativa populacional para os anos de 2015 e 2016 foi de aproximadamente 340.000 habitantes. Também segundo este instituto, em 2010, 98,2% dos ponta-grossenses entre 6 a 14 anos de idade frequentavam a escola (IBGE, 2010a); percentual superior à média nacional (96,7%) e paranaense (97,5%) para a mesma faixa etária (IBGE, 2010b). Isto indica que a cidade possui uma rede educacional ampla que engloba qua-

se a totalidade das crianças e adolescentes do Ensino Fundamental.

Seu resultado em 2015 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁵⁰ para os anos iniciais das escolas municipais de Ensino Fundamental foi de 5,8, superando a meta nacional de 5,2. Além disso, para este segmento da rede pública, a cidade ficou acima do índice nacional efetivamente obtido de 5,5 naquele ano, entretanto inferior ao índice paranaense de 6,1 para o mesmo período (INEP, 2016). Com ciência dos limites e críticas ao IDEB como indicador da qualidade educacional, o propósito acima foi apenas mostrar que as escolas municipais de Ponta Grossa têm sido bem avaliadas em comparação às expectativas nacionais para o desenvolvimento da Educação Básica, sem com isso dizer que elas não enfrentam as mesmas dificuldades cotidianas de escolas públicas de outros municípios.

Quanto à coleta de dados desta pesquisa, conforme informações fornecidas pela Secretaria Municipal de Educação, Ponta Grossa contava com 56 escolas municipais de Educação Infantil, que abrigavam 10.232 alunos matriculados; e 84 escolas municipais de Ensino Fundamental, com 21.402 alunos matriculados. Os resultados da coleta na Educação Infantil reuniram 3.774 questionários válidos, que representaram 36,8% do total de matriculados nesta etapa da Educação Básica, dos quais 45 crianças fizeram uso de medicação psiquiátrica controlada, o equivalente a 1,2% deste grupo de

50 Segundo Meira (2011), o IDEB foi criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e é calculado a partir das taxas de rendimento escolar (aprovação e evasão), assim como do desempenho dos estudantes no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e na Prova Brasil. São avaliações bienais com uma escala de referência de 0 a 10, sobre a qual se estabelecem metas nacionais, estaduais e locais a serem alcançadas a cada nova avaliação, como informado no corpo do texto.

participantes. Já nos anos iniciais do Ensino Fundamental se recolheram 9.405 questionários válidos, que representaram 43,9% do total de matriculados nesta etapa da Educação Básica, dos quais 389 crianças fizeram uso deste tipo de medição, o equivalente a 4,1% deste grupo de participantes.

Para leitores não familiarizados com a questão, estes percentuais de medicalizados podem parecer pequenos. Contudo, se trata exatamente do seu contrário. São números que vêm endossar as denúncias já mencionadas de pesquisadores e do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade. Mesmo que organicistas afirmem em grandes veículos de comunicação que transtornos psiquiátricos ligados à infância, como o exemplo do TDHA, sejam subdiagnosticados (Cuminale, 2016), ou seja, que haveria um número ainda maior de crianças que sofrem com ele e que precisariam de tratamento⁵¹, na verdade estes resultados revelam de maneira contundente que são os hiperdiagnósticos que acometem a infância, possuindo nas queixas escolares importante justificativa ideológica de sua expansão.

A diferença observada entre as taxas de medicalizados da Educação Infantil e do Ensino Fundamental também mereceram análise. Como visto, no caso de Ponta Grossa, a

51 Paulo Eduardo Luiz de Mattos, psiquiatra, pesquisador e presidente do comitê científico da Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA), ao tratar nesta mesma reportagem da questão dos subdiagnósticos (CUMINALE, 2016), afirmou que no Brasil temos aproximadamente 30 mil pessoas diagnosticadas com TDAH e que se estima que sejam na verdade 3 milhões de potenciais portadores, um número 100 vezes maior do que o atual. Em publicação anterior, este mesmo autor junto de mais dois pesquisadores (Mattos; Rohde; Polanczuk, 2012), afirmavam que tal estimativa seria de 924.732 pessoas, em uma “abordagem conservadora” segundo eles; ou seja, a estimativa destes organicistas de pessoas com TDAH no país mais que triplicou em 4 anos. No texto jornalístico supracitado não estão indicados os cálculos desta nova estimativa ou sua fonte, contudo a simples menção de tal prospecção e a constatação de como ela se multiplicou em pouco tempo ilustra bem a atitude organicista sobre a medicalização da vida e a que ponta ela pode chegar.

quantidade de crianças matriculadas no Ensino Fundamental foi aproximadamente o dobro daquelas matriculadas na Educação Infantil. Sendo assim, simplesmente por esta diferença de quantidade seria de se esperar que o número absoluto de alunos medicalizados naquele nível de ensino fosse proporcionalmente maior que o deste, se a ocorrência de casos se mantivesse constante ao longo dos anos de escolarização investigados. No entanto, como os percentuais demonstraram, o número de medicalizados do Ensino Fundamental (n. 389) não foi apenas o dobro, mas sim aproximadamente oito vezes e meia maior que o número de medicalizados da Educação Infantil (n. 45). Por conseguinte, mesmo que os índices em ambos os níveis de ensino sejam alarmantes, ficou evidente que as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental estão mais vulneráveis aos processos medicalizantes que as da Educação Infantil. Alguns possíveis motivos para estas diferenças e a distribuição dos medicalizados ao longo dos anos de escolarização foram apresentados em item próprio adiante.

Tais resultados foram esmiuçados em aspectos que demonstraram algumas importantes facetas do fenômeno investigado. O Gráfico 1 a seguir trouxe discriminados os diagnósticos recebidos pelas crianças da Educação Infantil dentro do grupo de sujeitos de pesquisa que faziam uso de medicamentos controlados.

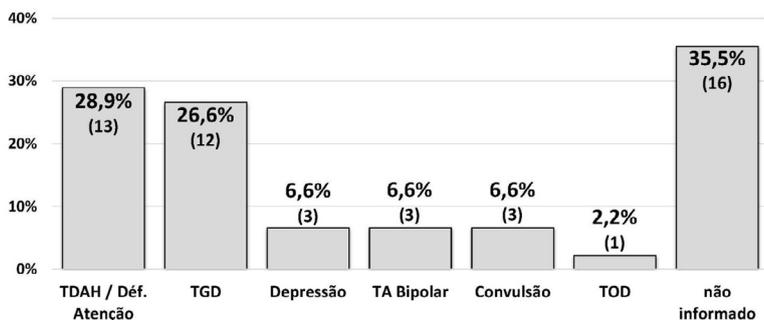


Gráfico 1: Percentuais de diagnósticos psiquiátricos atribuídos às crianças medicalizadas da Educação Infantil, com seus respectivos números absolutos. A somatória dos percentuais superou 100% (n. 45) porque algumas destas crianças receberam mais de um dos diagnósticos observados. (Fonte: Elaborado pelos autores).

