

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA**

**PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICO-DIALÉTICA E
PEDAGOGIA SÓCIO-HISTÓRICO-DIALÉTICA:
CONTRIBUIÇÕES PARA O REPENSAR DAS TEORIAS
PEDAGÓGICAS E SUAS CONCEPÇÕES DE CONSCIÊNCIA**

IVONE GARCIA BARBOSA

**GOIÂNIA - GOIÁS
1991**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA

**PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICO-DIALÉTICA E
PEDAGOGIA SÓCIO-HISTÓRICO-DIALÉTICA:**

CONTRIBUIÇÕES PARA O REPENSAR DAS TEORIAS
PEDAGÓGICAS E SUAS CONCEPÇÕES DE CONSCIÊNCIA

IVONE GARCIA BARBOSA

Dissertação apresentada como exigên-
cia parcial para obtenção do título
de MESTRE EM EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASI-
LEIRA à Comissão Julgadora da Fa-
culdade de Educação da Universidade
Federal de Goiás, sob a orientação
da Profa. Zilma de Moraes Ramos Oli-
veira.

COMISSÃO JULGADORA

José

João

M. Sousa

ao Marcos, companheiro inseparável de todo o percurso, com todo meu amor: o meu vôo.

a minhas filhas: Natãssia e Ká
rita, pelas grandes alegrias e
pela paciência.

a D. Geracina, Seu Irani, Mar-
celo e Marcinho, pelo apoio e-
fetivo e pelo carinho.

a meus pais e irmãos, cunhados
e sobrinhos, pelo carinho e pe-
lo apoio.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que me incentivaram afetiva e efetivamente nessa caminhada, povoada de sonhos e (alguns) fantasmas, de buscas e realizações. Às vezes ânimo, às vezes o desânimo, de querer ir além do espaço de vôo permitido. E no movimento ir-ficar, conheci gente bonita e pronta a ser querida e doar-se um pouquinho (ou muito).

Para Zilma, além da declaração de amor, quero fazer referências ao seu trabalho como professora, orientadora séria, exigente, dedicada, amiga e parceira intelectual.

Especialmente agradeço:

ao Libâneo e à Marília, pela leitura atenciosa do trabalho e pelas ricas observações que fizeram.

ao Luiz pela eterna e fraterna união e pelo carinho.

à Lenir pelo apoio, pelas horas de estudo compartilhadas e pela profunda amizade.

aos meus grandes amigos, Sônia, Ataíde, Nivaldo, Maria Helena, Tuca, sempre juntos nesses anos e nos futuros.

aos meus colegas e amigos do mestrado com quem troquei a cabeça e o coração: Lana, Mirza, Sandramara, Marcelo, Ged, Elisene, Dalva, Minde, Maria Francisca, Gazinha, Theresinha, José Maria, Horácio, Glacy, Luciene, Maria Augusta, Míriam, Telva, Cristina.

aos professores José Luis, Sônia, Sílvia, Cristina, Libâneo, Silvério, Maria Hermínia e Mitsuko, que forneceram pistas valiosas e confiaram no meu trabalho.

ã Eleuza pela amizade e pelo trabalho conjunto.

ao Antônio Roberto pelo apoio e pelo carinho.

ã Denise pela amizade sincera e pelo trabalho conjunto na Universidade.

ã Clélia e ã Lenita, que como diretoras e amigas, apoiaram-me na realização desse trabalho.

ã Iria, pela admiração e pelo carinho que sinto por ela.

às minhas colegas do Departamento de Educação da UCG, pelo incentivo.

ã Dora e ã Deusa pelo apoio durante esses anos.

ã Socorro pelo paciente trabalho de datilografia.

ã Dora e ao Diógenes pelos trabalhos no xerox.

ã Sandra pelo apoio decisivo na finalização do trabalho.

ao Sinpro pelo apoio.

aos professores e colegas da Faculdade de Educação, pelo incentivo.

aos meus alunos da graduação que apoiaram meu crescimento.

BARBOSA, Ivone Garcia. Psicologia sócio-histórico-dialética e Pedagogia sócio-histórico-dialética: contribuições para o repensar das teorias pedagógicas e suas concepções de consciência. Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação Escolar Brasileira da Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiânia, 1991. 257 p.

RESUMO

Tomando-se como referencial teórico o materialismo histórico-dialético formulado por K. Marx e F. Engels, incorporado às obras de L. S. Vygotsky, A. R. Luria, A. N. Leontiev e H. Wallon, elaborou-se uma leitura das teorias pedagógicas de J. A. Comenius, J. Locke, J. J. Rousseau, F. Herbart; J. Maritain, J. Castiello, B. Suchodolski e A. N. Savin.

Na análise dessas teorias, evidenciou-se que cada um desses autores apresenta uma perspectiva própria de homem, de mundo, de sociedade e de educação, influenciando suas concepções de consciência e sendo influenciadas por elas. Constatou-se que os autores analisados na sua maioria utilizam-se de uma visão dualista para conceituarem a consciência.

Com base nas contribuições da Psicologia sócio-histórico-dialética na definição de consciência e das relações entre o homem e o mundo (natural e social), discutiu-se a construção de uma Pedagogia sócio-histórico-dialética e das implicações para a Didática e a prática pedagógica, que sirva à educação das classes trabalhadoras.

Essa discussão ofereceu pistas para o debate sobre a formação do professor e a atuação deste em sala de aula, a partir de uma concepção dialética de Pedagogia e de Psicologia.

BARBOSA, Ivone Garcia. Social Historical Dialect Psychology and Social Historical Dialect Pedagogy: some contributions to the think over the Pedagogical theories and its conceptions of consciousness. An essay presented to obtain the Master Degree at the Department of Education of Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1991.

SUMMARY

Taking the theory reference of the dialect historical materialism method formulated by Marx and Engels, and incorporated to the works of L. S. Vygotsky, A. R. Luria, A. N. Leontiev and H. Wallon, it was done reading of pedagogical theories of the following authors J. A. Comenius, J. Locke, J. J. Rousseau, F. Herbart, J. Maritain, J. Castiello, B. Suchodolski and A. N. Savin.

It was shown in the analysis of these pedagogical theories that each one of them has its own peculiar idea of man, his environment, social life and education, which influenced their own conception of consciousness. Most of these authors deal with a dualist conception of consciousness.

The contribution of a social historical dialect Psychology was taken into consideration to define consciousness and the relations between man and his environment (both natural and social), and helped to build a social-historical-dialect Pedagogy with its implication to the Didactics and the pedagogical praxis, which can serve to the education of the working class.

All this study and discussion offered me clues to the debate about teacher's training and his work in the classroom, taking as a reference the dialect conception of Pedagogy and Psychology.

"Mas mesmo quando eu atuo cientificamente, etc, uma atividade que raramente posso levar a cabo em comunidade imediata com outros, também sou social, porque atuo enquanto homem. Não só o material de minha atividade - como a própria língua, na qual o pensador é ativo - me é dado como produto social, como também meu próprio modo de existência é atividade social, porque o que eu faço de mim, o faço para a sociiedade e com a consciência de mim enquanto um ser social".*

* K. MARX. Manuscritos econômico-filosóficos. In: Os Pensadores, p. 16.

S U M Á R I O

	Página
INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO I - O CONCEITO DE CONSCIÊNCIA NAS TEORIAS PEDAGÓGICAS	13
1.1 - Síntese breve do movimento da história: alguns recortes da realidade ...	15
1.2 - Discutindo as teorias dos empiristas e/ou sensualistas, dos neo-tomistas e dos socialistas: implicações para um estudo da consciência	36
1.2.1 - A vertente leiga: os empiristas e/ou sensualistas	37
1.2.2 - A pedagogia católica: o jesuitismo de Jaime Castiello e o neo-tomismo de Jacques Maritain	74
1.3 - A pedagogia socialista: como Suchodolski e Savin querem formar o "homem novo"	99
1.4 - O conceito de consciência nas vertentes filosófico-educacionais, empirista e/ou sensualista, neo-tomista e socialista: algumas conclusões	122
CAPÍTULO II - A PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICO-DIALÉTICA E A NOÇÃO DE CONSCIÊNCIA	136
2.1 - A psicologia tradicional e a consciência: algumas reflexões preliminares..	137
2.2 - A psicologia soviética de orientação sócio-histórico-dialética	140
2.2.1 - Discutindo as condições históricas	140
2.2.2 - Apresentando os autores: Vygotsky, Luria e Leontiev	149
2.2.3 - A noção da consciência nas perspectivas de Vygotsky, Luria e Leontiev	158
2.2.3.1 - Lidando com as categorias "consciências" e "atividade"	159

2.2.3.2 - Analisando a categoria da personalidade	179
2.2.3.3 - Uma nova perspectiva no campo do desenvolvimento da aprendizagem	183
2.3 - O materialismo-histórico na obra de Henri Wallon	189
2.3.1 - Discutindo as condições históricas	189
2.3.2 - Apresentando o autor	193
2.3.2 - A consciência segundo Wallon	195
2.3.2.1 - Lidando com a concepção de educação	200
2.4 - O conceito de consciência na psicologia sócio-histórico-dialética: algumas conclusões	203
 CAPÍTULO III - A PEDAGOGIA SÓCIO-HISTÓRICA-DIALÉTICA	 210
3.1 - As teorias pedagógicas e a noção de consciência	210
3.2 - Existe uma pedagogia dialética?	215
3.3 - Pensando a pedagogia sócio-histórico-dialética nas suas relações com a psicologia sócio-histórico-dialética ...	219
3.4 - Consequências para a organização do trabalho pedagógico: uma didática de orientação dialética	225
3.5 - Considerações finais	241
 BIBLIOGRAFIA	 250

INTRODUÇÃO

Tem sido assunto de destaque nos fóruns de discussão realizados no país, a profunda crise da educação brasileira.¹ Se de um lado tal crise possui um aspecto global, interligando-se profundamente às crises ocorrendo nas mais diversas esferas - econômica, política, social e cultural - por outro lado, no âmbito pedagógico-educativo ela apresenta várias facetas.

Importa-nos no presente estudo apontar, em especial, duas facetas dessa crise: a do ensino escolar e a teórico-prática.

Quanto à primeira - do ensino escolar - refere-se sobretudo ao caráter seletivo e excludente da escola, pelo qual fica evidenciado o papel político da mesma, já debatido por diversos autores.²

Atualmente, ainda que pese uma série de pontos divergentes nas mais diferentes abordagens, a admissão da importância do ensino escolar como um dos espaços de formação humana tornou-se consensual. Outrossim, se o objetivo da educação e a rela

1. Podem ser citados, p. ex., alguns fóruns dos Educadores, como CBEs, Congressos, Seminários, Jornadas Científicas; além de fóruns ao nível político-legislativo, como o Fórum de Educação Nacional, organizado desde 1988 por diversas entidades: ANDE, ANPED, CONARCFE, ANDES, entre outras.

2. Entre os autores brasileiros podemos citar: M.J. Warde; Dermeval Saviani; J. C. Libâneo; M. Arroyo; J. Cury; W.G. Rossi; P. Freire; C.R. Brandão; M. Gaddoti; F. Fernandes; A.J. Severino; G.N. de Mello, entre outros.

ção educativa são concebidos em função do real existente e suas contradições³, então, os objetivos e as concepções da praxis⁴ educativa na escola brasileira devem ser compreendidos à luz da história da nossa sociedade de classes e das suas contradições nas diferentes esferas sociais.

Inicialmente a educação escolar brasileira foi estruturada para atender aos interesses da aristocracia e, posteriormente, aos da burguesia. Hoje, as contradições sociais intensificadas pela exacerbação dos conflitos econômico-político-culturais na América Latina nas últimas décadas - onde é bastante visível o agravamento da dívida pública; o aumento da miséria e do analfabetismo - bem como o aumento de reivindicações de acesso à escolarização pelas classes trabalhadoras, aliado à frequente atitude governamental de descaso com um projeto educativo democrático, conduziram a um momento crítico, do qual é preciso avançar.

A superação desse momento, deve necessariamente passar pelo processo de construção de uma escola democrática, entendida aqui como aquela de caráter social mais justo, não seletiva, de melhor qualidade, mais efetiva no sentido de seus professores terem uma visão teórica crítica a respeito de suas atividades e de trabalharem a favor do projeto político das classes majoritárias.

Insere-se, pois, nesse contexto a necessidade de um aprofundamento do debate sobre outra faceta da crise educacional: a teórico-prática. É preciso ressaltar que a insatisfação teórica dos educadores, de modo geral, desenvolveu-se ainda mais a partir da década de 80 com as críticas ao positivismo e as releituras da

3. M.A. MANACORDA, História da Educação, p. 7.

4. Praxis aqui entendida como atividade teoricamente fundamentada.

realidade educacional propostas por diferentes estudos e pesquisas, com base na noção de totalidade sócio-histórica.⁵ Passou-se a questionar os referenciais teóricos aceitos pela escola e pelos educadores, emergindo a necessidade de buscar novos caminhos educacionais.

Essa "crise de referenciais" tem se refletido na formação dos educadores, os quais mostram-se confusos frente às exigências teórico-práticas de suas ações pedagógicas. Eles não elaboram, na sua maioria, ligações ou relações entre o que fazem em sala de aula e o que está na base dessas ações. Aparentemente, o fazer a aula tornou-se desvinculado do pensar a aula, assim como o fazer educação desligou-se do pensar sobre a educação. Por isso, ao tentarem rever suas práticas, dificilmente conseguem analisar criticamente também seus suportes teóricos.

O professorado tem convivido com divergentes modelos teóricos, mas não os percebe assim. Podemos, assim, observar professores que se dizem "humanistas", "renovadores", "progressistas" etc, e que em sala de aula empregam "incentivos" e "punições" muito próximos da linha neo-comportamentalista. Outros, defendem a escola para as classes trabalhadoras, porém abominam as crianças que "falam errado" ou que não têm material escolar completo, sem ao menos questionarem-se do aspecto sócio-político e didático-metodológico do problema.

5. Vários estudos teóricos e empíricos podem ser lembrados: "Escola e democracia", de D. Saviani; "Educação e estrutura social - a profissionalização em questão", de M.J. Warde; "Politecnicia, escola unitária e trabalho" de L.R.S. Machado; "O golpe na educação" de L.A. Cunha e M. de Góes; "Da escola carente à escola possível" de M.G. Arroyo (org.); "A formação política do professor de 1ª e 2ª graus" de M.L.S. Ribeiro; "Linguagem e escola - uma perspectiva social" de M. Soares; "A formação do professor para o início da escolarização" de L.Brzezinski; "A educação como ato político partidário" de A. Damasceno (et al); "Didática" de J.C. Libâneo, entre muitos outros.

Verifica-se, portanto, que a faceta do ensino escolar, como a faceta teórico-prática da chamada "crise da educação", têm-se refletido na ação pedagógica efetuada nas escolas, bem como no processo de formação de professores.

Necessário se faz indagar, então, sobre o processo de dicotomização entre o fazer e o pensar sobre esse fazer no bojo dos cursos de formação. Que teorias pedagógicas são abordadas ou "adotadas" nesses cursos? O que está contido nessas teorias e nos seus fundamentos? Quais delas norteiam e como norteiam as práticas pedagógicas dos professores e dos estudantes desses cursos?

Frente a essa gama de perguntas e reflexões e, não sendo ora possível discutí-las diretamente do ponto de vista empírico, então podemos tentar explicitá-las e compreendê-las melhor do ponto de vista teórico. Para tanto, precisamos destacar alguns dos fatores relevantes à realidade educacional, enfatizando a construção teórico-prática de algumas propostas pedagógicas.

Ao analisarmos a história da Educação e das teorias Pedagógicas, podemos constatar que não existe uma única concepção sobre o fenômeno educativo e o processo de conhecimento. Cada uma dessas concepções tem no seu bojo uma perspectiva ou "modelo" de mundo e de homem que lhe serve de parâmetro.

Insere-se, nessas formas de interpretação e explanação do fenômeno educativo e construtivo dos sujeitos-homens, algumas questões pertinentes aos campos da Pedagogia e da Psicologia, entre as muitas outras ciências envolvidas no processo educativo⁶.

No caso dessas ciências - a Psicologia e a Pedagogia - ambas não têm conseguido dar conta no plano prático-explicativo de todas as questões relativas ao processo educativo. Seus

6. Refiro-me aqui à Sociologia, Biologia, Antropologia etc.

paradigmas tradicionais têm sido oportunamente questionados quanto a sua solidez, o que conduz inevitavelmente a uma busca de novos referenciais. Dessa forma, se partirmos concretamente dos sucessos e fracassos das práticas educativas, quer a nível mundial, quer no Brasil especialmente⁷, teremos de propor uma imprescindível revisão das bases que fundamentam essas ciências.

A Pedagogia e a Psicologia têm um certo avanço histórico independente, porém, suas histórias se interpenetram e delimitam um conjunto de influências mútuas e complexas. Por essa ração, ao pretendermos tornar mais claro a inter-relação entre elas, precisamos pensá-las no processo de constituição de suas histórias.

No caso da Psicologia, é preciso ressaltar que seu surgimento no mundo ocidental está enraizado ao quadro histórico do capitalismo. Constituindo-se como uma ciência burguesa, a Psicologia estruturou-se pelas antinomias dualistas como ser e pensamento, consciência e realidade, sujeito e objeto, interno e externo, maturação e aprendizagem etc. Ao longo de sua trajetória houve um privilegiamento do estudo de algumas categorias de análise, a partir de pontos de vista idealistas ou mecanicistas.

Os aportes teóricos e práticos tradicionalmente sustentados no campo psicológico traduzem uma visão individualista e pragmática de mundo, sociedade e educação, terminando por negar o

7. Conforme o Censo Demográfico de 1980 (IBGE, 1980), 47% das crianças de 7 anos e 33% na idade de 7 a 14 anos não estavam frequentando a escola. Para Bonamigo (1987) essa defasagem entre a clientela em idade escolar e a matrícula na escola, representa o primeiro ponto de estrangulamento do processo de educação escolar. Outro ponto de estrangulamento, segundo a autora, encontra-se na promoção da 1^a para a 2^a série, onde a taxa nacional de reprovação na 1^a série em 1982 foi de 32%. A pesquisa do IBGE de 1985 mostrou também que do enorme contingente matriculado na 1^a série apenas 15% concluem o 1^o grau. (in: BONAMIGO, Euza Maria de R., 1987:17). Esses dados são confirmados pela publicação feita pelo UNICEF (1988) que em sua tabela estatística sobre Educação mostra que entre os anos de 1980 a 1986, a porcentagem de matriculados na 1^a série que terminam o 1^o grau é de 20%.

homem enquanto sujeito sócio-histórico. Afastam-se, conseqüentemente, da concretude das relações sociais e materiais de produção, às quais os processos psíquicos estão indubitavelmente imbricados. Configura-se, pois, uma situação bastante contraditória: a Psicologia tradicional pretende estudar (descrever/compreender/explicar) integralmente os indivíduos, abstraindo-os da realidade material, como se os dois aspectos - individual e social - fossem dissociados e antagônicos. Por essa razão é que os estudos contrapõem - como se isso fosse possível - subjetividade e objetividade no processo de relação e conhecimento no mundo.

Na superação dessa perspectiva dualista tradicional de análise do homem, contudo, passou-se a construir no início do nosso século uma Psicologia que tentou apropriar-se de questões próprias do materialismo histórico-dialético, formulado nas obras de K. Marx e F. Engels, além das interpretações de V.I. Lenin.⁸ Utilizou-se desses fundamentos como guia para as análises teórico-metodológicas dos processos psíquicos, assumindo-se que epistemologicamente sujeito e objeto encontram-se relacionados em uma base real em que são unificados historicamente.

Assim, essa Psicologia, ora denominada como sócio-histórico-dialética, subentende a dialética subjetiva não só como o movimento do pensamento ou do conhecimento do mundo e de si mesmo, mas também a atividade histórica do homem em seu conjunto (incluindo o processo de pensamento).⁹

8. Podemos arrolar algumas questões fundamentais tocadas pelo materialismo histórico-dialético a partir de leituras de obras como: K. MARX e F. ENGELS, "A ideologia alemã (Feuerbach)"; K. MARX e F. ENGELS, "Obras escolhidas", v. 1, 2, 3. Nas partes que tratam dos temas "ser e consciência", "matéria e consciência", "dialética", "materialismo dialético", "materialismo histórico", e "pensamento"; K. MARX, "A contribuição à crítica da economia política"; J. WORTIS, "La psiquiatria soviética"; T. BOTTOMORE (Editor), "Dicionário do pensamento marxista"; K. MARX, "O capital", v. 1 e V.I. LENINE "Obras escolhidas", v. 1; O. IANNI (org.), "Marx", entre outras.

9. Sobre a dialética subjetiva pode-se consultar a obra de P.V. Kopnin, "A dialética como lógica e teoria do conhecimento (cf. bibliografia).

A consciência, como um dos objetos centrais de estudo dessa verdade psicológica, é defendida como uma atividade psíquica e reflexiva do homem sobre sua realidade, sua atividade (que mediatiza sua relação com seu meio natural e social) e sobre si mesmo. Implica, por conseguinte, que a consciência é construída no processo de interação dialética entre o homem e o seu meio, ou seja, ela é engendrada na e pela sociedade.¹⁰

A Pedagogia tradicional, por sua vez, ao utilizar-se da Psicologia como uma de suas bases, incorporou a visão dualista ao pensamento pedagógico. Isso trouxe consequências para o fazer pedagógico nas escolas e, de modo geral, determinou o modo de percepção não-dialética da relação ensino-aprendizado, que engloba: a relação professor-aluno, a atividade cognoscitiva dos mesmos, os conteúdos e formas de ensino escolar etc.

Também a estrutura dos cursos de formação de educadores foi influenciada pela concepção dual, o que definiu posturas tradicionais - não-dialéticas - frente aos objetivos ou finalidades do processo educacional. Assim, os cursos utilizam-se de aportes teóricos que servem de parâmetro para a "formação", sem questionar se os fundamentos contidos nos mesmos são ou não os mais indicados para a construção de uma Pedagogia de orientação dialética que de fato sirva às classes trabalhadoras. Para tanto, tal Pedagogia deveria postular o desenvolvimento - do ponto de vista da quantidade e qualidade - dos conhecimentos universais - coletivos (de diferentes classes sociais), e reconhecer também os aspectos psíquicos criativos e intencionais na atividade de apro-

10. Essa é uma das idéias-chave de Marx, esboçada em seu prefácio (1859) à "Crítica da economia política". Marx mostra que o desenvolvimento da vida social, política e intelectual é condicionado pelo modo de produção da vida material. Para ele "não é a consciência dos homens que determina seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência". (K.MARX, 1983, p. 24).

priação desses conhecimentos. Superar-se-ia, então, o prisma unilateral sobre o processo ensino-aprendizagem.

A visão dualista-idealista e mecanicista - presente no pensamento pedagógico tradicional, pode ser melhor compreendida se empreendermos uma análise das categorias psicológicas assumidas pelas diferentes propostas filosófico-educacionais inseridas no bojo das diversas teorias pedagógicas.

Ao realizar uma leitura das teorias formuladas por autores clássicos como J.A. Comenius, J. Locke, J.J. Rousseau, F. Herbart, J. Maritain, J. Castiello, B. Suchodolski e A.N. Savin, entre outros, durante o curso de mestrado em Educação Escolar Brasileira, foi possível constatar que o tema sobre a consciência era constante em suas obras. Exceto talvez Castiello e Savin, ainda pouco conhecidos ou citados entre os educadores e teóricos brasileiros, os autores acima referidos assumem considerável importância no quadro teórico-prático educacional, servindo como referenciais para muitos educadores e psicólogos, exercendo influências nas práticas pedagógicas em sala de aula.

Num quadro histórico o que se observa é que cada um desses autores delineou uma perspectiva própria de educação e de concepção de consciência, influenciados conjuntamente pelo movimento sócio-histórico em que encontram-se inseridos. Notou-se, entretanto, que apesar de suas diferenças conceituais, metodológicas e epistemológicas, esses autores em sua maioria aproximavam-se teoricamente, ao utilizarem-se de uma visão dualista de consciência.

Examinar a concepção de consciência e a base psicológica da mesma em cada teoria poderia, pois, contribuir para explicitar as conexões dialéticas entre duas áreas do conhecimento, buscando ultrapassar o impasse colocado à Pedagogia e à Psicologia frente ao fenômeno educativo.

Ao resgatar o conceito de consciência revitalizar-se-ia, ainda, a idéia de revisão e modificação das conexões estabelecidas entre a Psicologia e a Pedagogia no Brasil, incitando a discussão sobre as práticas educativas e psicológicas, além das teorias por elas constituídas.

Como esse estudo bibliográfico não poderia abarcar todas as teorias pedagógicas de importância histórica comprovada, então, optou-se metodologicamente por realizar um recorte teórico contemplando alguns autores leigos, católicos e socialistas. Para isso, utilizou-se de livros de História da Educação e de Pedagogia¹¹, e a partir da leitura dos mesmos, agrupou-se algumas das teorias estudadas em três grupos: as teorias de orientação empirista e/ou sensualista, as teorias de fundamentação neo-tomista e as teorias socialistas.

Os autores analisados foram aqueles já citados anteriormente, sendo que os quatro primeiros foram considerados como Empiristas e/ou Sensualistas.¹² J. Maritain e J. Castiello representam o neo-tomismo, enquanto B. Suchodolski e N. Savin são representantes do pensamento pedagógico socialista.

Para que fosse possível um estudo sobre as implicações das inter-relações entre a Pedagogia e a Psicologia, tornou-se necessário partir de um referencial teórico que favorecesse a análise desse processo. Por esse motivo tomou-se como referência o materialismo-histórico e dialético delineado por K. Marx e F. Engels e que fundamentou as teorias psicológicas elaboradas por

11. Os livros utilizados foram escritos por diferentes autores como: M.A. MANA CORDA; P. MONROE; A. PONCE; L. LUZURIAGA; F. LARROYO; N.V. SAVIN, entre outros.

12. J.J. Rousseau é um naturalista e não um empirista, porém, sua análise entre os sensualistas justifica-se devido ao seu posicionamento frente ao papel dos sentidos na assimilação dos conhecimentos (idéias), além do enfoque que dá à razão. Para ele, apesar do homem ter instintos, o "natural" inclui o "necessário", percebido pelos sentidos e dirigido pela razão e, sobretudo, pelo sentimento.

autores como L.S. Vygotsky, A.N. Leontiev, A.R. Luria, H. Wallone e outros, que têm por pressuposto básico a superação da perspectiva dualista tanto no campo da Psicologia como da Pedagogia. É mister ressaltar que esses autores, além de sua formação na área psicológica, também incursionaram ao campo pedagógico, teorizando sobre o papel do ensino e a instrução no desenvolvimento humano.

Com base na definição desses autores sobre a consciência - definida não apenas como ato de conhecimento, mas também como uma função psíquica construída a partir da atividade sócio-histórico-cultural do homem no e sobre o mundo, bem como sobre si próprio - problematizou-se as concepções existentes nas diferentes teorias pedagógicas. Analisou-se cada uma dessas teorias separadamente e depois todas elas num conjunto, contrastando-as.

Essa problematização conduz a algumas consequências fundamentais: não só abrange a (re)definição de homem enquanto sujeito e objeto de sua história, a partir de sua concretude; mas, também, cria a perspectiva de um estudo detalhado a respeito da consciência humana e suas possíveis definições, segundo diferentes enfoques teóricos.

Na análise de tantas implicações algumas questões deverão ser abordadas:

- 1) Quais constructos teóricos sobre a consciência humana estão no bojo das diferentes concepções pedagógicas e como refletem nas propostas educacionais?
- 2) A partir de quais parâmetros e de quais concepções a Psicologia poderá contribuir para a construção de uma praxis pedagógica dialética?
- 3) Como configurar-se-á a questão da formação do professor a partir de uma concepção dialética de Pedagogia e de Psicologia?

Eis, pois, questões essenciais para esse trabalho introdutório, que podem conduzir ao conhecimento político, engajado e dinâmico de pontos relevantes tanto para a Psicologia como para a Pedagogia e contribuir para o avanço teórico-prático das mesmas, no sentido de servirem à maioria da população, operários e camponeses.

O trabalho compreende três capítulos integrados entre si. O primeiro deles apresenta o conceito de consciência nas teorias pedagógicas por meio de uma análise histórica dessas teorias a partir do século XVII. Consta, ainda, nesse capítulo, um de lineamento da obra de alguns autores de diferentes enfoques filosófico-educacionais já apontados anteriormente - os Empiristas e/ou Sensualistas, os Neo-Tomistas e os Socialistas - e suas definições de consciência. No final do capítulo, confrontou-se suas concepções, vislumbrando-se já a possibilidade de se pensar uma Pedagogia de orientação dialética.

No segundo capítulo busca-se explicitar a Psicologia sócio-histórico-dialética e sua noção de consciência. Para is so optou-se por esclarecer-se as condições sociais de produção des sa Psicologia na União Soviética e na França, delineando alguns de seus conteúdos ou categorias. Apresenta-se um comentário sobre os autores soviéticos (L.S. Vygotsky, A.N. Leontiev, A.R. Luria) e al guns outros seguidores da psicologia vygotskiana, além do autor francês H. Wallon, clareando a noção de consciência por ele ado da.

No terceiro capítulo retoma-se a problemática da cons trução de uma Pedagogia sócio-histórico-dialética e as contribuições possíveis da Psicologia sócio-histórico-dialética e sua defi nição de consciência nesse processo. Para tanto buscou-se definir o que seria uma Pedagogia Dialética e a quem ela serviria. Inda-

gou-se entre outras coisas a respeito da formação dos professores, o ato pedagógico e suas consequências no desenvolvimento dos homens e das relações sócio-materiais, retirando-se daí algumas conclusões.

CAPÍTULO 1 - O CONCEITO DE CONSCIÊNCIA NAS TEORIAS PEDAGÓGICAS

Desde tempos antigos filósofos e educadores ao indagarem a respeito do homem que se queria educar e como fazê-lo, precisaram definir as suas "capacidades" ou "faculdades" psíquicas. Com isso, podemos afirmar que esses teóricos prenunciaram as inter-relações entre a Pedagogia e a Psicologia.

Entre as "faculdades" psíquicas estudadas, destacou-se a "consciência". Assim, ora definida como análoga à "memória", ora como "razão", ora como "conhecimento" etc, a concepção de consciência é parte integrante do conjunto de investigações pedagógicas. A partir dessa concepção, a teoria sobre o ensino, a prática educativa e de organização pedagógica, são abordadas em diferentes versões. A visão epistemológica de cada uma dessas versões - que privilegia o sujeito da ação, ora o objeto, ora a interação entre os mesmos - reflete também a concepção do homem frente ao mundo, isto é, ele pode ser "ativo" ou "passivo", pode ter "dons" (inatos) ou "habilidades" (adquiridas) etc.

Diversos teóricos, autores de propostas prático-pedagógicas, podem ser analisados por nós nesse sentido, resgatando-se nessas propostas tais concepções. Ademais, podemos tentar percebê-los nos seus diferentes momentos histórico-sociais, envolvidos em um movimento constante dos mais diferentes grupos econômi-

co-político-sociais. Implica tentar compreender suas teorias como "porta-voz" de certos grupos (e/ou classes) e não de outros, ou, ainda, entender como alguns grupos (e/ou classes) apropriam-se de certos discursos ou propostas pedagógicas. É possível vislumbrar, com base nessas questões, uma pesquisa sobre os possíveis subsídios fornecidos por essas teorizações para a construção de uma Pedagogia voltada para a educação das classes trabalhadoras hoje.

Portanto, para resgatar o conceito de consciência nas Teorias Pedagógicas é necessário analisá-las de forma contextualizada, em meio ao movimento dialético das sociedades e dos saberes nelas produzidos. Cada conjunto de idéias presentes nessas teorias, e inclusive o conceito de consciência, responde a uma série de questões historicamente gestadas, evoluindo e sendo superadas em vários de seus pontos.

O presente capítulo pretende analisar algumas dessas teorias e suas concepções de consciência e para iniciar a discussão sobre as mesmas será feito um recorte de alguns dados dos seus movimentos históricos e suas relações dialéticas com a história da educação e das sociedades.

1.1 - Síntese breve do movimento da história: alguns recortes da realidade.

"... E vossa educação não é também determinada pela sociedade, pelas condições em que educais vossos filhos, pela intervenção direta ou indireta da sociedade, por meio de vossas escolas etc?"*

Ao iniciar a análise das obras de alguns filósofos-educadores das vertentes educacionais empirista e sensualista, neotomista e socialista, torna-se imprescindível aludir ao histórico debate entre as Pedagogias religiosa-católica e leiga; debate esse que teve como um dos seus marcos importantes o movimento da Reforma e da Contra-Reforma ocorrida desde o século XVI.