Dentre as 45 crianças da Educação Infantil que faziam uso de medicamentos psiquiátricos controlados, os diagnósticos mais comuns foram: 28,9% (13 alunos) diagnosticados com Transtorno de Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade (TDAH)⁵² e 26,6% (12 alunos) diagnosticados com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), especialmente o Autismo. Encontrou-se também, em menor quantidade, crianças com diagnósticos de Depressão (6,6% dos medicalizados, 3 alunos), Transtorno Afetivo Bipolar (6,6%, 3 alunos), Convulsões (6,6%, 3 alunos) e Transtorno de Oposição Desafiante (TOD) (2,2%, 1 aluno). Para 35,5% das crianças (16 alunos) da Educação Infantil que fizeram uso, as famílias não informaram quais foram seus diagnósticos.

52 De acordo com o DSM-V (APA, 2014), é possível estabelecer diagnósticos de transtorno de déficit de atenção que podem ou não ser acompanhados de hiperatividade. Portanto, no momento do preenchimento dos questionários as famílias poderiam discriminar entre estes tipos. Como a qualquer dos casos são normalmente indicados os mesmos medicamentos, os grupos foram reunidos em uma única coluna nos gráficos.

Quanto aos resultados para o Ensino Fundamental em relação ao mesmo indicador, observou-se o que segue.

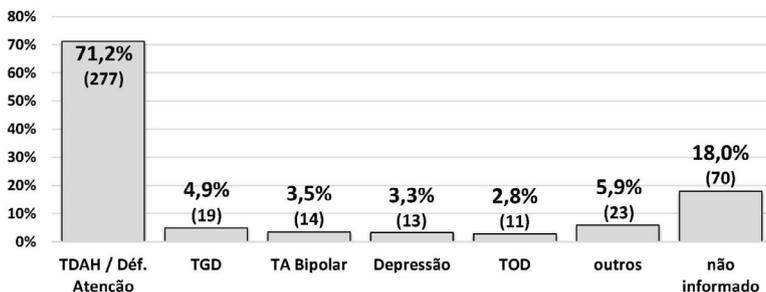


Gráfico 2: Percentuais de diagnósticos psiquiátricos atribuídos às crianças medicalizadas do Ensino Fundamental, com seus respectivos números absolutos. A somatória dos percentuais superou 100% (n. 389) porque algumas destas crianças receberam mais de um dos diagnósticos observados. (Fonte: Elaborado pelos autores).

Das 389 crianças do Ensino Fundamental que faziam uso de medicamentos psiquiátricos controlados, despontou o diagnóstico de TDAH, atribuído a 71,2% delas (277 alunos). Encontrou-se também, em menor quantidade, crianças com diagnósticos de TGD (4,9% dos medicalizados, 19 alunos), TA Bipolar (3,5%, 14 alunos), Depressão (3,3%, 13 alunos) e TOD (2,8%, 11 alunos). No caso de 18% das crianças (70 alunos) que fizeram uso, as famílias não informaram quais foram seus diagnósticos.

Notou-se que em ambos os níveis de ensino o diagnóstico mais comum foi o Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade. Partindo da posição de que as crianças de escolas municipais estão sendo hiperdiagnosticadas com transtornos mentais e medicalizadas sem necessidade, o principal artifício técnico-psiquiátrico para este fim ainda é o TDAH. Portanto seguem pertinentes pesquisas e políticas pú-

blicas que combatam à medicalização tendo este transtorno como principal alvo.

Outros fatores desses resultados também mereceram destaques. Ficou claro pela diversidade de transtornos identificados que as crianças não estão livres do processo medicalizante quando não se enquadram no perfil diagnóstico do TDAH. Muitos outros quadros existem para diferentes possibilidades de comportamentos considerados desviantes ou inadequados. Observou-se, por exemplo, na Educação Infantil os TGD, mais especificamente o Autismo, como muito presentes, próximos inclusive dos índices do TDAH, com menor ocorrência dos demais quadros psiquiátricos.

Seria interessante que futuras investigações aprofundassem a compreensão desse aspecto para entender melhor porque a maioria das crianças até 5 anos e em escolarização, quando diagnosticadas, ou são consideradas desatentas/hiperativas, ou são tomadas como autistas. Uma possível hipótese não medicalizante a se investigar estaria na forma como a Educação Infantil é comumente concebida. Pasqualini e Martins (2008) fazem a crítica ao fato de que este nível de ensino tem historicamente como foco a simples socialização espontânea entre as crianças, ou seja, suas atividades escolares diárias apenas as expõem a situações de interação entre elas, normalmente sem intervenção pedagógica intencionalmente dirigida pelo professor ou professora. Nestas circunstâncias é possível supor que as queixas mais comuns seriam sobre aquelas crianças que, por um lado, são agitadas demais em suas interações (abrindo brecha para o diagnóstico de TDAH) e, por outro, aquelas que as evitam e se isolam em excesso (ficando de certa forma suscetíveis ao diagnóstico amplo do espectro autista).

Já no Ensino Fundamental, momento em que a alfabetização torna-se exigência principal da escolarização, as queixas mais comuns são de que as crianças não aprendem a ler, escrever e calcular, situações geralmente acompanhadas de problemas disciplinares. Casos como estes são repletos de episódios de desatenção e hiperatividade em sua expressão aparente, o que poderia funcionar como motivo para justificar a não aprendizagem, criando condições sociais favoráveis ao equivocado diagnóstico do TDAH. Sendo assim, inferiu-se que diante do fracasso na alfabetização e de dificuldades disciplinares cada vez mais evidentes, o TDAH acabaria figurando como o transtorno mais comum neste período, muito mais do que ocorre na Educação Infantil.

Além disso, outros diagnósticos presentes de 0 a 5 anos apareceram também no Ensino Fundamental, como o caso dos TGD, Bipolaridade e Depressão. Mas chamou a atenção, sobretudo, o significativo aumento de diagnósticos de TOD entre as crianças de 6 a 10 anos. Segundo o DSM-V (APA, 2014, p. 462), o Transtorno de Oposição Desafiante é definido como “Um padrão de humor raivoso/irritável, de comportamento questionador/desafiante ou índole vingativa com duração de pelo menos seis meses (...) e exibido na interação com pelo menos um indivíduo que não seja um irmão”, o que poderia ocorrer sem surpresas em ambientes escolares.

Vê-se que nos poucos casos em que as crianças consideradas indisciplinadas e resistentes às regras da escola não forem propriamente desatentas ou hiperativas, mas ainda assim causarem problemas com suas atitudes, haveria também um diagnóstico que as atingisse, em relação ao qual seria possível medicalizar para “resolver” o problema. Novamente, os dados aqui levantados não foram capazes de demonstrar

esta hipótese, mas vale sinalizá-la como preocupação para investigações mais específicas sobre o TOD, enquanto uma das alternativas diagnósticas ao TDAH e ao Autismo nos processos medicalizantes.

Aliados aos diagnósticos, como visto, estas crianças fizeram uso de medicamentos psiquiátricos controlados. Os Gráficos 3 e 4 a seguir indicaram quais foram os tipos de medicamentos consumidos pelos sujeitos.

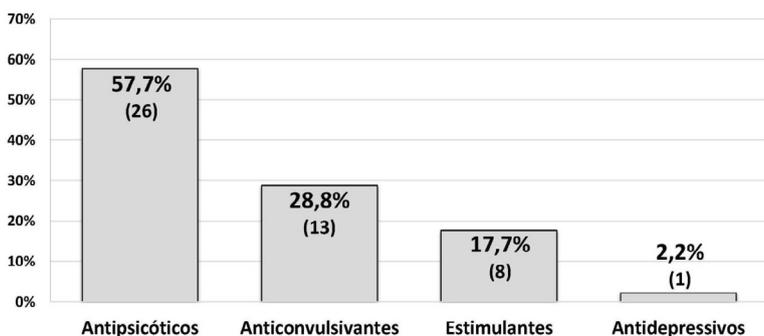


Gráfico 3: Percentuais de tipos de medicamentos psiquiátricos utilizados pelas crianças medicalizadas da Educação Infantil, com seus respectivos números absolutos. A somatória dos percentuais superou 100% (n. 45) porque algumas destas crianças usaram mais de um dos tipos de medicações observados. (Fonte: Elaborado pelos autores).

No caso da Educação Infantil, 57,7% das crianças medicalizadas (26 alunos) fizeram uso de antipsicóticos, 28,8% (13 alunos) de anticonvulsivantes, 17,7% (8 alunos) de estimulantes e 2,2% (1 alunos) de antidepressivos.

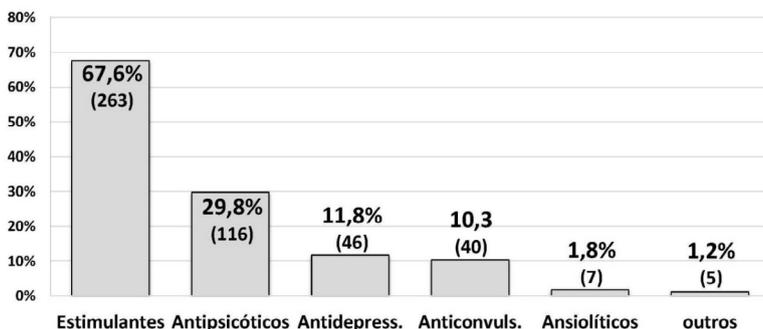


Gráfico 4: Percentuais de tipos de medicamentos psiquiátricos utilizados pelas crianças medicalizadas do Ensino Fundamental, com seus respectivos números absolutos. A somatória dos percentuais superou 100% (n. 389) porque algumas destas crianças usaram mais de um dos tipos de medicações observados. (Fonte: Elaborado pelos autores).

Já no Ensino Fundamental, 67,6% das crianças medicalizadas (263 alunos) fizeram uso de estimulantes, 29,8% (166 alunos) de antipsicóticos, 11,8% (46 alunos) de antidepressivos, 10,3% (40 alunos) de anticonvulsivantes, 1,8% (7 alunos) de ansiolíticos e, por fim, 1,2% (5 alunos) usaram outras substâncias não incluídas nestas categorias.

O cruzamento dos dados destes dois últimos gráficos com os primeiros sobre os diagnósticos revelaram algo preocupante: apesar do diagnóstico de TDAH ser o mais frequente tanto na Educação Infantil quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o medicamento mais indicado como forma de tratamento deste transtorno não foi o mesmo em sua maioria. No caso do Ensino Fundamental, o TDAH foi tratado com um estimulante do sistema nervoso central chamado metilfenidato, substância normalmente utilizada nestes casos, sobretudo com nome comercial de Ritalina® (Ritalina, 2017). Por sua vez, na Educação Infantil se observou a presença de antipsicóticos para mais da metade das crianças usuárias;

neste caso figuraram principalmente medicamentos como a risperidona e a periciazina (o último com nome comercial de Neuleptil®), tendo os estimulantes (novamente a Ritalina®) ocupando apenas a terceira posição.

Como demonstrado em resultados desta mesma pesquisa em outros municípios (Ferracioli et al, 2016), o caso de Ponta Grossa não foi isolado. Em 5 diferentes cidades do Paraná, com localizações e tamanhos diversos, nas quais ocorreu a mesma coleta de dados por censo, o TDAH foi em ambos os níveis de ensino o diagnóstico mais comum. Além disso, nestas localidades também se observou que os antipsicóticos foram os medicamentos mais ministrados para as crianças da Educação Infantil, assim como os estimulantes para os alunos do Ensino Fundamental; o que sinaliza uma tendência medicalizante bastante uniforme, cujos determinantes precisam ser mais bem compreendidos.

Se não houve nem mesmo um único registro de psicose contido nos questionários válidos em Ponta Grossa, por que a presença tão marcante desta substância na Educação Infantil? Mesmo com a alta incidência de diagnósticos de TGD/Autismo ou outros que por ventura sejam tratados com antipsicóticos (como pode ocorrer com o TA Bipolar), ainda assim é possível afirmar pelos resultados encontrados que esta substância foi ministrada para o tratamento do TDAH com crianças até 5 anos.

Deste fato desdobraram-se duas problemáticas que mereceriam estudos específicos e ações urgentes de enfrentamento. Primeiro, por que crianças tão pequenas, com diagnósticos de transtornos psiquiátricos que envolvem mormente queixas de desatenção/hiperatividade e autismo, estão usando antipsicóticos? Segundo, independentemente da

queixa ou da veracidade destes supostos transtornos, é tão consensual assim entre os profissionais que recomendam o uso destes medicamentos que antipsicóticos sejam receitados para crianças entre 0 e 5 anos?