Com o aparecimento e desenvolvimento do chamado "Capitalismo Comercial" no séc. XVI, mudanças nas relações de trabalho, maior emprego da moeda e dos instrumentos de crédito no comércio, e o incentivo do "sistema de produção doméstico", levaram a uma vasta gama de modificações nos campos sociais e político. Emerge, assim, com maior vigor a figura dos mercadores e do burguês, ao mesmo tempo que ocorrem revoltas camponesas e insurreições urbanas por toda a Europa, decorrentes em parte da onda de imigração da população camponesa para as cidades desde o séc. XV.

A expansão do mercantilismo e o início da transição do sistema feudal europeu para o sistema capitalista, contribuiu para implantar ao nível político o Estado Moderno que unificou e centralizou o poder na pessoa do rei (monarquia absoluta), trazendo também o pressuposto da concentração territorial, a utilização dos exércitos permanentes como meio de ação e a criação de uma ad

* K. MARX. Manifesto do Partido Comunista. In: Obras Escolhidas, v. 1, p. 34-35.

ministração pública e fazendária, decorrente do sistema bancário. Tudo isso foi mesclado por inúmeros questionamentos religiosos, que acabaram por fomentar os movimentos da Reforma e da Contra-Reforma.

O movimento da Reforma apresentou no século XVI uma tentativa de reconstrução dos lados teórico e teológico da religião, assim como dos lados prático e moral. A valorização da ciência e da razão que já havia ocorrido no movimento renascentista foi, então, levada para o campo das crenças e práticas religiosas pela Reforma protestante, surgindo a partir daí inúmeras e importantes consequências educacionais.

Com suas raízes intelectuais no movimento humanista a Reforma incentivou o movimento de libertação do homem pela razão, primando por outro lado a leitura da Bíblia como fonte máxima na construção do saber, envolvendo o currículo escolar num profundo espírito religioso. Os reformistas reivindicaram às autoridades a construção de escolas e lançaram-se à luta pela escola pública e obrigatória para todas as classes e sexos. Afirmavam que a educação deveria ser domínio do Estado e não da religião e da Igreja. Martinho Lutero (1483-1546) e F. Melanchton (1497-1560), na Alemanha; João Calvino (1509-1564), na Alemanha e França; Zwinglio (1484-1532), na Suíça; e John Knox (1505-1572), na Escócia, são nomes de destaque nesse movimento. Lutero, o grande protagonista da Reforma, condenou a educação das escolas monásticas e eclesiásticas, defendendo a idéia da educação pública em sua "Carta aos regedores de todas as cidades da nação alemã para que esta beleçam e mantenham escolas cristãs."¹

1. Cf. P. MONROE, História da educação; L. LUZURIAGA, História da educação pública e M.A. MANACORDA, História da educação.

Mas é importante observar que o ensino defendido por Lutero e outros é antes a educação religiosa, apesar de considerar as necessidades sociais e públicas. Na verdade, tal ensino dirigia-se às classes dirigentes da sociedade, isto é, eclesiásticos, funcionários, médicos, advogados etc. Torna-se mais clara essa "defesa" da boa formação dos "dirigentes da sociedade" se compreendermos que nessa época emergia e fortalecia-se gradualmente as classes proletárias e burguesas. Daí porque a grande preocupação da época no plano filosófico-educativo ser moral e reformadora, revelando-se no campo religioso e social.

O Realismo - educação que dá preferência ao estudo dos fenômenos naturais e das instituições sociais, em detrimento das línguas e literaturas² - começou a se destacar exatamente a partir desse século XVI. Inicialmente, abrangeu o Realismo Humanista ou Literário, que reproduziu o conceito de educação característica do primeiro período do Renascimento. Através das obras de Rabelais (1483-1553), John Milton (1608-1674), entre outros, expressou-se a polêmica contra a velha escola do tipo humanista estreito (clássico).

Os realistas-humanistas objetivaram o domínio da vida natural e social, através do conhecimento amplo da vida dos antigos, realizando-se um estudo da literatura grega e romana. Esse domínio da forma clássica conduziria às realidades do pensamento e deveria-se juntá-lo ao desenvolvimento físico, moral e social. Dessa maneira, defendia-se os estudos agradáveis da literatura (e não das línguas), utilizando-se dos jogos e esportes, os quais teriam influência prática nos deveres da vida futura. A literatura seria, portanto, o "guia mais largo e seguro da vida do que o estudo direto dessa mesma vida".³

2. P. MONROE. História da educação, p. 195.

3. Idem, ibidem, p. 196.

O Realismo humanista não foi capaz de alterar visivelmente o humanismo clássico, porém, conduziu ao Realismo sensorial discutido já no século XVII.

Numa outra fase do Realismo, destacou-se o que historicamente ficou conhecido como Realismo Social, o qual defendia a formação da inteligência prática e do caráter pela educação, para assegurar uma carreira agradável e bem sucedida ao homem de negócios. M. de Montaigne (1533-1592), destacou-se como grande representante desse pensamento; para ele o aspecto mais importante do processo educativo seria um período de viagens para adquirir-se experiência e familiaridade com os homens e seus costumes, conhecidos antes pelo estudo literário. Segundo Monroe (1984), Montaigne acreditava no treino dos sentidos e na educação física - corpo sadio seria a base da mente sã - e formulou o ensino da língua vernácula em primeiro lugar, por métodos naturais. Devido a essas afirmações, muitas vezes foi classificado entre os realistas sensoriais. Porém, guarda destes muitas diferenças, já que "não concedia nenhuma importância ao estudo das ciências naturais ou dos fenômenos da natureza, nem considerava o conhecimento ou saber de qualquer espécie, como fim da educação".⁴

Os interesses dirigidos para problemas filosóficos e científicos presentes no pensamento realista sobre educação desde o século XVI acentuaram-se ainda mais no século XVII. Nesse período o processo gradual de transformação econômica, política e social por boa parte da Europa, propiciou o aumento do espírito científico e experimental. As invenções de alguns instrumentos e máquinas serviram à burguesia ascendente, que passou a valorizar,

4. P. MONROE, op. cit., p. 203.

então, as idéias de Bacon (1561-1626), Descartes (1596-1650) e Pascal (1623-1662). Para o primeiro a "verdade" seria passível de mudanças, o que fazia sentido também na perspectiva de Descartes, que afirmou a necessidade de se buscar evidências para somente então crer-se em alguma verdade. Já Pascal, insistiu na experimentação como único critério seguro no campo científico.⁵

O Realismo Sensorial ou Naturalista, formulado no século XVII introduziu, no pensamento pedagógico, por outro lado, o moderno movimento científico, envolvendo, além disso, o despertar dos movimentos sociológicos e psicológicos, e influenciando as educações alemã, inglesa e americana. Influenciados pelas descobertas científicas e imbuídas de interesse e respeito pelos fenômenos da natureza como fontes de verdade e conhecimento, os realistas sensoriais afirmaram a assimilação dos conhecimentos pelos sentidos. Assim, a educação - processo mais natural do que artificial - deveria estar fundada no treino da percepção sensorial mais do que nas atividades mnemônicas e orientar-se para um novo conteúdo. Conquanto Bacon tenha sido o primeiro a formular claramente esta teoria e Ratke (1571-1635) tenha traduzido estas idéias em termos educacionais, foi J.A. Comenius (1592-1671) quem organizou a proposta de uma prática pedagógica através de sua "Didática Magna", publicada em 1657.

Comenius partilhou das idéias dos pensadores e escritores da época, lutando pelo melhoramento geral da humanidade, crendo que as novas ciências e o método indutivo-experimental seria fonte de solução dos males sociais. Esta tendência geral, denominada movimento "pansófico" baseava-se na busca pela unificação e simplificação do conhecimento, depositando esperanças num mê

5. Cf. A. PONCE. Educação e luta de classes, p. 126.

todo e conteúdo uniforme da educação. Pressupunha-se uma língua nacional unificada e uma religião unificada, conduzindo a uma vida política e organização social unificadas, tudo isso com base na razão e não na autoridade.

Os séculos XVI - XVIII marcaram a crescente socialização dos trabalhadores e dos instrumentos de produção, passando-se da cooperação simples entre trabalhadores à manufatura e, desta, posteriormente à grande indústria.⁶ Este movimento na esfera econômica produziu modificações significativas na esfera social e já no final do século XVII, a estreita educação humanista foi abalada em suas bases práticas, fundindo-se várias teorias educacionais, religiosas, psicológicas e profissionais. Surge daí o conceito disciplinar de educação que valoriza mais o processo de ensino do que o conteúdo transmitido e cujo nome de grande expoente foi o do empirista inglês John Locke (1632-1704), que aliou a sua proposta de educação do jovem "gentleman" com a preocupação de ensinar-lhe também a escrituração comercial.

Podemos verificar que a história das idéias não se constrói de maneira pacífica e linear. Tem-se, neste sentido, na Europa Ocidental um incessante movimento teórico-prático educacional e filosófico que ora se contrapunha ao movimento religioso cristão, ora o reafirmava. Foi, portanto, no contexto religioso, econômico, social e educacional contraditório do final do século XVII e no século XVIII que surgiram desejos - e práticas - de mudança do quadro estabelecido. Sobre o século XVIII, Luzuriaga (1959) afirma:

6. Cf. A PONCE, op. cit., p. 125-126. K. Marx (1985) em "A miséria da filosofia", deixa claro que esta indústria ainda não é a moderna, com suas máquinas, mas também não é mais a indústria dos artesãos da Idade Média nem a indústria doméstica (Cf. p. 101-160).

"Pedagogicamente é o século do racionalismo, da crença no poder ilimitado da educação, na vida dos homens e dos povos, da fé no progresso e no aperfeiçoamento infinitos da conduta humana; da influência da natureza na educação".⁷

Na França, desde o século XVII ressentia-se do clima de empobrecimento, gerando um acirramento muito evidente das contradições sócio-econômicas e políticas. O país passava por um momento em que a aristocracia já enfraquecida assistia de um lado a absolutização e submissão da população à figura do rei e, de outro lado a emergência e ascensão da burguesia com forte questionamento e destruição dos dogmas católicos. Nesta época tomaram corpo os movimentos Humanista - chamado também de "Ilustração" ou "Época das Luzes" - e Naturalista.

Apesar de apresentarem pontos comuns ao nível filosófico, e por isso terem sido identificados por alguns estudiosos como um só, ambos os movimentos apresentaram suas próprias conceituações de formalismo e aristocracia.

O Iluminismo valorizou o conhecimento científico e a liberdade, demonstrando enorme preocupação com o progresso, o que significaria dominar e/ou conhecer a natureza e suas leis para manipulá-las para o proveito humano. Ao desvendar os "segredos do universo", intensificou-se significativamente as críticas à Religião, à Igreja, ao Estado e à Sociedade de modo geral.

Na verdade, apesar da tentativa de "libertar o homem" pela razão e pelo conhecimento, esta tendência, conhecida como "Racionalismo", serviu ainda mais para diferenciar as classes

7. L. LUZURIAGA. História da educação pública, p. 24.

e grupos sociais. Favoreceu, sem dúvida, os movimentos de características burguesas-liberais da época, na medida em que colocou a "igualdade de direitos" ao lado da acentuação das "diferenças individuais".

Voltaire (1694-1778), grande representante do Iluminismo francês, sustentou que as classes humildes não possuíam condições de utilizarem-se da razão e nem poderiam ser educadas, aproximando-se muito do nível "dos selvagens" e para essas classes é que a religião teria uma função legítima. Anos mais tarde um representante da chamada "pedagogia política", La Chalotais (1701-1785), ao analisar as relações entre Estado e educação, proporia limitar a ação da educação das classes populares ao mínimo para o bem da sociedade.⁸

Até meados do século XVIII, os ataques da filosofia e da "razão" dirigiram-se sobretudo à Igreja e à nobreza. Posteriormente, as críticas passaram a visar os males da organização da vida social e política, obrigando a burguesia a reconsiderar seus problemas.⁹ Ademais não se deve esquecer do papel dos Fisiocratas ou Economistas que, após os meados do século, sustentaram a ação da lei natural no mundo econômico, combatendo os monopólios da política econômica do estado absolutista e defendendo a idéia de "livre iniciativa".

Se o movimento filosófico-prático da primeira metade do século XVIII resultou na formação de uma aristocracia intelectual, na segunda parte deste buscou-se melhorar o nível de vida das massas. indo contra as desigualdades sociais.

Com J. Rousseau (1712-1778) expressa-se a nova necessidade da burguesia, definida pelo objetivo de construção de

8. Cf. L. LUZURIAGA, op. cit., p. 170.

9. Cf. A. PONCE, op. cit., p. 129-132.

uma sociedade ideal, calcada em um novo ideal de vida. Comele inicia-se a chamada "fase naturalista" do movimento Iluminista, e cuja tendência foi considerada naquele contexto como de cunho revolucionário, preconizando reformas nos âmbitos social, familiar, político e educacional.

A educação, seguindo as propostas do movimento naturalista deveria ter por objetivo a defesa contra as influências artificiais no desenvolvimento do indivíduo, possibilitando seu pleno crescimento com base nos "instintos e interesses naturais". Para Rousseau "... o retorno à pureza da consciência natural é o dever fundamental de todo homem".¹⁰

Por outro lado, somente na adolescência é que, nessa perspectiva, dever-se-ia iniciar um processo de educação moral de forma mais abrangente. Por essas afirmações e por outras ligadas aos princípios de liberdade e igualdade política, a teoria rousseauniana constituiu coordenadas teóricas de setores mais radicais da Revolução Francesa e da Declaração da Independência Americana. Influenciou também no século XIX o movimento romântico que permaneceu até nossos dias¹¹ e contribuiu para o delincamento das concepções psicológica, sociológica e científica da educação e para o florescimento da "educação nova".

Do ponto de vista político, o século XVIII tem sido chamado de "século do despotismo esclarecido", onde se deu a secularização da educação e sua subordinação ao Estado, sendo a educação imposta de maneira vertical. Segundo Luzuriaga (1959) "é o século da instrução do povo, mas sem o povo".¹² É também a época dos

10. J.J. ROUSSEAU. Discurso sobre a desigualdade. In: Os Pensadores, p. 236.

11. Cf. L. LUZURIAGA. História da educação pública e F. LARROYO. História geral da pedagogia.

12. L. LUZURIAGA, op. cit., p. 23.

reis e rainhas e governamentos como Marquês de Pombal (1699-1782), de Portugal, cujos contatos com os filósofos e pensadores da época propiciaram mudanças importantes nas suas políticas educacionais.

Por outro lado, como apontou Engels (1877), o "império da razão" e da "verdadeira justiça e igualdade" delineado no século XVIII era, de fato, um império idealizado pela burguesia. Porém, ao mesmo tempo que esta, em sua luta contra a nobreza feudal, se apresentava como representante universal das classes trabalhadoras, eclodiam movimentos independentes desta, o que se refletiu direta e/ou indiretamente nas discussões sobre a educação¹³.

Com as obras dos reformadores realistas e humanistas do século XIX, o interesse dos educadores pela educação elementar ficou deveras acentuado. Ao mesmo tempo, a noção do indivíduo como fator determinante na educação, reafirmando as tendências educacionais individualizantes, foi gradualmente se cristalizando na Pedagogia e Psicologia, juntando-se ainda mais ao discurso em defesa da educação popular e universal.

Especialmente para os educadores utopistas a reforma social foi vista como resultante de uma luta travada por meios diversos destacando-se entre eles a educação. É preciso notar que, ainda que a realidade econômica de penúria, miséria e exploração fosse já reflexo das bases capitalistas implantadas na França, bem como em outros países europeus, naquele país ainda por esta época, o modo capitalista de produção e, portanto, o antagonismo entre a burguesia e o proletariado, estava ainda pouquíssimo desenvolvido. Apenas na Inglaterra havia grandes indústrias, o que seria, de a-

13. F. ENGELS. Do socialismo utópico ao socialismo científico. In: Obras Escolhidas, v. 2, p. 304.

cordo com Engels, a situação propícia à construção de uma ação política própria do estrato social oprimido. Nesse quadro histórico, inserem-se os socialistas utópicos - como Claude-Henri de Saint-Simon (1760-1825), Robert Owen (1771-1858), entre outros - que propuseram

"tirar da cabeça a solução dos problemas sociais, latentes ainda nas condições econômicas pouco desenvolvidas da época. (...) descobrir um sistema novo e mais perfeito de ordem social, para implantá-lo na sociedade vindo de fora, por meio da propaganda e, sendo possível, com o exemplo, mediante experiências que servissem de modelo".¹⁴

Mas foram as contradições sociais, e não as sociedades retiradas dos pensamentos dos escritores utopistas, que impulsionou a história. Manacorda (1989) aponta para o fato de que, se num primeiro momento após a revolução industrial os trabalhadores foram alijados de sua antiga instrução, posteriormente, com a evolução tecnológica e sua conseqüente substituição dos instrumentos e dos processos produtivos, colocou-se fortemente o problema da "reciclagem" das massas operárias no plano instrucional. Assim, opta-se por

"derramar no velho odre da escola desinteressada o vinho novo dos conhecimentos profissionais, criando várias escolas não só "sermocinales", mas "reales", isto é, de coisas, de ciências naturais: em suma, escolas científicas, técnicas e profissionais".¹⁵

14. F. ENGELS, op. cit., p. 307.

15. M.A. MANACORDA, op. cit., p. 272.

As utopias, por sua vez, surgem estreitamente ligadas às revoluções industriais e políticas, possuindo, de outro lado, forte inspiração religiosa, apesar de serem por muitos consideradas como "utopias socialistas". Segundo Manacorda

"podemos distinguir nelas um filão estranho ao moderno proletariado de fábrica e mais próximo ao velho artesanato corporativo, que por caminhos implícitos vai de Rousseau a Comte e a Durkheim, e um outro filão que pode ser aproximado de Marx."¹⁶

Dito isso, é imprescindível observarmos que no campo pedagógico houve consequências importantes, ocorrendo crescente intersecção das diferentes esferas do conhecimento, muitas das quais se afirmariam naquele século como ciências, como foi, por exemplo, o caso da Sociologia e da Psicologia. Ambas encontravam-se envolvidas no movimento positivista, querendo alcançar explicações para os comportamentos dos homens através da biologia e da estatística. É mister destacar aqui o fundamental papel de A. Comte (1798-1857), E. Durkheim (1858-1917), Spencer (1820-1903) e o próprio C. Darwin (1809-1882), com sua teoria evolucionista, os quais tiveram influência decisiva na história das ciências e do pensamento pedagógico desenvolvido não só no século XIX, mas também no século que se seguiu.

A idéia de construir a educação com bases psicológicas tem grande influência do alemão J.F. Herbart (1776-1841), Rousseau e, antes mesmo, de John Locke. Cabe aqui ressaltar a grande influência herbartiana cujo método geral de ensino para os profes

16. M.A. MANACORDA, op. cit., p. 272.

sores forneceu uma visão sobre a instrução e a técnica escolar que envolveria, segundo ele, o pensamento e o caráter, introduzindo, por outro lado, a idéia de "limiar da consciência" e dos "pensamentos recalçados", também estudados mais tarde por S. Freud (1856-1939) pelo prisma psicanalítico.

Alguns historiadores da educação, mostram que Herbart foi influenciado por Henrique Pestalozzi (1746-1827), que tentou transpor para a prática pedagógica de cunho empirista - sensu¹⁷ lista aquilo que Locke e Rousseau conceberam no plano teórico. Pestalozzi tentou de certa forma estender à educação de crianças pobres o que se havia pensado para a monarquia e a burguesia, com algumas modificações. Através do método intuitivo na educação intelectual, acreditava que os alunos poderiam desenvolver o senso de observação, a análise dos objetos e fenômenos da natureza, além da capacidade linguística. Para o citado autor a psicologia da criança seria a fonte do desenvolvimento do ensino,¹⁸ idéia que a pareceu refletida nos passos didáticos formulados posteriormente por Herbart ("clareza", "associação", "sistematização" e "método")¹⁹.

Com Herbart e sua proposta rigorosa e científica de pedagogia, puderam crescer as grandes redes de ensino público dominadas pela burguesia, fortalecendo-se, dessa forma, o ensino tradicional. É óbvio que este ensino, na sua forma didaticamente rígida, terminou também por servir de certa forma às "mas-

17. É fundamental que se faça aqui uma observação: importante pedagogo, Pestalozzi merecia de fato um maior destaque no presente trabalho. Suas propostas de práticas educativas repercutiram muito no seu tempo por toda a Europa, e influiu nas práticas pedagógicas até hoje. Porém, infelizmente, não foi possível analisar sua obra, por falta de acesso a pelo menos um livro que mostrasse mais genuinamente suas concepções básicas; já que seria necessário pesquisar melhor sobre as controvérsias nos livros de história da educação a respeito de suas "intenções" pedagógicas.

18. Cf. J.C. LIBÂNEO. *Didática*, p. 60.

19. Para compreender esses "passos" pode-se consultar o mesmo livro de J.C. Libâneo (p. 61), que apresenta uma síntese bastante clara dos mesmos.

sas" que, assim, forçaram a reflexão mais aprofundada sobre o papel da instrução escolar na transformação social.

Todo esse movimento histórico educacional até aqui descrito conviveu sempre com a questão da educação religiosa católica e humanística. Já Tomás de Aquino (1225-1274) foi um grande definidor de propostas representando o que se chamou de "Tomismo". Sob essa orientação, destacou-se a educação jesuítica na batalha contra a infiltração protestante verificada inicialmente na França e Alemanha no século XVI.

O *Ratio Studiorum* ou "Sistema de Estudo" sistematizado em 1599, formulou normas para regularizar a conduta e postura pedagógica dos professores católicos. A sua grande característica é a importância atribuída à disciplina (dever religioso) e a consequente diminuição das punições físicas dadas nas escolas. Por sua inspiração eram estimuladas a rivalidade, a individualidade, a obediência e o puro conhecimento literário clássico, concorrendo para um eficiente controle de comportamentos, sentimentos e pensamentos, sem críticas à realidade vivida, ou seja, alcançando um controle e esvarizamento eficaz de consciências.

Alguns pontos positivos foram apontados no sistema, como, por exemplo, a excelente organização administrativo-pedagógica da Ordem, a sistematização dos métodos e técnicas educacionais, a preocupação no treino de seus professores etc. Apesar disso os jesuítas aliados ao Estado, em diferentes países, restringiram o universo dos conhecimentos, dificultando a renovação da produção e divulgação dos mesmos.

Vários pontos assinalados no *Ratio Studiorum* são ainda hoje desenvolvidos, o que demonstra a grande força da presença jesuítica na Educação, quer do ponto de vista metodológico, quer filosófico; no ensino universitário ou no elementar.

O Neo-Tomismo, movimento de restauração da filosofia religiosa tomista, representou no final do século XIX e no século XX, a investida da Igreja Católica contra a ameaça intensificada da educação leiga, face a consolidação do capitalismo. Em muitos países, no século XIX, a educação, que vinha ganhando aparente autonomia, subordinou-se mais à Igreja. Em vários casos uma intensa batalha ideológica e política entre Estado liberal e Igreja foi travada de forma mais ou menos explícita, como ocorreu no Brasil, no final do citado século e início do nosso.²⁰

Segundo a Encíclica de Pio XI sobre a educação cristã da juventude, assinada em 1929,

"a educação pertence à Igreja... primeiro, pela missão educadora que Cristo lhe confiou; segundo, em razão de sua maternidade, pois ela é a que gera e eleva as almas à vida da graça. Em segundo lugar, compete à família o direito de decidir sobre a educação da criança e do jovem, pois o pai é o princípio da geração e, por fim, da formação do filho. O Estado tem o direito de exigir que todos os cidadãos possuam a educação elementar, porém, não deve obrigar as famílias a enviar seus filhos às escolas oficiais, quando estas sejam leigas ou contrárias à orientação católica."²¹

Esta defesa de Pio XI acolhe no seu bojo a herança das resistências católicas estruturadas já no século XIX. As "condenações" da Igreja dirigiram-se não só às Sociedades Bíblicas, mas

20. Cf. C.J. CURY. Ideologia e educação brasileira - católicos e liberais.

21. In: F. LARROYO, op. cit., p. 847.

principalmente ao liberalismo com sua proposta de ensino laico, ao socialismo e ao comunismo.

Por outro lado, se a reconciliação entre o Estado burguês e a Igreja Católica parecia impossível no início do século XIX, no final do mesmo e nos primeiros anos do século seguinte, pode finalmente ocorrer. O Estado Moderno e a Igreja, ainda que divergentes no tema sobre a educação da juventude, uniram-se numa frente contra o temível socialismo.

O Neo-Tomismo aproximou-se, conseqüentemente, de uma série de princípios do mundo moderno e incorporou um discurso mais científico na explicação de suas crenças, conciliando a tradição católica e a laica. É essa característica que marca, sem dúvida, as obras de J. Maritain (1968) e a do jesuíta J. Castiello (1958)²².

Estes dois neo-tomistas empreenderam uma análise do caráter religioso do mundo moderno, criticando o pragmatismo na educação assumido pelo americano John Dewey (1859-1952). Quanto a este último, foi considerado um dos grandes representantes da tendência conhecida como Pedagogia Pragmática ou Progressivista desenvolvida especialmente no início do século XX e que incorporou, junto à pedagogia científico-espiritual de W. Dilthey (1833-1911) e outros, a Pedagogia Renovada.²³.

22. Estes dois autores foram escolhidos em virtude da boa sistematização que fizeram da concepção neo-tomista de educação e não por destacarem-se especialmente como porta-voz da Igreja Católica.

23. Como mostrou Libâneo (1991), a Pedagogia Renovada agrupou correntes que advogaram a renovação escolar, opondo-se à Pedagogia Tradicional. Como características gerais desse movimento o autor apontou: "a valorização da criança, dotada de liberdade, iniciativa e de interesses próprios e, por isso mesmo, sujeito da sua aprendizagem e agente do seu próprio desenvolvimento; tratamento científico do processo educacional, considerando as etapas sucessivas do desenvolvimento biológico e psicológico; respeito às capacidades e aptidões individuais, individualização do ensino conforme os ritmos próprios de aprendizagem; rejeição de modelos adultos em favor da atividade e da liberdade de expressão da criança". (In: Didática, p. 62). O autor também discute nessa obra brevemente a Pedagogia Cultural, afiliada na pedagogia científico-espiritual desenvolvida por Guilherme Dilthey e seguidores. (Idem, p. 63).

Dewey trazia em sua base teórica os preceitos e argumentos liberais de educação, partindo da concepção de perpétua transformação do universo, processo no qual o homem é capaz de experienciar, refletir e reconstruir essas experiências. Admitia, assim, que a experiência humana, formada pela ação e reação, é resultado de uma contínua tendência à inquietação, à insatisfação e à recreação. Consequentemente, poder-se-ia definir a educação

"como processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe apercebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras".²⁴

Ao educador caberia, assim providenciar o "meio educativo", permitindo, então o funcionamento dos interesses (surgidos "naturalmente") e forças selecionados como "mais úteis" ao desenvolvimento da experiência.²⁵ Com esse pensamento Dewey tentou ligar a noção de "interesse" e intencionalidade à atividade social, mostrando que a educação é vida e, como nesta, exige respeito ao desenvolvimento individual.

A proposta de Dewey e de outros autores da escola nova, tratou-se na verdade, de uma retomada da problemática da educação objetivada de um outro plano: o da realização individual do aluno, como de certa forma já havia escrito Rousseau. É necessário lembrar, contudo, que apesar de vestir-se com roupagem científica-libertadora, contrapondo-se à teoria de Herbart e propondo a valorização da atividade como antecedente necessário da teo-

25. Anísio TEIXEIRA. A pedagogia de Dewey. In: J. DEWEY, Vida e educação, p. 10.

25. J. DEWEY, idem, p. 39.

ria²⁶, tal pedagogia tornou-se mais um instrumento nas mãos daqueles que almejavam dissociar a prática da teoria e que conduziu à idéia de individualidade e ao fortalecimento da pedagogia funcional ou funcionalista, expressa especialmente nas obras de E. Claparède (1873-1940).²⁷

Historicamente essas idéias escolanovistas fizeram parte da discussão política entre Católicos e Liberais. Os teóricos foram incitados ao debate político-econômico via educação. Na busca da hegemonia no terreno pedagógico, porém, a burguesia "inimiga da Igreja", teve, é claro, de fazer uso da mesma, aceitando-a muitas vezes como "mediadora", principalmente no que diz respeito ao processo de inculcação da noção de ordem e obediência cega nas massas operárias. Como afirma Ponce (1988):

"a escola laica que resultou desse conflito estava portanto, muito longe de ser revolucionária: ela pretendia tão somente regulamentar o ensino religioso ministrado nas escolas, de modo a evitar conflitos no seio de uma instituição que era frequentada por burgueses de vários credos".²⁸

Se nas formulações dos socialistas utópicos a Igreja e o Estado Burguês pressentiam a ameaça de uma transformação, a

26. Importante assinalar que a idéia de atividade em Dewey não deve ser confundida àquela postulada por K. Marx ou ainda nas obras dos psicólogos russos que aderiram no início do século ao materialismo histórico, pois Dewey não chega a admitir uma práxis no sentido marxiano.

27. Para melhor conhecer as idéias de E. Claparède, pode-se consultar: L. LUZURIAGA, História da educação e da pedagogia; F. LARROYO, História geral da pedagogia, entre outros. Ainda, é possível ler seu livro A educação funcional, publicado em São Paulo pela Editora Nacional, 1958, entre outros.

28. A. PONCE, op. cit., p. 154.

necessidade de combater o socialismo científico surgido a partir da teoria materialista-histórica e dialética elaborada por K. Marx (1818-1883) e F. Engels (1820-1895) tornou-se o maior desafio.

Como mostrou F. Engels (1877) o socialismo precisava situar-se no terreno da realidade para converter-se em ciência. Nesse sentido, a análise elaborada pelo socialismo científico não se engendrou apenas pela filosofia pura, mas implicou primeiramente na compreensão acerca das condições concretas de existência dos homens. Quer dizer, ao perceber o homem como ser social e individual ao mesmo tempo, inserido numa sociedade de classes e desigual, com a qual mantém uma relação ativa e na qual e pela qual se transforma, a visão socialista concebe a história de forma dinâmica e processual.

O socialismo científico surgiu, dessa maneira, não como um produto de uma descoberta genial de um ou poucos homens, mas como produto necessário da luta das classes trabalhadoras e burguesas, ambas formadas historicamente. Consequentemente não é tarefa desse socialismo criticar apenas a produção capitalista existente. Caberia a ele estudá-la, compreendê-la, explicá-la e superá-la através da ação revolucionária.²⁹

No campo da educação, as teses socialistas de Marx e Engels sobre a instrução foram interpretadas já em 1897 por Lênin que se pronunciou sobre a necessidade de conjugação entre a instrução e o trabalho produtivo.³⁰

A grande marca da construção de um ensino visando a edificação da sociedade socialista - caracterizada como forma intermediária necessária ao comunismo - deu-se no movimento revolu-

29. Cf. K. MARX e F. ENGELS. Obras escolhidas, v. 2, p. 303-336.

30. Cf. M.A. MANACORDA, op. cit., p. 313-314.

cionário de outubro de 1917 na União Soviética. A revolução cultural implementada no país a partir de então implicou no ensino para todas as classes e na educação laica. Tentou-se assegurar a educação dos filhos dos proletários e camponeses, criando-se uma nova escola que correspondesse aos fins da construção da sociedade comunista.

Várias medidas foram tomadas como a supressão do ensino religioso nas escolas (1917), o estabelecimento da co-educação em todas elas (1918) e o direito de ensinar na própria língua (1918). Além disso, foram criadas as universidades operárias e a "escola única do trabalho", entre outras coisas.

Por essa razão, e por entender a educação como uma das bases da Revolução e de seu sucesso, implementou-se na União Soviética uma série de cuidados com a formação dos pedagogos, atribuindo papel de destaque à ciência pedagógica. Na verdade, a história da pedagogia soviética não teve seu processo de formação e desenvolvimento de forma tranquila. Muitas dificuldades e muitas lutas ocorreram, quer no campo das finanças, quer ao nível da formação de seus educadores.

No caso desses últimos, muitos, apesar de terem até algumas práticas avançadas na época, ainda não compreenderam bem os fins da educação comunista. Além disso muitos resistiam às mudanças devido à sua formação burguesa, não estando, assim, preparados para atender às necessidades de formação crítica dos proletários e camponeses.³¹

Vários educadores destacaram-se no desenvolvimento da teoria e prática educacional soviética: N.K. Krupskaya (1869-

31. Essas resistências e dificuldades são mostradas nos discursos de Lênin (Cf. Obras Escolhidas, v. 3, p. 386-407) e por Lunatcharski no livro Sobre instrução e a educação (Cf. bibliografia).

1939); V.I. Lênin (1870-1924); A.V. Lunatcharski (1875-1933); A. Makarenko (1888-1939); P. Blonsky (1884-1941), entre outros.