Apesar de não ser incomum que alunos da Educação Infantil usem Ritalina® ou similar de outra marca, sua bula é explícita ao afirmar que tal substância “não é recomendada para crianças com menos de 6 anos de idade” (Ritalina, 2017, p. 3), o que poderia fazer com que médicos, ao invés de pensar em alternativas não medicalizantes para as queixas nessa faixa etária, apenas buscassem por outros medicamentos que fossem aconselhados para situações análogas àquelas em que se usaria o metilfenidato, mas que não tivessem recomendação restritiva de idade tão clara.

Na bula da risperidona, além das psicoses (como a esquizofrenia) encontra-se uma miríade de outras condições nas quais ela seria indicada, entre elas quadros de atenção reduzida e irritabilidade associada ao autismo. Diferentemente do que ocorre com o metilfenidato, a bula da risperidona não estabelece textualmente recomendação restritiva etária para seu uso, apenas alertando que “Não há experiência em crianças com menos de 5 anos de idade” (Risperidona, 2014, p. 6). Um aviso como este não necessariamente configuraria para profissionais organicistas uma ressalva direta como da Ritalina®, mas tão somente um alerta de cautela que poderia ser perfeitamente ultrapassado pela necessidade de um suposto tratamento.

Se esta hipótese for verdadeira, a risperidona viria, mesmo que em condições outras que não exatamente psicoses, a minimizar alguns sintomas dos dois diagnósticos mais frequentes observados nas crianças medicalizadas da Educa-

ção Infantil, o TDAH e o TGD/Autismo. Já que na concepção organicista ambos os transtornos têm causas neurobiológicas e precisam de remédios, na interpretação dos médicos que os realizam a risperidona poderia figurar como uma alternativa viável, ou melhor, sem recomendações restritivas etárias, mesmo que nenhum deles configure psicose. Um movimento como este levantaria um questionamento: será que a crítica focada no uso de determinado medicamento (o metilfenidato, no caso) teria apenas feito com que os remédios ministrados abusivamente à infância mudassem, sem efetivamente fazer retroceder o fenômeno da medicalização em contexto escolar?

Como no ensino fundamental as crianças já têm 6 anos ou mais, tal moderação para o uso do metilfenidato não existiria e, portanto, não haveria necessidade de medicação alternativa, o que ajudaria a explicar o massivo uso da Ritalina® neste nível da Educação Básica. De qualquer forma, estes dados sobre as substâncias psiquiátricas controladas utilizadas pelas crianças merecem estudos específicos para uma melhor elucidação das problemáticas anteriormente apontadas.

MEDICALIZAÇÃO AO LONGO DOS ANOS DE ESCOLARIZAÇÃO

Como exposto anteriormente, optou-se por discutir com algum destaque a questão da progressão da quantidade de crianças medicalizadas ao longo dos sucessivos anos escolares observados na pesquisa. Investigar a distribuição por ano da quantidade de crianças que fizeram uso de medicamentos psiquiátricos controlados poderia ser um meio para

se identificar os momentos da escolarização em que elas se tornariam mais vulneráveis aos processos medicalizantes. O Gráfico 5 exibiu a curva distribuição para a Educação Infantil.

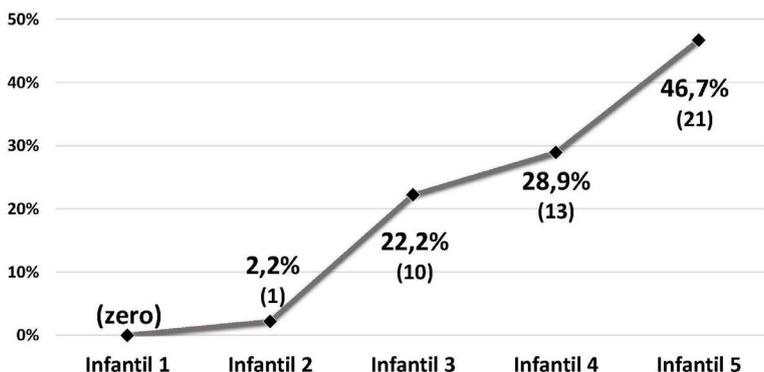


Gráfico 5: Curva de distribuição percentual das crianças medicalizadas do 1º ao 5º ano da Educação Infantil, com seus respectivos números absolutos (n. 45). (Fonte: Elaborado pelos autores).

Quanto à Educação Infantil, das 45 crianças medicalizadas, 2,2% delas estavam matriculadas no Infantil 2 (1 aluno); 22,2% no Infantil 3 (10 alunos); 28,9% no Infantil 4 (13 alunos); 46,7% no Infantil 5 (21 alunos); e nenhum registro ocorreu para crianças matriculadas no Infantil 1.

O gráfico mostrou nítida curva ascendente do número de crianças medicalizadas à medida que avançaram os anos deste nível da Educação Básica. Inferiu-se que este movimento poderia ser explicado por diversos fatores combinados. Um deles seria o número de alunos matriculados na Educação Infantil que gradativamente cresceria do primeiro ao quinto ano (é comum que haja mais crianças cursando o Infantil 5 do que o Infantil 3, por exemplo), consequentemente havendo maior número de casos de medicalizados no fim do que no seu início. Articulada a esta inferência e até mais

importante do que ela para a compreensão desta curva ascendente, estaria o fato de que quanto mais velhas as crianças, mais expectativas recairiam sobre elas acerca de seus desempenhos psicomotores voluntários e de suas capacidades em diversos contextos sociais; portanto, atitudes consideradas toleráveis para uma crianças de 3 anos poderiam não ser assim interpretadas para aquelas de 5 anos de idade. Em decorrência disso, ainda neste exemplo, uma suposta parcimônia médica em diagnosticar e medicar uma criança de 3 anos poderia arrefecer para uma de 5, o que comporia o quadro anteriormente discutido de recomendações restritivas e outras ressalvas contidas nas bulas dos medicamentos mais utilizados. Se por um lado esta suposta parcimônia não protegeu uma parcela das crianças de serem efetivamente medicalizadas, por outro não seria inconsequente supor que esta parcela seria ainda maior se tal parcimônia não existisse.

O Gráfico 6 expôs o mesmo tópico para o Ensino Fundamental.