O programa soviético de educação de 1917 foi redigido por Krupskaya, companheira de Lenin, conjuntamente com Lunatcharski e Blonsky. Muitas mudanças foram implementadas nesse plano desde então. Nos anos 30 foi implantado o ensino primário obrigatório para todos os jovens e nos anos 50 de oito graus³². Desde os anos 70, o ensino completo tornou-se obrigatório e já no ano de 1984 foi aprovada a lei sobre a reforma escolar, pela qual foi elevado em 30 a 35% o salário dos professores, além de serem revisados os programas de estudo e serem reforçados os vínculos entre a escola e as fábricas.

Apesar de todos os problemas que comporta, e de não ter superado todas as contradições no plano do ensino - que refletem indubitavelmente as dificuldades no plano sócio-econômico - político e material geral vividos pelos soviéticos - a proposta educacional soviética influenciou deveras a formulação de outras propostas como as da antiga Alemanha Oriental, da Polônia e de Cuba etc.

Por esta razão é importante que se conheça autores soviéticos, como N.V. Savin (1979) e também dos outros países, co

32. Uma análise desses princípios gerais e das mudanças ocorridas até o ano de 1954 foi feita por Luigi VOLPICELLI em L'evolution de la pédagogie soviétique em 1954. Um dado importante que não devemos perder de vista é que com a morte de Lenin (1924) e com a expulsão de Trotsky (1929) a "nova ordem" imposta por Stalin, principalmente após 1930 conduziu a escola soviética para uma nova "linha". Introduziu-se disciplinas preparatórias para guerra nas Universidades (obrigatório também às mulheres) e suprimiu-se tudo o que se convencionou chamar de "métodos ativos". Com a desculpa de banir-se a "Paidologia" e devolver a autonomia dos professores (suprimida desde 1921), Stalin sufocou pesquisas importantes na área da Psicologia do Desenvolvimento, e de outras áreas científicas, impondo o que chamou de "humanismo socialista". Ademais, na reforma escolar de 1931, estabeleceu-se a partir da meta de crescimento industrial uma relação "mais ordenada" da escola com a produção, onde os programas passaram a determinar o conteúdo e os limites dos estudos ano a ano, parte por parte, aproveitando-se de conhecimentos "burgueses".

mo o polonês B. Suchodolsky (1974), entre outros. Suas obras refletem o movimento histórico da luta de classes delineadas no século XX e ambos autores aqui citados preocuparam-se com a formação de professores para atuarem na sociedade de regime socialista.

Enfim, tendo apresentado esse breve histórico de alguns movimentos educacionais, é preciso delinear uma discussão sobre alguns autores e suas obras, tentando compreender suas teorias pedagógicas quanto ao nosso tema central de estudo: o conceito de consciência. É o que será feito a seguir.

1.2 - Discutindo as teorias dos empiristas e/ou sensualistas, dos neo-tomistas e dos socialistas: implicações para um estudo da consciência.

Pretende-se nessa parte do presente estudo, discutir a visão pedagógica de alguns autores, que, destacadamente, relacionaram seus enfoques filosófico-educacionais a enfoques também psicológicos, delineando, entre vários conceitos, uma concepção de consciência.

Para que fosse possível caracterizar suas propostas pedagógicas, tentou-se selecionar partes de seus escritos que delimitassem, de modo geral: suas concepções de natureza humana, de mundo e de sociedade; suas definições quanto à função da educação geral e escolar; suas idéias sobre o processo de ensino-aprendizagem. Todos esses elementos serviram de base para a discussão sobre os seus conceitos de consciência, aproveitando-se posteriormente muitos pontos abordados para estabelecer uma comparação entre as diferentes proposições teórico-práticas.

O recorte teórico utilizado possibilitou a análise de quatro autores da vertente pedagógica leiga, os empiristas e/ou

sensualistas (Comenius, Locke, Rousseau e Herbart); dois autores católicos (Maritain e Castiello) e dois socialistas (Savin e Sushodolski. A ordem de apresentação dos mesmos seguiu a cronologia por ano de publicação de suas obras analisadas nesse trabalho.

Para analisar as idéias desses autores, muitas vezes foram utilizados como apoio livros de História da Educação e de Pedagogia, bem como coletânea de textos.

1.2.1 - A vertente leiga: os empiristas e/ou sensualistas

"Perseu cobria-se com uma capa mágica para perseguir os monstros; nós, para poder negar a existência dos monstros, cobrimos os nossos olhos e nossos ouvidos."*

COMENIUS: o "Mestre das Nações"

Desde metade do século XII até metade do século XIV, ocorreu nos países tchecos um amplo desenvolvimento econômico, a fundação de cidades, o povoamento, a extração de metais preciosos. Tudo isso foi acompanhado de um desenvolvimento cultural, sendo Praga considerada (com ajuda do imperador romano Carlos IV e da Igreja) o centro cultural da Europa Central (fundando a Universidade em 1348).

A crise do sistema feudal da metade do século XIV fez crescer as contradições de classe e no século XV aconteceu um movimento revolucionário, cujas críticas eram dirigidas contra a Igreja e ao seu poder. Desta forma a rebelião acabou por quebrar por vasto período o poder católico nos países tchecos, perdendo grande parte dos seus bens e do poder político.

* K. MARX. Prefácio à 1ª edição do 19º tomo de O Capital. In: Obras Escolhidas, v. 2, p. 9.

No final do século XV, os constantes ataques turcos levou à intervenção do Duque Austríaco Ferdinando, que assumiu os tronos tcheco e húngaro. Estabeleceu-se, então, um intenso confronto entre a autoridade central de Viena e os representantes da nobreza e das cidades. Iniciou-se como decorrência disso a Guerra dos Trinta Anos, na qual foram derrotados os insurretos nobres, retomando-se, outrossim, a recatolização do país. Por outro lado, o crescimento da opressão social determinou a eclosão de conflitos de classe, havendo sangrenta repressão ao levante de camponeses tchecos nos anos de 1670-1775.

O mesmo processo de lutas foi ocorrendo também na Eslováquia, e no século XVIII foi possível praticar outras religiões que não a católica.

Foi em meio a todo esse movimento histórico que desenvolveu-se a vasta obra de João Amós Comenius (1592-1671), integrada por aproximadamente 250 títulos.

Influenciado por Bacon, Campanella e outros, o pastor protestante alcançou uma celebridade mundial sobretudo por sua "Didática Magna" escrita em 1650. Com esse livro pôde exprimir idéias que literalmente revolucionaram os métodos educacionais de sua época³³ e que, apesar de esquecidos e só redescobertos no século XIX, influenciam ainda hoje muitas idéias e práticas educacionais, não só na Tchecoslováquia, seu país de origem, mas também de muitos outros países.

Não é possível negar a grande contribuição desse autor ao processo de democratização da escola, ao defender a univer

33. Quero lembrar, porém, que Manacorda não considerava Comenius um revolucionário. Segundo ele, Comenius "estava repleto de saudosismos medievais. Foi um grande sistematizador, que chegou um pouco atrasado, quando o mundo já havia mudado mais do que ele pensava... Foi um utopista..." (M.A. MANACORDA. História da educação - da antiguidade aos nossos dias, p. 224).

salização do ensino primário. Sua educação voltada para a vida prática, por outro lado, opôs-se à cultura clássica do clero e da nobreza, o que serviu aos anseios da burguesia nascente do século XVII e ao sistema de produção capitalista, ainda incipiente, mas que já nesta época influenciava as formas de organização social.

Comenius reafirmou a necessidade do auto-conhecimento humano; porém, ao invés de investir isso na modificação do mundo concreto, o homem deveria voltar-se ao que é "divino". Isso porque seria a "essência" e a "eternidade" o fim último dos homens, valendo apenas amar a instrução, a virtude e a piedade.³⁴

Valorizando a mente humana e o seu potencial de conhecimento não somente das "coisas vizinhas", o autor tentou mostrar o limite do corpo e da base material sobre o comportamento e a capacidade de compreensão. A esse respeito emitiu idéias de cunho determinista e finalista, negando a intencionalidade humana. Isso aparece, por exemplo, nas seguintes passagens:

"... tudo o que existe, existe para qualquer fim, e para que o possa atingir foi dotado dos necessários órgãos e auxílios; mais ainda, foi dotado também de uma verdadeira tendência, a fim de que nunca seja impedido para o seu fim contra a sua vontade e com relutância... o homem foi feito, por natureza, apto para a inteligência das coisas, para a harmonia dos costumes e para o amor de Deus sobre todas as coisas."³⁵

34. Cf. J.A. COMENIUS. Didática magna, p. 99.

35. Idem, ibidem, p. 102.

Sua análise sobre o processo do pensamento, da educação e da interação no desenvolvimento e na aprendizagem parte, portanto, da concepção de um homem a serviço de Deus. Crê o pastor tcheco que o processo de aprendizagem ocorre até a morte e resalta que, ao contrário do que se pensa, a ajuda do exterior durante a aprendizagem do homem não significa moldá-lo completamente, de acordo com quem o educa; mas sim "apenas fazer germinar e desenvolver as coisas das quais ele contém o germen em si mesmo e fazer-lhe ver qual a sua natureza".³⁶

O "desejo de saber" implantado no homem e também seu "apetite do trabalho" pesam muito na direção dada pelo professor. A mente, sempre atenta, pode ser estimulada pela observação ordenada dos objetos e a imagem bem formada sempre permanece retida no cérebro, mesmo quando já não se vivencia o fenômeno experienciado através dos sentidos em um segundo momento.

Para descrever o processo do pensamento, parte da premissa de que o cérebro, "a oficina dos pensamentos", pode ser comparado à cera, material plenamente moldável. Na voz do autor: "o cérebro, prestando-se a receber as imagens de todas as coisas, recebe em si tudo o que o universo contém".³⁷

Sobre a mente escreve:

"O homem, enquanto tem corpo, é feito para trabalhar; vemos, todavia, que de inato ele não tem senão a simples aptidão... como pode, portanto, a nossa mente, sem uma preparação prévia, ter a prerrogativa de se mostrar perfeita em si e por si? Não é possível; por que é lei de todas as coisas criadas o começar do

36. Cf. J.A. COMENIUS, op. cit., p. 104.

37. Ibidem, p. 107.

nada e elevar-se gradualmente, tanto no que diz respeito à essência como no que diz respeito às ações."³⁸

As mesmas idéias de "vontade", "interesse", "tendência" e "necessidade de organização das experiências", presentes de forma subjacente no discurso de Comenius, são retomadas no decorrer da história por diferentes correntes filosóficas e pedagógicas. No âmago destas afirmações encontra-se a idéia de um homem que busca a harmonia interior e exterior, harmonia esta cuja raiz está no próprio homem. Chega-se a pensar, desta maneira, que a razão (causa) e a resolução dos conflitos por quais passariam os homens estariam neles próprios. A luta para amenizar e/ou eliminar as possíveis contradições das relações sociais e "espirituais" dependeria, sobretudo, da luta pelo conhecimento das coisas cujo fim último é o encontro com a religião.

De certa forma, a visão mecanicista e dualista de Comenius, não é diferente de muitos autores do seu tempo. Se foi ele redescoberto no século XIX e, só então, positivamente considerado, isso não aconteceu por acaso. A concepção de que corpo e alma estariam em harmonia como as peças de um relógio, uniu, como já havia feito Descartes, os desejos e as paixões à vontade, à razão e, conseqüentemente, à ação, o que servia de apoio à sociedade industrial do século XIX.

E quem daria corda a esse "relógio"? Obviamente que, estando subordinado a Deus, somente o cultivo da religião - e o homem para Comenius é religioso por natureza - do saber e honestidade, poderia trazer o "relógio" em bom funcionamento. É esse es

38. J.A. COMENIUS, op. cit., p. 121.

pírito religioso unido à prática da educação escolar que possibilitará ao homem o regresso à sua própria natureza. Significa dizer que o homem é um animal domesticável e "não pode tornar-se homem a não ser que se eduque".³⁹

A escola, aberta à educação comum da juventude, cumpriria o papel importante de adestramento desde a tenra infância, através da instrução religiosa e do treino das habilidades. O corpo também deve ser bem mantido, posto que é ele a "habitação da alma racional" e também de seu órgão. Daí os cuidados com a alimentação, com o movimento, a ginástica, os exercícios sérios ou jogos, além do lazer, "onde os sentidos externos e internos encontram repouso e prazer".⁴⁰

Tal escola é definida como "a arte da imprensa", em que os alunos são os papéis em branco onde serão impressos os conteúdos dados pelos textos didáticos controlados pelo professor (monitor). É aí, nesta "gráfica", que encontrar-se-ão submetidos às mesmas regras de obediência os inteligentes, os débeis e as mulheres. Ninguém deveria ser excluído, "a não ser a quem Deus negar a sensibilidade e a inteligência".⁴¹

Por outro lado, se a cultura deve ser oferecida a todos, já que "perante Deus, não há pessoas privilegiadas",⁴² é, segundo Comenius, aos mais inteligentes que ela se faz mais necessária, para que não se ocupem somente em "coisas inúteis, frívolas e perniciosas".⁴³ O autor elaborou, nesse sentido, uma descrição pormenorizada dos diferentes tipos de inteligência, relacionando

39. J.A. COMENIUS, op. cit., p. 119.

40. Ibidem, p. 201.

41. Ibidem, p. 141.

42. Ibidem, p. 139.

43. Ibidem, p. 124.

suas funções à curiosidade e inquietação e ao conhecimento experimental na descoberta do mundo pelo homem.

Concluiu, então, que a instrução é necessária, na medida em que é alimento da própria alma, cuja essência constitui-se por três faculdades distintas, quer sejam: a inteligência - que observa as diferenças entre as coisas -; a vontade - que detém a capacidade de escolha -; e a memória - que é também chamada de consciência na medida em que lembra à alma a sua origem divina e a sua missão. Os professores devem, então, em primeiro lugar preocupar-se com a formação da inteligência, em segundo com a memória e em terceiro com a língua e as mãos.

E quem são "os mais inteligentes"? Aqui já se pode induzir mais claramente a que classe ou grupos subordina-se a proposta educacional de Comenius, quando este afirma:

"Àqueles que, alguma vez deverão ser postos à cabeça dos outros, como os reis, os príncipes, os magistrados, os párocos e os doutores da Igreja devem em beber-se de sabedoria... De modo semelhante também os súditos devem ser esclarecidos, para que saibam obedecer prudentemente: não coagidamente, com uma sujeição asinina, mas voluntariamente, por amor da ordem."⁴⁴

A educação conduzida, então, pela razão e não por métodos duros e repressivos⁴⁵, é tarefa natural dos pais, porém os

44. J.A. COMENIUS, op. cit., p. 124-125.

45. Comenius fez severas críticas aos "métodos duros", usados pelas escolas como os espantalhos das crianças ou das câmaras de tortura das inteligências." (p. 157) Essa situação é bem apontada por Manacorda ao descrever a situação do ensino tradicional vista pelos olhos da sátira e da utopia (cf. bibliografia).

professores são seus auxiliares e desempenharão tarefas nas escolas, locais da sabedoria por excelência. Essas tarefas serão, segundo o autor, conduzidas com habilidosa repartição do tempo, das matérias e dos métodos.

Comenius acreditava ser "possível instruir, educar e formar todos os jovens, de índole tão diversa, com um só e o mesmo método."⁴⁶ Defendia a idéia de que "nas escolas se deve ensinar tudo a todos",⁴⁷ regra universal encontrada na escola da natureza. Significava para o autor selecionar determinados conteúdos principais, isto é, fundamentos de uma instrução universal, relacionando o que existe àquilo que se pode criar. Ao mesmo tempo que se estimularia, pela instrução e pelos exercícios de leitura e escrita, a inteligência; dever-se-ia propiciar para que se pudesse dizer sobre as coisas e fazer as mesmas, "ou seja, pô-las em prática, e vice-versa".⁴⁸

Aprovieta-se-ia, portanto, o momento certo para exercitar as inteligências, preocupando-se primeiramente com a matéria e só depois com a forma. Implica anteceder pela prática e experimentação a teoria pura, e dar aos alunos uma matéria de cada vez, isso porque "aprende-se a fazer fazendo."⁴⁹ Realizando isso de forma agradável, fácil, disciplinada e atenciosa, exercitar-se-ia a memória e a consciência de todas as coisas.

Para facilitar a aprendizagem, Comenius afirmou que todas as coisas deveriam ser ensinadas colocando-as imediatamente sob os sentidos e mostrando à criança sua utilidade imediata. A noção de utilidade, liga-se de forma direta e/ou indireta às idéias

46. J.A. COMENIUS, op. cit., p. 176.

47. Ibidem, p. 145.

48. Ibidem, p. 165.

49. Ibidem, p. 320.

de desenvolvimento, crescimento e progresso, sempre do ponto de vista individual e geral ao mesmo tempo, entendendo-se, é claro, que o progresso ocorre com vistas ao encontro futuro com a natureza (que é o próprio Deus).