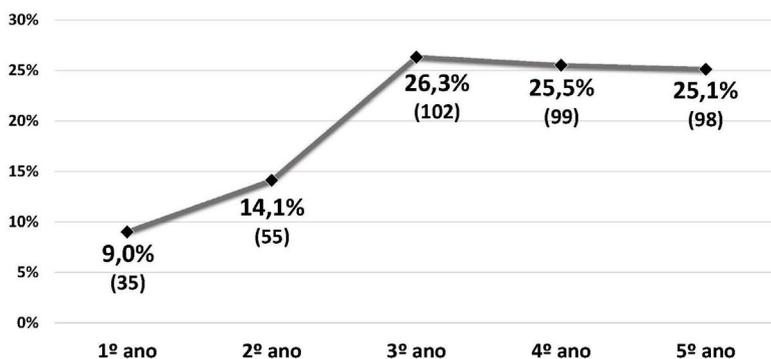


Gráfico 6: Curva de distribuição percentual das crianças medicalizadas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, com seus respectivos números absolutos (n. 389). (Fonte: Elaborado pelos autores).

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, dentre as 389 crianças medicalizadas se registrou que 9% delas estavam no 1º ano (35 alunos); 14,1% no 2º ano (55 alunos); 26,3% no 3º ano (102 alunos); 25,5% no 4º ano (99 alunos); e 25,1% no 5º ano (98 alunos).

A comparação entre os Gráficos 5 e 6 novamente explicitou que os números absolutos e relativos de crianças medicalizadas no Ensino Fundamental superaram os observados na Educação Infantil. Sob as mesmas ressalvas analíticas, reafirmou-se que as crianças daquele nível de ensino foram proporcionalmente mais medicalizadas do que deste.

A esta evidência se somou, com o Gráfico 6, a distribuição destes casos ao longo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que se comportou de forma relativamente distinta da observada na Educação Infantil. Diferentemente da curva nitidamente ascendente do Gráfico 5, para o Ensino Fundamental há um salto no número de sujeitos medicalizados a partir do 3º ano, mantendo esta frequência, com ligeira queda, até o fim do ciclo; isto significa que a vulnerabilidade das crianças neste caso aumentou deste momento em diante.

Tal salto na quantidade de crianças medicalizadas no 3º ano poderia levar à interpretação equivocada de que seria apenas a partir dali que medidas de combate à medicalização deveriam incidir. Este pensamento ignora que o fenômeno em questão é processual, portanto evitar uma drástica elevação dos casos no 3º ano pressupõe compreender que para uma criança chegar a ser diagnosticada e medicada neste momento foi necessário que ela antes atravessasse um processo de produção do fracasso escolar e de queixas diversas de familiares e professores, que a levassem, com maior ou menor agilidade, a passar por um ou mais profissionais da

saúde até que, enfim, fosse efetivamente medicalizada. Isto quer dizer que um olhar combativo e preventivo sobre a medicalização deveria entender o que ocorreu na escolarização destas crianças desde a Educação Infantil e especialmente nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, que culminaram em sua medicalização do 3º ano em diante.

Como hipótese explicativa para este dado, tendo em vista que os dois primeiros anos do Ensino Fundamental têm como característica curricular uma forte ênfase na alfabetização, inferiu-se que o aumento desta exigência, acompanhado de condições muitas vezes precárias de ensino, multiplicariam e acentuariam queixas relacionadas a não aprendizagem na medida em que mais e mais crianças passassem a não acompanhar o processo de ensino em curso e não apresentassem os resultados esperados de desempenho escolar, segundo a seriação do ensino formal. Articuladas com tais dificuldades no processo pedagógico surgiriam, evidentemente, demais queixas disciplinares, assim como situações dentro e fora da escola de negligência e violência contra a criança, tornando ainda mais complexo o universo de determinações destas queixas relacionadas a não aprendizagem, que raramente professores e gestores têm as condições objetivas e subjetivas de compreender e agir no sentido de sua superação pedagógica. Tudo isso se agravaria com a aproximação do término dos primeiros anos do Ensino Fundamental e a possibilidade de estudantes ficarem retidos no fim do ciclo, o que teria implicações políticas ruins para o município (como no caso do já mencionado IDEB).

Constituir-se-ia assim um quadro perfeito para o argumento obscurantista medicalizante se instalar e difundir, com suas explicações orgânicas simplistas e externas ao pro-

cesso pedagógico, assim como suas soluções medicamentosas fáceis e rápidas. Esta é uma hipótese que, assim como as demais, demandaria pesquisas que atingissem diretamente este ponto para efetivamente demonstrar sua veracidade, extraindo dele ainda mais determinações pertinentes ao fenômeno da medicalização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o exposto até aqui se esperou atingir o objetivo de apresentar um panorama do fenômeno da medicalização infantil em contexto escolar na cidade de Ponta Grossa, mais precisamente nas escolas municipais de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, elaborando a partir dele hipóteses explicativas para as questões mais significativas reveladas pelos dados. Ao mesmo tempo, pretendeu-se colaborar com o projeto multicêntrico “Retrato da medicalização da infância no Estado do Paraná”, assim como cooperar com demais pesquisadores e militantes no esclarecimento do tema e enfrentamento do fenômeno da medicalização, especialmente pelo mapeamento dos diagnósticos mais comuns, dos medicamentos psiquiátricos controlados ministrados e dos anos de escolarização mais vulneráveis.

Entendendo que as queixas escolares que estão na base das justificativas medicalizantes têm suas possibilidades de superação na ação pedagógica de professores e gestores, em colaboração com as famílias e comunidade, nos termos anteriormente destacados acerca dos princípios do desenvolvimento histórico-cultural, quaisquer pesquisas e políticas públicas educacionais que venham fomentar desenvolvimento humano, atuando de forma direta na Educação

Infantil e especialmente nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental deveriam instrumentalizar estes profissionais na prevenção e reversão do que parece ser o momento mais crítico da medicalização infantil em contexto escolar.

Souza (2010) explicou que o fenômeno da medicalização nada mais é que um retrocesso em tempos neoliberais às explicações patologizantes da não aprendizagem, tão bem elucidadas décadas antes por Patto (1999), ganhando hoje sofisticadas roupagens neurológicas e bioquímicas, mas que mantiveram sua essência organicista preconceituosa e justificadora de problemas sociais mais amplos. Um dos primeiros passos para a transformação deste cenário está na mudança de concepções/atitudes de profissionais e familiares diante das queixas escolares. Identificar precocemente o ponto de viragem do processo medicalizante, ou seja, aquele momento em que uma questão propriamente pedagógica é artificialmente convertida em problema médico, colaboraria para seu enfrentamento, resgatando aquelas crianças que cruzaram este limite e já estão medicalizadas, assim como evitando que novos casos ocorressem.