Quanto à intencionalidade e à consciência, esta última identificada e igualada à memória, sempre são tratadas nos seus escritos como decorrências do funcionamento do "organismo social" e das ordenações já estipuladas por Deus. O homem tem liberdade para crer nesse último, porque é natural dele e a instrução vem complementar esse "poder de escolha".

Na concepção comeniana, "a ordem é a alma das coisas"⁵⁰ e a educação, conseqüentemente, coaduna-se com a harmonia social. Todos estarão voltados para o bom estar e o saber do seu lugar e de sua função, conformando-se segundo as leis divinas pelas quais podem agir, evitando os "pecados carnis", meros prazeres corporais, e o ócio através da leitura de bons livros e da própria bíblia. Tudo isso levaria a um alto grau de alegria e prazer da alma - apesar das misérias -, esperando a vida eterna.

Por outro lado, o autor defende a aquisição pelo jovem da perseverança no trabalho, seja fazendo algo sério ou como divertimento. Importante notar, entretanto, que o trabalho, desse prisma, não tem um sentido de apropriação do caminho da história e do fazer humano, e sim o sentido de "ocupação" para não "cair em tentação", além de ser a única forma de inculcar a vontade do trabalho. Por isso é dito que

"a situação das coisas públicas seria feliz, se todos soubessem e quisessem cooperar nos interesses comuns e em tudo e sempre, ajudar-se mutuamente. Os homens instruídos sabem e querem fazer assim."⁵¹

50. J.A. COMENIUS, op. cit., p. 181.

51. Ibidem, p.347-348.

Ao escrever sua "Didática Magna", Comenius deixa claro que os conteúdos escolares ensinados talvez não sejam igualmente úteis a uns e outros. Podemos entender melhor essa afirmativa quando a pensamos junto a uma outra:

"... assim também, no exército escolar, convém proceder de modo que os mais lentos se misturem com os mais velozes, os mais estúpidos com os mais sagazes, os mais duros com os mais dóceis, e sejam guiados com as mesmas regras e com os mesmos exemplos, durante todo o tempo em que têm necessidade de ser guiados. Depois de terem deixado as escolas, cada um prosseguirá os estudos, com o ardor de que for capaz."⁵²

Caberia, pois, aos pais e professores, à escola, às próprias coisas, ao método e às autoridades civis, acender e favorecer nas crianças o desejo de saber e aprender.⁵³

Este é um ponto importante na obra de Comenius: o reconhecimento de que outras esferas influem no processo educacional individual e coletivo. É positiva essa visão, apesar de servir apenas de reforço a uma teoria que não demonstra a preocupação mais autêntica de discussão crítica das funções da escola burguesa, isto, é claro, por força de suas próprias condições históricas.

Embora mostre que as coisas devem ser ensinadas pelas suas causas, sua intenção é apenas a de buscar causas que possam ser mecanicamente estudadas, fato que se esclarece na frase:

52. J.A. COMENIUS, op. cit., p. 178.

53. J.A. COMENIUS, op. cit., p. 230-236.

"A ciência é a visão da mente, exigindo os mesmos requisitos que a visão dos olhos."⁵⁴

A criação de um sistema pansófico de instrução - crença de que pela educação e instrução se pode reformar a humanidade - era o grande sonho de Comenius, idéia esta que, sem dúvida, influenciou os enciclopedistas. No bojo da sua "Didática Magna" podemos ler:

"Por agora, basta ter feito ver que, assim como, descoberta a arte tipográfica, se multiplicaram os livros, veículos de instrução, assim também, descoberta a didacografia ou método universal, é possível multiplicar os jovens instruídos, com grande proveito para a prosperidade das coisas humanas, segundo a máxima 'a multidão dos sábios e a salvação do mundo.'⁵⁵

Sem dúvida, treinar incessantemente (e gradualmente) a memória - a partir da imitação -, alargá-la, sem fadiga e sem tédio, seria na "Didática Magna" o mesmo que alargar o conhecimento sobre o mundo e a sociedade. Contudo essa consciência, definida como um "saber sobre", nunca como "saber para agir sobre", ficou reduzida apenas à memorização imediata e mecânica, conduzindo a uma atitude repetitiva, adaptativa e acrítica frente a uma realidade contraditória que, ao invés de ser meramente reproduzida, precisa também ser transformada e/ou reinventada.

Por essa razão, sem absolutamente negar a genuinidade e importância das reflexões de Comenius, compreendendo-as à luz

54. J.A. COMENIUS, op. cit., p. 305.

55. Ibidem, p. 465.

de sua época, é importante que observemos suas limitações, caso pretendamos fazer uso delas na reflexão a respeito da possível construção de uma Didática ou de uma Pedagogia que beneficie de fato às classes trabalhadoras do nosso tempo e que se construa de forma dialética e não unilateral.

LOCKE: O educador de "gentlemans"

O século XVII foi marcado na Inglaterra pela luta política entre a monarquia, dona do poder absoluto, e a burguesia, a qual já encontrava-se razoavelmente fortalecida enquanto classe, tendo representação no Parlamento. Os conflitos que emergiam além de seus aspectos religiosos - que envolvia protestantes e católicos - refletiam, sobretudo, a divergência no campo econômico. Opunham-se, dessa forma, não só a aristocracia e a burguesia, como também a burguesia mercantil a outros setores, além de fazerem parte desse cenário histórico a nova classe de empresários agrícolas e novas camadas urbanas. Essas últimas com grande interesse pela expansão da indústria de transformação.

Resultou desse intenso embate econômico-político a "Revolução Gloriosa" e no ano de 1689 foi outorgado o poder real a Guilherme de Orange e sua esposa Maria, porém sob o controle total do Parlamento burguês. Nesse mesmo ano Locke, retorna do exílio de volta à Inglaterra.

John Locke (1632-1704), filósofo inglês, emergiu na história como importante orador da burguesia, classe à qual pertencia e para a qual lutou contra a teoria e prática absolutista⁵⁶. Em "Carta sobre a Tolerância" (1688), advogou a liberdade de cons-

56. Em "Segundo tratado sobre o governo", afirmou: "Quem pensa que o poder absoluto purifica o sangue do homem e corrige a baixeza da natureza humana precisa ler a história desta ou daquela época para se convencer do contrário". (In: Os Pensadores, p. 69).

ciência religiosa (tema bastante discutido na época), legando ao Estado apenas os cuidados do bem-estar material dos cidadãos sem tomar partido de uma religião.

Escritor de "O ensaio sobre o entendimento humano" (1690), que muitos consideram sua principal obra e "Alguns pensamentos referentes à educação" (1693), em que aplica sua teoria empirista do conhecimento aos problemas do ensino, Locke empenhou-se na crítica da doutrina das idéias inatas. Em "Nem os princípios nem as idéias são inatas"⁵⁷ afirmou:

"Quando os homens descobriram certas proposições gerais que não podiam ser questionadas logo que entendidas, compreendemos como isto passou a ser a maneira rápida e fácil para concluir que elas eram inatas. Sendo isto aceito, liberou o preguiçoso das penas da pesquisa e deu fim à investigação dos duvidosos que se interessam pela denominação inata... Com esta postura de cega credulidade podem ser com mais facilidade governados, passando a ser úteis para certa espécie de homens que têm a perícia e função para guiá-los..."⁵⁸

Sobre "As idéias" escreveu que "todo homem tem consciência de que pensa e que quando está pensando sua mente se ocupa de idéias".⁵⁹ Admitiu, então, a existência de várias idéias como materiais da razão e do conhecimento apreendidas da experiência. Originalmente, segundo Locke, a mente seria "um papel branco, desprovida de todos os caracteres, sem quaisquer idéias."⁶⁰

57. Título do livro I de "Ensaio acerca do entendimento humano". In: Os Pensadores.

58. Idem, p. 155-156.

59. Idem, Livro II - Cap. I. As idéias, p. 159.

60. Ibidem, p. 159.

Neste mesmo texto Locke faz uma série de afirmações a respeito do processo do pensamento e da consciência. Para ele, os materiais do pensamento - as idéias - teriam origem em duas fontes básicas: a sensação, ligada à percepção; e as operações internas da mente ou reflexão. Sobre a segunda fonte diz o seguinte:

"Tais operações, quando a alma começa a refletir e a considerar, suprem o entendimento com outra série de idéias que não poderia ser obtida das coisas externas, tais como a percepção, o pensamento, o duvidar, o crer, o raciocinar, o conhecer, o querer e todos os diferentes atos de nossas próprias mentes. Tendo disso consciência, observando esses atos em nós mesmos, nós os incorporamos a nossos entendimentos como idéias distintas, do mesmo modo que fazemos com os corpos que impressionam nossos sentidos."⁶¹

Referindo-se ao termo "operações", esclareceu que englobaria não apenas as ações da mente sobre suas idéias, mas também "certos tipos de paixões que às vezes nascem delas, tais como a satisfação ou inquietude que nascem de qualquer pensamento".⁶²

Seguindo este raciocínio, Locke demonstrou em seu Ensaio que as crianças, em seus primeiros anos, estão entretidas em "olhar para fora", desenvolvendo-se a partir das sensações. As idéias claras ou perfeitas envolvidas no processo de reflexão e, dessa forma, as idéias das operações, só seriam adquiridas a partir de atenção constante na idade adulta. Admite, outrossim, que

61. J. LOCKE, op. cit., p. 160.

62. Ibidem, p. 160.

"algumas pessoas raramente, e mesmo jamais refletirão sobre o que ocorre com elas."⁶³

Seria a reflexão e a meditação que desenvolveriam a mente, sendo a matemática a matéria ideal para estimular esse processo. A conceituação de consciência liga-se, desse modo, não só ao processo de percepção do mundo, mas também ao que se faz com as idéias interiorizadas no processo de operação ou reflexão sobre as mesmas. Neste processo Locke chama a atenção para a importância das palavras (linguagem) e do conhecimento. Para ele,

"o conhecimento nem sempre é claro, onde as idéias assim o são... na medida em que quaisquer idéias são confusas, a mente não pode igualmente perceber claramente se concordam...; quem não tiver idéias determinadas às palavras que usa não pode formar proposições delas, de cuja verdade possa ter segurança."⁶⁴

Conhecimento e palavra, portanto, são elementos importantes na formação da razão e da liberdade. O autor vincula essa última a leis de submissão aos pais, ao Estado e a Deus, em última instância. Tal defesa aparece em um dos trechos de "Segundo tratado sobre o governo", no qual esclarece que soltar o homem em liberdade ilimitada sem que ele tenha a razão para guiá-lo é o mesmo que "jogá-lo entre brutos e abandoná-lo a estado tão miserável e tão abaixo do de homem como o destes."⁶⁵

63. Ibidem, p. 161. Segundo P. Monroe no seu "Ensaio sobre a mente humana", formulou a filosofia baconista, ou mais especialmente a Teoria empírica do conhecimento, que permaneceu a filosofia dominante do pensamento inglês, até a presente época". (História da Educação, p. 237).

64. Idem. "Conhecimento e opinião", p. 275.

65. Idem. Segundo tratado sobre o governo, p. 58.

Por esse motivo é que, incumbidos por Deus, os pais têm a autoridade de governar os filhos menores para que aprendam a governar-se. Segue-se que se deve não só regradar desde muito cedo os costumes das crianças, promovendo também o enriquecimento do corpo, mas fazê-lo sem uso de castigos corporais. É na "escola da vida" que a criança poderá ser interpelada a usar a sua razão, pois "a criança é sempre sensível à aprovação e à censura daqueles a quem ama e respeita".⁶⁶ Suas idéias de controle social, exercido através da educação e da religião, encontram-se presentes em "O aperfeiçoamento de nosso conhecimento" onde diz: "... a moral é a ciência adequada e função da humanidade em geral".⁶⁷

O procedimento educacional, então, teria sido uma função fundamental no desenvolvimento humano. Na lógica de Locke se "a existência de Deus é claramente transmitida pela razão"⁶⁸, e o conhecimento de qualquer outra coisa poderia ser dado meramente pela sensação - e não apenas pela idéia desta coisa -, então seria o arranjo concreto das causas externas que levaria o indivíduo a aprender o que se deseja. Para compreender isso melhor podemos recorrer a mais uma parte de seu Ensaio:

"Há, deste modo, uma clara diferença entre as idéias situadas em minha memória sobre as quais, se estivessem apenas lá, eu teria constantemente o mesmo poder para dispor delas, e arranjá-las à vontade e aquelas que forçam a si mesmas sobre mim, e não posso evitá-las. E, portanto, necessita-se alguma causa externa, e da busca de certos objetos externos,

66. In: J. CHATEAU, Os grandes pedagogistas, p. 139.

67. In: Os Pensadores, p. 319.

68. Ibidem, p. 314.

a cuja eficácia não posso resistir, e que produzem estas idéias em minha mente, quer queira, quer não."⁶⁹

Por conseguinte, sustentou a versão de que a educação era uma disciplina rígida, reforçando a idéia dominante da época que estabelecia a conexão entre educação e formação do caráter. De fato, o que marca Locke como representante da educação disciplinar é sua concepção do espírito humano como "tábula rasa", moldado em suas virtudes e faculdades pela formação de hábitos.⁷⁰ Considerado, como já se sabe, sistematizador do Empirismo e do As sociacionismo, eis o que escreveu sobre o "conhecimento dos corpos":

"a falta de idéias de suas essências reais nos envia de nossos próprios pensamentos para as próprias coisas como elas existem. A experiência deve aqui me ensinar o que a razão não pode: é apenas por tentar que posso saber certamente que outras qualidades co existem com as de minhas idéias complexas."⁷¹

Podem ser destacados três aspectos básicos em sua proposta educacional: o desenvolvimento do aspecto físico que é base para outros aspectos, visando o rigor do corpo, o desenvolvimento da moral, para alcançar a virtude e o desenvolvimento intelectual, cujo objetivo é a obtenção do saber.

69. In: Os Pensadores, p. 315.

70. Cf. P. MONROE. História da educação, p. 238. O autor afirma que "o desenvolvimento, segundo Locke, é o resultado exclusivo da formação de hábitos por meio da disciplina." Esta mesma definição é utilizada pelo behaviorismo e neo-behaviorismo no nosso século.

71. J. LOCKE. Ensaio acerca do entendimento. In: Os Pensadores, p. 319.

Tal proposta educacional abrange a aprendizagem do auto-controle, em que o homem se "acostumaria" pela "prática", de de cedo, a negar-se a satisfação de seus próprios desejos, "onde a Razão não os autorize".⁷² Por outro lado, na perspectiva lockea na, como explica Mallinson (1978), cada criança

"é um ser único, e o fim último de toda educação é tomar a criança com todos os seus defeitos, com todas as suas imperfeições tal como a natureza no-la deu, e dela tirar o melhor possível."⁷³

As condições para a felicidade humana implicam em Locke em "mente sã e corpo são", sendo a educação responsável pela criação das condições necessárias à tal felicidade entre os homens. Para o empirista, a educação física e o trabalho seriam partes insuprimíveis da reflexão sobre a formação do homem. Quer na sua função moral, na "preparação dos pobres", ou mesmo como "hobby" dos "gentlemen", estas atividades passam a ser pontos específicos de discussão na área educacional. Esse fato teve enorme repercussão ao nível da sistematização e das metodologias didáticas.

De acordo com Manacorda (1989), o empirista inglês depois de situar a cultura em segundo plano para o "gentleman", propôs através de "outros métodos" que essa cultura se instituisse numa versão mais modernizante. Ao lado do latim, Locke propôs outros instrumentos pedagógicos: o jogo, a utilidade prática, a persuasão racional, os métodos não-constructivos e o autogoverno. Com isso, objetivou a liberdade do pensamento.⁷⁴

72. Cf. P. MONROE, op. cit., p. 239.

73. V. MALLINSON. John Locke. In: F. CHÂTEAU. Os grandes pedagogistas, p. 139.

74. Cf. M.A. MANACORDA, op. cit., p. 226.

Segundo Mallinson (1978), Locke pretendeu apenas assegurar a educação dos filhos da burguesia:

"Para os pobres, para as classes operárias, pensa na criação de escolas do trabalho, obrigatórias a partir da idade de 3 anos, e onde as crianças serão nutridas exclusivamente de pão e (no inverno) de um pouco de sêmola - pois não comem outra coisa em casa - e nas quais fazem as próprias roupas, ao mesmo tempo que aprendem um ofício útil. Nada aprenderão além da religião e da moral... Além disso, os pais que não têm ofício e são, por consequência, uma carga para a assistência pública, serão também forçados a frequentar essas escolas do trabalho."⁷⁵

Essa sua defesa da burguesia aparece claramente em "Segundo Tratado sobre o Governo", no qual defende a tese da propriedade privada como decorrência da "natureza do ser"⁷⁶. Liga nessa obra o trabalho; a propriedade e a vontade de Deus. A produção e a propriedade, assim como a consciência, ou mesmo a falta desta, são descritas como consequências da "obediência a Deus"; todavia, é fundamental que se diga que a leitura atenta mostra-nos a análise sobre as transformações realizadas pelo homem no projeto divino de "propriedade", através da invenção e do uso do dinheiro, o qual conduziu às diferenças e ao mundo movido pelo capital.

As idéias políticas de Locke influenciaram, sem dúvida, profundamente o pensamento ocidental, servindo de base às de

75. V. MALLINSON, *idem*, *ibidem*, p. 136-137.

76. Cf. J. LOCKE. "Da propriedade", *idem*, p. 45.

mocracias liberais, à própria revolução burguesa na Inglaterra, e aos teóricos que fundamentaram a Revolução Francesa e a Independência Americana no século XVIII.

Suas concepções educacionais e do processo mecanicista de consciência foram de extrema importância na sua época para a burguesia sedenta de cultura e instrução, que valorizassem o "útil", a "prática", a "experiência". Isso, sem dúvida, refletiu historicamente no campo do saber e da educação dos séculos que se seguiram. Não se deve esquecer também que os caminhos pedagógicos por ele apontados relacionam-se diretamente ao desenvolvimento da ciência psicológica, a qual também desenvolveu concepções sobre a "utilidade", a "prática", a "atividade" e o "movimento", via a perspectiva pragmatista - representada por autores como W. James e J. Dewey -, além da corrente behaviorista americana, entre outras.

É preciso, contudo, ressaltar que essas concepções precisam atualmente passar por sérias revisões se quisermos ir além delas e pressupor novas proposições pedagógicas e psicológicas que sirvam às classes trabalhadoras do século XX.

JEAN-JACQUES ROUSSEAU: O Naturalismo

A França viveu no século XVII, no fim da década de 60 e princípio de 70, um considerável desenvolvimento econômico, o que favoreceu, por um lado, o fortalecimento da burguesia e, de outro, o agravamento do estado de miséria das camadas inferiores da sociedade. Nesse contexto acirrou-se a luta pelo poder político entre o chamado Terceiro Estado e a nobreza. Segundo Lopes (1981), a partir de 1778 iniciou-se, então, um período de contração econômica, o que implicou na explicitação dos antagonismos, que, levados à luta mais intensa, conduziram à Revolução em 1789.⁷⁷

77. Cf. Eliane M. Teixeira LOPES. Origens da educação pública, p. 30-31.

Muitos filósofos e escritores do século XVIII tentaram encontrar alternativas - como promessas de uma sociedade igualitária, uma nova concepção de mundo e de homem etc - para solucionar os problemas sócio-políticos e econômicos que emergiam, ainda no período absolutista. Entre estes encontrou-se Jean Jacques Rousseau (1712-1778).

Assim como seus contemporâneos enciclopedistas, Rousseau também fez da natureza ponto central de sua teoria. Diferenciava-se deles, entretanto ao procurar essa natureza não apenas na matéria ou nas leis de desenvolvimento mecânico, mas dentro do próprio ser humano.

Considerado por muitos como um dos pais da pedagogia moderna, a partir de seus escritos deixou de privilegiar a questão do saber e as formas de sua transmissão, passando a focalizar o sujeito, a criança ou o homem, analisando a criança como um ser perfeito em si.

Ao trabalhar o conceito de "natural", o autor o relacionou ao conceito de "necessário", o que pode ser observado, por exemplo, na sua análise sobre a família. Ele a considerava "a mais antiga de todas as sociedades, e a única natural";⁷⁸ porém, ao mesmo tempo, mostrou que enquanto instituição, a família depende de convenções sociais para existir.

Manacorda (1989) destaca o fato positivo de ter Rousseau delineado de forma nova as relações educação-sociedade. Em "Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens", concebeu dois tipos de desigualdade:

78. J.J. ROUSSEAU. Do contrato social, livro I, Cap. II, in: Os Pensadores, p. 23.

"uma que chamo de natural ou física por ser estabelecida pela natureza e que consiste na diferença das idades, da saúde, das forças do corpo e das qualidades do espírito e da alma; a outra, que se pode chamar de desigualdade moral ou política, porque depende de uma espécie de convenção e que é estabelecida ou, pelo menos, autorizada pelo consentimento dos homens. Esta consiste nos vários privilégios de que gozam alguns em prejuízo de outros, como o serem mais ricos, mais poderosos e homenageados do que estes, ou ainda por fazerem-se obedecer por eles."⁷⁹

Nessa mesma obra, o autor, referindo-se ao processo da educação na diferenciação dos homens, alude que muitas diferenças consideradas "naturais" são, de fato, resultantes "do hábito e dos vários gêneros de vida que os homens adotam em sociedade"⁸⁰. Essa análise implica a interpretação do aumento da desigualdade natural da espécie humana "por causa da desigualdade de instituição".⁸¹

Rousseau preconizou a educação como um "processo natural", valorizando, outrossim, o desenvolvimento das potencialidades individuais. Percebe-se em sua obra a gestação da chamada Psicologia Educacional atual, na linha cognitiva e funcional. Ademais, a partir de seus apontamentos sobre os instintos, tendências e capacidades inatas do ser humano em oposição às funções adquiridas pode influenciar nas discussões teóricas e práticas de outros

79. In: Os Pensadores, p. 235.

80. Idem, p. 257.

81. Ibidem, p. 259.

autores e educadores como Pestalozzi, Herbart e Froebel, entre muitos outros.⁸²

Em "Discurso sobre as Ciências e as Artes", assumiu claramente o partido do instinto contra a razão. Conforme apontou Larroyo (1974), em Rousseau a natureza humana se sedimenta nos sentimentos de amor-próprio e a compaixão. A razão delineia-se como um aspecto da consciência e é vista como menos profunda que a vida emotiva. Então, "a função intelectual da consciência tem o ofício de dirigir os impulsos e sentimentos do amor-próprio (egoísmo) e do amor do próximo (altruismo).⁸³ Essa idéia é desenvolvida em várias partes de seus escritos; para o autor "os melhores guias que as pessoas possam ter são a razão e a consciência".⁸⁴

No Livro IV de "Emílio" escreve:

"Existir é sentir. Nossa sensibilidade é indiscutivelmente anterior à nossa inteligência, e temos tido sentimentos antes que as idéias... Em relação ao indivíduo, estes sentimentos são o amor a si mesmo, o temor da dor, o horror à morte, o desejo de bem-estar. Mas se, como não há dúvida, o homem é sociável por natureza, ou feito, pelo menos, para sê-lo, só pode sê-lo por outros sentimentos inatos, relativos à sua espécie, pois a necessidade física isoladamente deve, por certo, dispersar os homens em lu-

82. Na visão de Château, não nos é possível considerar Rousseau como educador "comparável a um Pestalozzi, um Kerschensteiner, ou um Decroly... seria completamente errado procurar, em sua obra, técnicas pedagógicas precisas ... Rousseau se preocupa com a filosofia da educação, não com didáticas particulares." (J. CHÂTEAU, "Jean-Jacques Rousseau, ou A pedagogia da vocação". In: J. CHÂTEAU, op. cit., p. 171-172.

83. F. LARROYO, op. cit., p. 516.

84. J.J. ROUSSEAU. "Discurso sobre as ciências e as artes", idem, p. 409.

gar de reuni-los. Ora é do sistema moral formado por esta dupla relação de si mesmo e de seus semelhantes que nasce o impulso de consciência. Conhecer o bem não é amá-lo. O homem não tem um conhecimento inato daquele, porém, tão logo a razão o faça conhecer, sua consciência o leva a desejá-lo, e é este sentimento que é inato."⁸⁵

Conclui-se, que é pela razão e pela consciência que o homem resgata a liberdade. Ser livre implica, nesta concepção, em obedecer a lei aceita; conservar seu lugar no mundo natural. Mas o homem verdadeiramente livre não é aquele que faz tudo só para si próprio; ele deseja o que pode apenas. Rousseau tenta estabelecer com essas afirmações a relação entre o individual e o social. Em sua obra postula um homem que se caracteriza pela sensibilidade, pela razão e, sobretudo, pela vontade livre. E é para defender essa liberdade, que é de todos, que ele discute o pacto social:

"Encontrar uma forma de associação que defenda e proteja a pessoa e os bens de cada associado com toda a força comum, e pela qual cada um, unindo-se a todos, só obedece contudo a si mesmo, permanecendo assim tão livre quanto antes."⁸⁶

A educação, então, é concebida como um processo cuja essência e ideal - conforme as noções de desenvolvimento harmônico da Natureza, de amor a si mesmo e ao próximo - segue o pro

85. In: F. LARROYO, op. cit., p. 517.

86. Idem. Do contrato social, ibidem, p. 32.

pósito de instaurar na criança a verdadeira idéia de "Humanidade". Essa idéia geral - assim como todas as idéias gerais - é introduzida no espírito com o auxílio das palavras. A linguagem, segundo ele, e em especial as palavras, é um instrumento conquistado e desenvolvido pelo homem para ligar-se aos outros homens.⁸⁷

Rousseau acreditou na "volta à natureza", a qual dar-se-ia através do raciocínio, respeitando ao mesmo tempo a vontade divina, vontade essa só verdadeiramente compreendida através da razão. São as necessidades que suscitam as paixões - o desejo de nutrição, o de reprodução e o de repouso, o temor da dor - e que, por sua vez, põem a razão em prática. É dessa forma que se dá a história do progresso intelectual, cujo pressuposto é o trabalho, curiosidade e previdência, próprias do homem social. Nesse sentido vê-se como imprescindível a linguagem e a divisão de terras que são convenções sociais, para que haja o progresso intelectual.

As idéias, por sua vez, proviriam dos sentidos, através dos quais o homem torna-se capaz de perceber e sentir. Apesar de ter essa característica comum também aos outros animais, só o homem detém a possibilidade da liberdade e, além disso, de aperfeiçoar suas capacidades. Diz o autor:

"Todo animal tem idéias, posto que tem sentidos; chega mesmo a combinar suas idéias até certo ponto e o homem, a esse respeito, só se diferencia da besta pela intensidade. (...) Não é, pois, tanto o entendimento quanto a qualidade de agente livre possuída pelo homem que constitui, entre os animais, a distinção daquele. A natureza manda em todos os

87. Rousseau tratou da origem e função da linguagem em seu "Ensaio sobre a origem das línguas" (Cf. Os Pensadores).

animais, e a besta obedece. O homem sofre a influência, mas considera-se livre para concordar ou resistir, e é sobretudo na consciência dessa liberdade que se mostra a espiritualidade de sua alma."⁸⁸

A consciência do ponto de vista rousseauniano aparece ainda de forma isolada do meio objetivo, dependendo, sobretudo em sua existência, da razão e dos sentimentos; não se relacionando diretamente aos fatores sócio-materiais. Ligando a consciência ao desejo de liberdade comenta:

"... a física de certo modo explica o mecanismo dos sentidos e a formação das idéias, mas no poder de querer, ou antes, de escolher e no sentimento desse poder so se encontram atos puramente espirituais que de modo algum serão explicados pelas leis da mecânica."⁸⁹

Manacorda (1989) destacou entre os elementos positivos do pensamento de Rousseau:

"a redescoberta da educação dos sentidos, a valorização do jogo, do trabalho manual, do exercício físico e da higiene, a sugestão de usar não a memória, mas a experiência direta das coisas, e não de utilizar subsídios didáticos já prontos mas construí-los pessoalmente e, sobretudo, o plano progressivo da passagem da educação dos sentidos (dos dois aos doze anos) à educação da inteligência (até quinze a-

88. In: Os Pensadores. "Discurso sobre a desigualdade", idem, p. 243.

89. Idem, ibidem, p. 243.

nos) e da consciência (até aos vinte e cinco anos)".⁹⁰

Sem dúvida, a pedagogia rousseauiana é uma pedagogia que, estando adaptada à infância, leva em conta o desenvolvimento das funções e depende da vocação individual. Por isso, em cada idade considera-se inteligências, temperamentos e caracteres, para que, durante o processo educacional, possa ser desenvolvido todo o potencial do educando.

A fim de realizar tal propósito, unem-se indubitavelmente a Pedagogia e a Psicologia, sendo esta última base para a primeira. A discussão sobre as etapas sucessivas e progressivas do desenvolvimento corporal e anímico do educando; o enfoque sobre o "interesse"; a justificação da lei da individualidade (incorporando as noções de "potências físicas e psíquicas"); a negação dos métodos tradicionais de educação; além de outras observações e prescrições; incorporaram-se no todo da obra do filósofo francês e, não sem incongruências e contradições, delinearam uma pedagogia que muitos ainda hoje consideram "inovadora e libertadora".

Cumpre, dessa forma, retardar os contatos com o mundo social, e só fazê-lo após preparar a criança para tal. Da mesma maneira, "perder tempo" é princípio mais importante do que ganhá-lo; já que por ele (ôcio) pode-se evitar o risco da perversão. Encarando assim o processo, poder-se-ia afirmar que Rousseau foi o primeiro a chamar a atenção para a importância transcendental do período da adolescência na educação. Analogamente, ao versar sobre "Do Povo" no Contrato Social, livro segundo, Rousseau escreveu:

90. M.A. MANACORDA, op. cit., p. 243.

"A juventude não é a infância. Há para as nações como para os homens, uma época de juventude ou, se quiserem, de maturidade, pela qual é preciso aguardar antes de submetê-los - nações e homens - às leis; a maturidade de um povo nem sempre porém, é facilmente reconhecível e, caso seja antecipada, põe-se a obra a perder."⁹¹

Por outro lado, Manacorda (1989) apontou os limites da teoria de Rousseau quanto ao papel atribuído pelo mesmo ao trabalho no processo de instrução. Ao discutir a profissionalização de Emílio, escreveu:

"Quero absolutamente que Emílio aprenda um ofício... mas não quero, porém, que seja bordador, dourador ou envernizador, como o gentil-homem de Locke; não quero que seja nem músico, nem comediógrafo, nem autor de livros... Quando se tem a possibilidade de optar e nada nos obriga, por que não consultar o prazer, a inclinação, a conveniência entre as profissões do mesmo gênero?... É preciso que todos os ofícios sejam executados por alguém; no entanto, quem pode escolher deve considerar o aspecto da limpeza, porque aí não é questão de opiniões: neste ponto são os sentidos a decidir. Enfim, não gosto destes ofícios estúpidos, cujos operários sem nenhuma criatividade e reduzidos a autômatos, exercitam suas mãos sempre nos mesmos trabalhos: os tecelões; os que fazem meias, os cortadores de pedras: a que serve em-

91. M.A. MANACORDA, op. cit., p. 61.

pregar nestes ofícios homens sensatos? É uma máquina conduzindo outra."⁹²

Ponce (1988), afirmou que Rousseau expressou, a partir de seus paradoxos sobre a "volta à natureza" os interesses da burguesia de sua época.

"Depois de tantos séculos de sujeição feudal, a burguesia afirmava os direitos do indivíduo como premissa necessária para a satisfação dos seus interesses. Liberdade absoluta para contratar, comerciar, crer, viajar e pensar. Nunca, como então, se falou tanto em "humanidade", "cultura", "razão" e "luzes".⁹³

Obviamente, Rousseau não poderia ver nas classes trabalhadoras ou "massas" aquela capaz de lutar e conseguir as mudanças sócio-políticas em curso na sua época. Esse era um limite histórico, já que as "massas" de fato ainda não haviam se organizado enquanto classes. Daí ficava até mais tranquilo pensar em "direitos individuais" do ponto de vista da burguesia. O "pacto social" que selava o "Contrato" entre os "humanos indivíduos sociais", garantiria a "liberdade" e, então, haveria tempo para o processo de "interiorização".

Essa crítica que se pode fazer a Rousseau não o faz menos importante na história, entretanto pode-se afirmar que as doutrinas rousseauianas exerceram influências no desenvolvimento

92. In: M.A. MANACORDA, op. cit., p. 173.

93. A. PONCE, op. cit., p. 130.

educacional não só do século XIX, mas também, ainda, no nosso século. Cabe a Rousseau o mérito de ter grande papel no preparo tanto das bases sociológicas como das bases psicológicas da educação. É com ele que vemos teorizadas a necessidade de formar-se o indivíduo para conviver na sociedade, dando as próprias contribuições, como também a acentuação do aspecto emocional e moral em oposição do mero aspecto intelectual da educação. O uso que se fez de seus argumentos neste campo, contribuiu, indubitavelmente, a uma retomada já no século XX, da discussão sobre a noção ou conceito de consciência.