Contudo seria equivocado conceber este movimento em abstrato. Pensar o desenvolvimento humano como algo em si mesmo não instrumentalizará educadores para a ação intencional de ensino e superação de queixas escolares, pois desconsidera as vivências de quem se desenvolve ou ignora o conhecimento existente sobre este processo e seus possíveis dificultadores. Aliado a isso, como argumentaram Eidt e Tuleski (2007), outro erro seria idealizar a formação do indivíduo desconectando-a de uma análise conjuntural das condições objetivas e subjetivas do ensino escolar e das precárias circunstâncias de desenvolvimento em tempos de aguda desu-

manização em uma sociedade, esta sim, cada vez mais hiperativa e produtora de sofrimento psicofísico.

Posturas educacionais mais ou menos espontâneas, mesmo quando bem intencionadas, que não instrumentalizarem educadores para as possibilidades existentes de desenvolvimento nas condições reais das atividades de sujeitos concretos, farão com que as denúncias feitas aqui não passem de números no papel; ou então, o que seria ainda pior, farão com que estes resultados sejam atirados no poço sem fundo dos subdiagnósticos.

REFERÊNCIAS

Anvisa (2017). Sistema Nacional de Gerenciamento de Produtos Controlados. *Boletim de farmacoepidemiologia do SNGPC*, 2(2).

Americana, A. P. (2014). Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. *Revista (DSM-IV-TR)*. Porto Alegre: Artmed.

Cuminale, N (2017). Déficit de atenção ainda é problema subestimado. *Revista Veja*.

Eidt, N. M., & Ferracioli, M. U. (2007). O ensino escolar e o desenvolvimento da atenção e da vontade: superando a concepção organicista do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). *Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil*. Campinas: Alínea.

Eidt, N. M., & Tuleski, S. C. (2007). Discutindo a medicalização brutal em uma sociedade hiperativa. *Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*, pp. 221-248.

Ferracioli, M. U. (2017). Medicalização de crianças de escolas municipais de cinco cidades paranaenses: dados quantitativos e desdobramentos teóricos a partir a partir da Psicologia Histórico-Cultural. (*Evento do Métdo MHD e PHC*), Maringá, PR, Brasil.

Fórum sobre medicalização da educação e da sociedade (2010). *Manifesto do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade*. São Paulo.

Ibge (2010). *Censo demográfico 2010: cidades*. Panorama de Ponta Grossa, Paraná.

Inep (2016). Índice de desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): resultados e metas.

Kimball, R., & Ross, M. (2013). *The data warehouse toolkit: the complete guide to dimensional modeling*. John Wiley & Sons.

Mattos, P., Rohde, L. A., & Polanczyk, G. V. (2017). O TDAH é subtratado no Brasil [Carta]. *Revista brasileira de psiquiatria*, 34(4), pp. 513-516.

Meira, M. E. M. (2012). Incluir para continuar excluindo: a produção da exclusão na educação brasileira à luz da psicologia histórico-cultural. *Facci, M.G.D; Meira, M.E.M; Tuleski, S.C. A exclusão dos "incluídos": uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos*. 2ª edição. Maringá: Eduem, pp.75-106.

Moysés, M. A. A., & Collares, C. A. L. (2010). Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica. *Conselho Regional de Psicologia, Grupo Interinstitucional Queixa Escolar, organizadores. Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, pp.71-110.

Collares, C. A., Moysés, M. A. A., & Ribeiro, M. C. F. (2013). *Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos*. São Paulo: Mercado das Letras.

Moysés, M. A. A., & Collares, C. A. L. (2011). O lado escuro da dislexia e do TDAH. *A exclusão dos incluídos: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos*. Maringá: EDUEM, pp. 103-153.

Pasqualini, J. C., & Martins, L. M. (2008). A Educação Infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio "cuidar-educar" e da perspectiva anti-escolar em Educação Infantil. *Psicologia da Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação*. ISSN 2175-3520, (27).

Patto, M. H. S. (1999). *A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia*. São Paulo: Queroz.

Publio, R. N. (2015). O consumo de medicamentos no Brasil- a ténue linha entre o remédio e o veneno. Minas Gerais: O Tempo.

Risperidona (2014). *Responsável técnica Gabriela Mallmann*. Guarulhos: Aché.

Ritalina (2017): *Responsável técnica Flávia Regina Pegorer*. São Paulo: Novartis.

Souza, M. P. R. de. (2010). Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos neoliberalismo, cap. 4. In *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos*. Caxambu, MG: Casa do psicólogo.

Vigotski, L. S. (1995). *Obras Escogidas III - Problemas del desarrollo de la psique*. Madrid: Visor Distribuciones.

SOBRE OS AUTORES

ORGANIZADORES

Adriana de Fátima Franco. Graduação em Psicologia pela UNESP/Bauru, mestrado em Psicologia da Educação pela PUC-S, doutorado em Educação pela PUC/SP e Pós-doutorado em Educação pela UNESP/Araraquara. É professora do Departamento de Psicologia e Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá.

Silvana Calvo Tuleski. Psicóloga, com formação acadêmica e atuação profissional na área de Psicologia Escolar e Educacional, Especialista em Psicologia da Educação, Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá/PR e doutora em Educação Escolar pela UNESP- Campus de Araraquara/SP. Pós-doutora em Educação pela UNESP/Araraquara. É professora Associada do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá/PR.

Tiago Morales Calve. Graduação em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá. Mestrado em Psicologia pelo programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Paraná na linha de Práticas educativas e produção da subjetividade. Atualmente, é doutorando do programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá. Foi professor da UniFatecie nas disciplinas de Psicologia e Saúde e Psicologia e Educação. Atualmente docente é docente da PUC-PR.

AUTORES

Alberto Matías González. Graduado Superior em História pelo ISP Capitão Silverio Blanco de Sancti Spíritus, 1980, Bacharel em Educação, ISP. Félix Varela de Santa Clara, 1982. Sra. C. em Ciência, Tecnologia e Sociedade, pela Universidade de Havana, 2002 e doutora em Gestão Ambiental e Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Girona, Espanha em 2006. É Professora Titular da Universidade Universidade de Sancti Spíritus José Martí **Pérez.**

Ana Carolina Galvão Marsiglia. Graduada em Pedagogia pela Unesp (Bauru) (2005) e Doutora em Educação Escolar pela Unesp (Araraquara) (2011). Realizou estudos de Pós-doutorado na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) sob supervisão de Dermeval Saviani (2015-2016). É professora do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma Universidade, na linha de pesquisa Docência, currículo e processos culturais. Foi professora de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

Andressa Carolina Viana dos Santos. Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá. Mestranda em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá.

Angelo Antonio Abrantes. Possui graduação em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita

Filho (1992), graduação em Licenciatura Plena em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1992), Mestrado em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1997) e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2011). Atualmente é Professor Assistente Doutor da Universidade Estadual Paulista (Unesp).

Bruno Peixoto Carvalho. Psicólogo. Doutor em Psicologia Social pela PUC-SP (2014), com bolsa do CNPq. Professor Adjunto na Universidade Federal do Paraná. Tem experiência na área de Psicologia com ênfase em Psicologia Social, Escolar e do Desenvolvimento, atuando principalmente nos seguintes temas: Avaliação Psicológica, Modalidades não tradicionais de Avaliação Psicológica, Orientação à Queixa Escolar, Saúde Mental e Psicopatologia, Saúde e Trabalho, Fundamentos e História da Psicologia, Psicologia Histórico-Cultural.

Elissandra Cristiane Castro. Graduanda pela UEPG/PR.

Erika Ramos Januario. Graduada em Pedagogia (2012) pela Universidade Estadual de Maringá, Especialista em Educação Especial (2013), Especialista em Teoria Histórico - Cultural (2018) pela Universidade Estadual de Maringá. Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá.

Gaudêncio Frigotto. Graduado e Bacharel em Filosofia pela hoje UNIJUI (RS) (1971), graduação em Pedagogia pela

UNIJUI (1973), mestrado em Administração de Sistemas Educacionais pela Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro (1977) e doutorado em Educação: História, Política, Sociedade - pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1983). Atualmente é professor adjunto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e professor Titular em Economia Política da Educação aposentado - na Universidade Federal Fluminense. Pesquisador AI - Sênior do Conselho Nacional de Pesquisa Científica e Tecnológica (CNPq).

Giuliano Borek Ribeiro. Formado em História Licenciatura UEPG, participou do Programa de educação tutorial, foi estagiário do arquivo público da Prefeitura Municipal de Ponta Grossa.

Graziela Lucchesi Rosa da Silva. Possui graduação em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (2001), Mestrado em Fundamentos da Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2004), Especialização em Teoria Histórico-Cultural pela Universidade Estadual de Maringá (2005) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2011). Atua como professora do Departamento de Psicologia da UFPR. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia Escolar/Educacional.

Gustavo Joaquim Marques Martins Machado. Graduado em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Helen Carolina Jensen. Graduanda pela UEPG/PR. Tem experiência na área de Biologia Geral.

Juliana Campregher Pasqualini. Professora do Departamento de Psicologia da UNESP Bauru e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP Araraquara. Pós-doutoranda pela Faculdade de Educação da UNICAMP. Graduada em Psicologia pela UNESP Bauru, mestre em Educação Escolar pela UNESP Araraquara e doutora pelo mesmo programa.

Karina Fornazaro. Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá e mestranda do Programa de Pós-graduação em Psicologia na Universidade Estadual de Maringá, na área de Desenvolvimento Humano e Processos Educativos.

Laís Castro. Formada em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia. Mestre em Psicologia pela UEM/PR e doutoranda em Psicologia na Universidade Estadual de Maringá.

Larissa Andrade Beltrame. Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá e mestranda do Programa de Pós-graduação em Psicologia na Universidade Estadual de Maringá, na área de Desenvolvimento Humano e Processos Educativos.

Lígia Márcia Martins. Possui graduação em Licenciatura em Psicologia e em Formação de Psicólogo pela Fundação Educacional de Bauru (atual UNESP/Bauru), mestrado em Programa de Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e doutorado em Programa Educação Brasileira pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. É Livre Docente em Psicologia da Educação pela Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, UNESP câmpus de Bauru. Aposentada como Professor Adjunto da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho- UNESP, tendo atuado no curso de Graduação em Psicologia - Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências, campus de Bauru. Atualmente integra o corpo docente do programa de Pós-Graduação em Educação Escolar - Faculdade de Ciências e Letras, campus de Araraquara.

Luana Gois Corbello. Possui graduação em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá - UEM (2016), com ênfase em Educação. Mestre em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá. Atualmente é doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá.

Luana Wolfart Merega. Graduada em Psicologia pela Universidade de Maringá.

Marcelo Ubiali Ferracioli. Possui graduação em Formação de Psicólogo e Licenciatura em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista - UNESP Bauru. Mestre e doutor em Educação Escolar pelo Programa de Pós-Graduação em

Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista - UNESP Araraquara. Professor assistente do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG.

Maria de Fátima Rodrigues Pereira. Possui graduação em História pela Universidade de Coimbra (1976), mestrado em Metodologia de Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste/ Unicamp (1999) e doutorado em Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2007). Atualmente é professora adjunta do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade Tuiuti do Paraná.

Maria Eliza Mattosinho Bernardes. Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Docente da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da USP, vinculada aos programas de pós-graduação em Educação (FEUSP) e em Mudança Social e Participação Política (EACH USP). Coordenadora do projeto de cultura e extensão Música Livre (EACH USP). Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa Educação, Sociedade e Políticas Públicas - GEPESPP (EACH USP/ CNPq) e do Laboratório de Educação e Desenvolvimento Psicológico - LEDEP (EACH USP/CNPq). Atua nas áreas da psicologia educacional e do desenvolvimento psicológico, formação de professores e metodologia do ensino.

Melissa Rodrigues de Almeida. Atualmente é Professora Adjunta do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Paraná, na área de Saúde Pública e Psicopatologia. Possui graduação em Psicologia pela Universidade

Federal do Paraná (2005), Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2008) e Doutorado em Saúde Coletiva pela Faculdade de Medicina de Botucatu da Universidade Estadual Paulista (2018). Tem experiência na área de docência e Psicologia e interesse nas questões de saúde mental, saúde pública e saúde coletiva, reforma psiquiátrica e luta antimanicomial, psicopatologia, psicologia histórico-cultural.

Orlando Fernández Aquino. Professor Superior de Espanhol e Literatura (1982); Doutor em Ciências Pedagógicas (Didática, 2002) pelo Instituto Superior Pedagógico Félix Varela de Villa Clara, Cuba (homologado pela Universidade de São Paulo - USP - como Doutor em Educação). Pós-doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO). Durante mais de um quarto de século tem se dedicado à Educação Superior tanto em Cuba como no exterior, desempenhando diversas responsabilidades acadêmicas.

Patrícia Barbosa Silva. Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá. e mestranda do Programa de Pós-graduação em Psicologia na Universidade Estadual de Maringá, na área de Desenvolvimento Humano e Processos Educativos.

Poliana Cristine Aureliano Guilouski. Graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil (2013). Professora do Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná, Brasil.

Renata Bellenzani. Doutorado em Saúde Coletiva (Departamento de Medicina Preventiva-USP-2014), com Bolsa CAPES. Mestrado em Psicologia Social e do Trabalho (USP-2008), Especialista em Psicologia Clínica em Saúde da Mulher (UNICAMP-2003), Graduação em Psicologia (UFSCar-2002). Professora Adjunta do Curso de Graduação em Psicologia e do Programa de Mestrado em Psicologia da Faculdade de Ciências Humanas (Linha de pesquisa: Psicologia e Processos Psicossociais), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Sueli Terezinha Ferrero Martin. Possui graduação em Psicologia pela Universidade Estadual de Londrina (1978), mestrado em Psicologia (Psicologia Social) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1987) e doutorado em Psicologia (Psicologia Social) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1994). Atualmente é professor assistente doutor da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Câmpus de Botucatu.

Terezinha Martins dos Santos Souza. Professora Adjunta no Departamento de Saúde Coletiva/CCBS/IB da UNIRIO (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro). Líder de Pesquisa CNPQ, coordenadora do NEGREM (Núcleo de Estudos de Trabalho, Raça/Etnia e Gênero). Coordenadora do grupo de Extensão Combate ao Assédio Moral no Trabalho. Foi Professora Adjunta da Escola de Serviço Social/UNIRIO, Professora de Psicologia do Trabalho, na UFF (Universidade Federal Fluminense), campus Rio das Ostras. Foi professora de Psicologia Social na UFRB (Universidade Federal do Re-

côncavo da Bahia) Graduada em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1986), mestre e doutora em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Membro fundador do site www.assediomoral.org.

Thomas Henrique da Silva Teixeira. Possui graduação em Psicologia pela Universidade Paulista (2013). Atuou como técnico em idiomas - Cultura Inglesa - Araçatuba. Mestre em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá.

Vanessa de Oliveira Beghetto Penteado. Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Paraná (2014). Especialista em Teoria Histórico-Crítica na Universidade Estadual de Maringá. Mestre em Psicologia na Universidade Estadual de Maringá, doutoranda em Psicologia na Universidade Estadual de Maringá.

Vanessa Janoni Botelho de Freitas do Nascimento. Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil (2014).

Vilson Aparecido da Mata. É graduado em Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá (1991), mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá - área de concentração em Fundamentos da Educação (2000) e doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará - área de concentração em Filosofia e Sociologia da Educação (2014). Atualmente é professor da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Vitor Marcel Schühli. Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva da UNESP-Botucatu, Mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Paraná, especialista em Saúde Mental pela PUC-PR e graduado em Psicologia pela Universidade Federal do Paraná. Atua como Professor Adjunto no Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Paraná (UFPR), na área de Psicologia Sócio-histórica: fundamentos, pesquisa e supervisão.

Willian Gabriel Tavares. Graduado em Psicologia pela Universidade de Maringá. Técnico em alimentos (2014) e programador web (2012). Projetos de Iniciação Científica nas temáticas: transposições de políticas públicas sobre drogas (2015-2016); compreensão e enfrentamento da depressão pela Psicologia Histórico-Cultural (2015-2017); avaliação psicológica pela Psicologia Histórico-Cultural (2017).

tradicionais, que, pela lógica formal, ora subjetivizam o comportamento humano, como se os objetos e problemas postos começassem e terminassem neles mesmos, ora tomam tais objetos como meros frutos de eventos objetivos e contingenciais, colocando dessa forma a subjetividade em segundo plano. Entende-se que em ambos os casos, naturaliza-se e ideologiza-se as demandas contemporâneas postas à Psicologia. Tal referencial metodológico permite, ainda, o estabelecimento de uma postura crítica em pesquisa, possibilitando a compreensão e análise dos fatos e dos fenômenos para além do imediatamente perceptível, das superficialidades, dos meros exercícios descritivos e do estabelecimento de nexos causais lineares, formais e abstratos. A partir de sua base, ou seja, de seu pressuposto materialista, busca a compreensão dos objetos como síntese de múltiplas determinações, em sua totalidade e conexões dinâmicas, junto à primeira base de determinação que é a material: a base de produção da vida que une o homem, a natureza e a sociedade.

"Materialismo Histórico-Dialético e Psicologia Histórico-Cultural: Expressões da Luta de Classes no interior do Capitalismo" é uma coletânea que aglutina diferentes temáticas contemporâneas analisadas atenciosamente por autores, cujo pensamento tem por base o entendimento da constituição humana em sua essência histórica e cultural.

A gênese desta forma de pensar a Psicologia advém do valor heurístico das teses historicamente objetivadas pelos autores da Psicologia Histórico-Cultural, aqui incorporadas pela semelhança de diferença histórica de pensar e produzir uma ciência que seja e esteja comprometida com os aspectos do desenvolvimento humano em direção à sua plenitude, o que requer necessariamente a emancipação das duras formas de existir no interior das contradições imanentes em cada período e contexto histórico.

Aprender a lógica do Materialismo Histórico-Dialético é apreender os fenômenos constituintes do existir humano em sua essência; em outras palavras, é captar o movimento real da vida social e individual. Movimento este que transita cineticamente entre os polos contraditórios e recíprocos da reprodução da ordem das coisas e suas possibilidades reais de superação, emancipação!

O livro é um convite para o necessário exercício da paciência histórica diante de um cenário de tamanha desumanização e um chamado para reflexões necessárias sobre possibilidades concretas de atuação, tendo em vista os limites e as possibilidades da história e da Psicologia. É também um abraço fraterno aos caros leitores que, parafraseando o grande Milton Nascimento: "Possuem a estranha mania de ter fé na vida!".

Boa leitura!



Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-65-80055-67-8



9 786580 055678

+55 (44) 3045 9898
Rodovia BR 376, Km 102, nº 1.000
CEP 87.720-140 - Paranavai - PR
www.unifatecie.edu.br/editora
edufatecie@fatecie.edu.br