JOHANN FRIEDRICH HERBART: alicerçando a pedagogia tradicional

Os séculos XVIII e XIX marcam um importante processo de transformação na sociedade alemã. As revoluções ocorridas na Inglaterra e na França, nos séculos anteriores, representaram uma mudança do regime sócio-econômico e político europeu, ocorrendo o triunfo dos princípios burgueses.⁹⁴ Isso serviu como pressão à Alemanha, onde a burguesia, desenvolvendo-se em ritmo mais lento do que outros países, teve de enfrentar (na Revolução de 1848), não só ao feudalismo e ao absolutismo mas também já ao movimento proletariado e outras camadas da população urbana, cujos interesses e idéias eram afins aos do proletariado.

Nesse intenso movimento de forças sociais, surgiram várias teorizações sobre o mundo, o homem, o conhecimento e a pró

94. Segundo Marx (1848) a vitória da burguesia na "revolução europeia" significou "o triunfo de um novo regime social", "o triunfo da propriedade burguesa sobre a propriedade feudal, da nação sobre o provincialismo, da concorrência sobre as corporações, da partilha sobre o direito da primogenitura, da submissão da terra ao proprietário sobre a submissão do proprietário à terra, da ilustração sobre a superstição, da família sobre a linhagem, da indústria sobre a negligência heróica, do direito burguês sobre os privilégios medievais". (K. MARX. A burguesia e a contra-revolução. In: Obras Escolhidas, v. 1, p. 49-50).

pria sociedade. Assim, Immanuel Kant (1724-1804), Georg W. F. Hegel (1770-1831), Ludwig Feuerbach (1804-1872), K. Marx e F. Engels, entre outros escreveram obras importantíssimas que, sem dúvida, influenciaram também sobre o sistema educacional.

No campo da educação, Johann F. Herbart (1776-1841) interpretou as influências sociais que contribuiriam na formação moral, sistematizando princípios da Psicologia da época e incluindo-os na ação pedagógica intencional.

A obra do filósofo alemão recebeu influências do trabalho de J.H. Pestalozzi (1746-1827) e F. Froebel (1782-1852), mas tomou forma própria desde cedo, elaborando um plano de princípios educacionais de cunho teórico e lógico mais fundamentado do que o dos seus inspiradores. São consideradas obras mais importantes do autor: "Relatórios de um Preceptor", "Pedagogia Geral deduzida do fim da Educação", "Esboço para um Curso de Pedagogia", "Lições Preliminares sobre Pedagogia" e "Idéias de Pestalozzi de um ABC da Instrução".⁹⁵

Com Herbart, segundo Monroe (1984), foi dada a base científica ao movimento iniciado por Rousseau e desenvolvido por Pestalozzi e Froebel, que psicologizaram a educação. Sua obra educacional acentuou a idéia de que é possível a existência de uma unificação da vida mental. Para ele, a alma, enquanto unidade, não possui faculdades intuitivas ou inatas, mas encontra-se em branco ao nascer. Desta maneira, no nascimento, o único poder existente seria o de entrar em contato com o seu ambiente por meio do sistema nervoso. Através de tais relações o espírito adquiriria suas representações primárias da percepção sensorial e, destas, desenvolver-se-ia toda a vida mental.⁹⁶

95. Cf. F. LARROYO, op. cit., p. 631. Larroyo discute também as origens do realismo metafísico de Herbart em Kant (cf. p. 649).

96. Cf. P. MONROE, op. cit., p. 290.

Nesse sentido, tanto os conceitos, como o julgamento e o raciocínio teriam origem no processo de interação entre as diversas representações, cujas fontes seriam basicamente a experiência no mundo físico e o convívio social. Subjaz a esses pressupostos a convicção de que é pela experiência que se constrói o conteúdo espiritual do homem. A natureza humana não pode ser considerada originalmente boa ou má, já que são os fatores externos, pelo arranjo das representações e suas combinações, os responsáveis por tal definição.

Toda representação mental - estado mental - teria segundo Herbart, uma afinidade por determinadas representações e uma aversão por outras. Postulou uma noção dinâmica de mente e de consciência, defendendo que os objetos que a ocupam mudariam constantemente. Ademais, uma vez apresentado a consciência, nenhum objeto seria jamais esquecido⁹⁷, passando a fazer parte do subconsciente. O material deste último resumir-se-ia, então, em percepções, imagens e idéias que abrangeriam todas essas experiências vividas; cada idéia, buscando a autopreservação, empenhar-se-ia para voltar ao centro da consciência.

Do ponto de vista herbartiano, o sentir e o querer, o desejo e a vontade, acompanham sempre as representações e idéias, constituindo-se em "estados derivados", isto é, nascem de objetos do pensamento. É nesse ponto que deve agir a educação: direcionando o pensamento através de ensino com programação rígida e planejada, o suficiente para criar o "círculo de pensamento". Significa que é necessário preparar os professores de maneira competente; de planejar o currículo e observar a importância da experiência anterior ao perceptivo.

97. Cf. F. EBY. Herbart e a ciência da educação. In: História da Educação Moderna, p. 417.

Entre os procedimentos educacionais estariam primeiramente a instrução e, em segundo lugar, a disciplina. Isso se justifica pela relação entre o interesse múltiplo e o caráter moral. A moralidade foi declarada inicialmente por Herbart (enfaticamente) como objetivo central da educação. Como nos mostra Eby (1962) a moralidade "significa para Herbart, cinco idéias básicas: liberdade, perfeição, boa vontade, direito e retribuição".⁹⁸

É o homem de cultura, bem educado que, na concepção herbartiana, pode ser bom de fato, e não apenas mecanicamente. Reside, assim, uma grande força no processo de educação, pelo qual poder-se-ia formar um cidadão, um homem civilizado e de caráter. Acrescentou a esse aspecto da teoria a necessidade de explicitar melhor ao educando a relação entre o ideal e as atividades profissionais, preparando, pois, este educando para alcançar os objetivos explicitados.

Nesse mesmo sentido, é a instrução que formará no aluno não só o conhecimento - ao nível da qualidade e quantidade do mesmo -, mas também a disciplina interior ou autocontrole. Une, pois, metodicamente Educação, Ética e Psicologia; insistindo na noção de unidade da mente em todas as operações, promovendo o desenvolvimento da Psicologia Experimental, utilizando-se do exame empírico e não meramente especulativo da mente.⁹⁹

Ao educador caberia como tarefa trazer para a atenção aquelas idéias que devem ao seu ver (do educador) dominar a vida do aluno. A essa idéia incorpora uma outra, a do "interesse". Pode-se afirmar que Herbart avança significativamente em relação

98. F. EBY, op. cit., p. 411.

99. A teoria herbartiana teve, neste aspecto, sem dúvida, influência sobre o movimento estruturalista da psicologia com Wundt e Titchner.

às outras teorias, da disciplina mental e das faculdades mentais, na medida em que pressupõe certa compreensão do conteúdo aprendido por parte do aluno.

A idéia do "interesse" é abordada muitas vezes por ele. Na visão do mesmo, são os interesses que motivam à ação e podem estar duplamente referidos: ao mundo da natureza (conhecimento) e ao mundo dos homens (simpatia). É preciso lembrar, também, que a instrução não parte de um "vazio", mas sim de representações antecedentes na consciência do aluno - a massa aperceptiva. A preocupação com uma educação geral e o trabalho com a multiplicidade do interesse levaria a uma ampliação da mente, lidando com "maior quantidade possível de idéias e sugestões, para evitar o parcialismo do saber e da conduta".¹⁰⁰

Reafirmando, por outro lado, a noção de totalidade, mostrou que interesse e desejo juntos representam "la totalidad de una emoción humana que se manifiesta al exterior".¹⁰¹ Acrescentou, ainda, que "el interes ocupa un lugar médio entre el simple contemplar y el concebir".¹⁰² No que se refere aos "objetos del interés multiple", avaliou:

"Lo interesante es el objeto de las concentraciones deben perseguir y las reflexiones reunir. A lo atendido, como a lo esperado, conviene la claridad y el enlace, el sistema y el método".¹⁰³

Seria preciso, pois, caminhar da sensação em direção à abstração, ou da intuição às idéias gerais. Para tanto, os

100. In: L. LUZURIAGA, op. cit., p. 205.

101. J.F. HERBART, op. cit., p. 144.

102. Idem, ibidem, p. 144.

103. Ibidem, p. 149.

"passos formais" da instrução deveriam ser obedecidos. Primeira - mente o professor deveria fundar o trabalho na intuição do discí- pulo, que poderia ver, ouvir e sentir diretamente as realidades do próprio ambiente (passo da "clareza"). Num segundo momento o alu- no desenvolveria a capacidade de apercepção, pela qual relaciona- ria as noções obtidas àquelas que já existissem em sua mente (pas- so da "associação"). O aluno seria levado no terceiro passo (o da "sistematização") a organizar os conceitos, utilizando-se da gene- ralização, atingindo princípios gerais, regras, leis e definições. Finalmente, seria dado o passo de "aplicação" prática de tais co- nhecimentos.

A disciplina encontrar-se-ia, outrossim, relaciona- da à questão do controle em sala de aula. O "governo" refere-se à ordem, porém, a verdadeira disciplina só poderia ser alcançada a- través da manutenção da atenção, mantida frente a uma boa propos- ta didática e metodológica, além de um bom relacionamento entre o professor e o aluno. Tudo isso é visto como um processo dinâmico e global,

"una vez que el alumno se halla in situación de pros- seguir por si mismo su verdadero camino, necesita te- ner mucha serenidad. Entonces la disciplina tiene que renunciar, poco a poco, a todas sus pretencio- nes y limitarse a ser un espectador simpático, amis- toso y confiante".¹⁰⁴

Neste prisma, as crianças deveriam ser mantidas ocu- padas, ativas, sendo controladas pelo amor, a autoridade, a vigi- lância, a ameaça e o castigo. No que concerne a estes dois últi- mos, Herbart escreve:

104. J.F. HERBART, op. cit., p. 318.

"La simple represión podria dejar intacta la tendencia; la fantasia podria adornar continuamente el objeto de aquélla... Pero si el alumno lee el alma del educador que le castiga la aversión moral, la reprobación del sentimiento, el disgusto que inspira todo desorden, entonces es llevado a tener la mesma idea, y tendrá forzosamente que verlo de la mesma forma."¹⁰⁵

Portanto, as regras de boa conduta seriam ensaiadas em casos concretos. O mesmo ocorreria também com as regras de linguagem, de aritmética, ou qualquer outra disciplina.

Apesar de muitos pontos importantes de sua teoria já terem sido substituídos, as doutrinas herbartianas são ainda ponto de referência para muitos professores e teóricos da educação. Sua influência não limitou-se somente à Europa, abarcando também os Estados Unidos, além de outros países como o Brasil.

A educação tradicional teve em Herbart seu grande alicerce e contra ele é que a Pedagogia Nova propôs-se, em certa medida, lutar. Essa luta implicou necessariamente a antiga discussão sobre a separação entre a teoria e a prática. O autor prioriizou deveras à teoria frente à prática, separando, por conseguinte, o pensar do fazer, a consciência e o movimento da concretude histórica.

Associacionista, de concepção basicamente intelec-tual e individualista, terminou por destacar-se também como profícuo sistematizador de uma teoria psicológica moderna e mais sistemática da aprendizagem, incorporando nela a metáfora da tábula ra-

sa. Através de sua discussão pedagógica tornou-se possível perpetuar a visão dualista-mecanicista mente-corpo, tendo a primeira o papel mais importante no processo de aprendizagem, que é abordado através de conceitos definidores de um paralelismo psicológico.

Sua noção de consciência é complementada pela de outra instância mental: o subconsciente. Diferentemente de Comenius, é o subconsciente e não a consciência que se liga à memória, mas ainda como em Comenius a consciência é vista como um fato em si, de forma abstrata e reificada, e não como um processo.

Ainda não foi, portanto, com Herbart que se tratou da consciência em sua ligação profunda à realidade objetiva. Seria só um pouco mais tarde, com alguns utopistas e, sobretudo, a partir de Marx, que "tal consciência" se tornaria objeto de estudo e controvérsia. Sua teoria pode em sua época servir às causas burguesas do século XIX, já que pressupunha a possibilidade de condução mecânica através da educação dos pensamentos e desejos. De certa maneira essa era uma boa saída para desenvolver a moral burguesa, inclusive nas classes trabalhadoras, e especialmente a dos proletários, que reivindicaram entre outras coisas o acesso à educação escolar.

Tal reflexão é muito importante de ser feita, quando hoje, discutimos a possibilidade de superarmos essa visão dualista e construirmos as propostas pedagógicas com orientação dialética.

1.2.2 - A pedagogia católica: o jesuitismo de Jaime Castiello e o neo-tomismo de Jacques Maritain.

"Feuerbach não vê, pois, que o próprio "ânimo religioso" é um produto social e que o indivíduo abstrato, analisado por ele, pertence a uma forma social determinada".*

JAIMÉ CASTIELLO S.J.: a proposta católica (jesuítica) de "Uma Psicologia humana de Educação".

No século XIX, com o desenvolvimento e a consolidação do capitalismo, surgiram novas idéias, sobre o Estado, a sociedade e o indivíduo, para as quais contribuíram fatores como: os progressos da instrução e dos meios de comunicação, os movimentos nacionais realizados em vários países, os graves problemas sociais decorrentes das crises econômicas, políticas etc.

Assim, cresceu, de um lado, a visão liberal, expressando os ideais da burguesia, que procurou justificar pela Democracia, sua situação sócio-econômica e suas aspirações políticas. De outro lado, surgiu o Socialismo, o Sindicalismo e o Anarquismo, que buscavam soluções para os problemas econômico-sociais criados pelo capitalismo.

A Igreja, por sua vez, manifestou-se frente a essa situação, elaborando doutrinas sociais que procuravam discutir a questão conflituosa das classes sociais. O movimento católico voltado para o social, ampliou-se a partir do pontificado de Leão XIII que na "Encíclica Rerum Novarum" (1891) reconheceu a gravidade da Questão Social surgida com o capitalismo, rejeitando, porém,

* K. MARX, Teses contra Feuerbach. In: Os Pensadores, p. 58.

as soluções socialistas. Essas críticas ao capitalismo e ao socialismo marxista foram ratificadas na Encíclica "Quadragesimo Anno" (1931) de Pio XI, exprimindo o desejo da Igreja de humanizar e frear ao capitalismo sem, no entanto, modificar seus fundamentos e sua estrutura, incorporando o discurso científico ao seu.

Essa direção das concepções católicas influenciou, sem dúvida, nas proposições elaboradas pelas diversas Ordens religiosas no campo educacional. Entre os teóricos católicos estava Jaime Castiello, (-1937) que propôs em 1937, nos Estados Unidos, a discussão sobre uma "Psicologia Humana da Educação".¹⁰⁶

De origem mexicana, Castiello estudou na Inglaterra e recebeu sua formação filosófica na Companhia de Jesus e nas Universidades de Berlim e Bonn.

Em sua obra há, portanto, marcada influência filosófica do "tomismo revisado", isto é, fica explicitado a tentativa de abordar a filosofia católica adaptada aos estudos empíricos e científicos. Assim, o autor familiarizado com os métodos de investigação, buscou estudar objetiva e experimentalmente a natureza humana, retomando de forma concomitante as idéias de São Tomás de Aquino e as de Santo Agostinho, dois grandes nomes da educação religiosa. Poder-se-ia dizer, dessa forma, que ten-

106. J. CASTIELLO S.J. Uma psicologia humana na educação. Rio de Janeiro, Agir, 1958. O autor também publicou outros trabalhos em psicologia em francês, espanhol e inglês. (Cf. prefácio de Louis A. Mercier escrito para o livro citado, p. 13). Importante lembrar que nessa época os Estados Unidos ressentia-se muito dos efeitos da 1ª Guerra Mundial e da Crise de 1929 (quebra da Bolsa de Nova Iorque), a qual provocou desemprego, falências e insatisfação social, acentuando ainda mais os conflitos sociais entre classes. O Estado, então, optou pela intervenção através de um conjunto de medidas, chamado de "New Deal" (tentando defender o capitalismo), que, entre outras coisas, pretendia aumentar o poder aquisitivo da população e diminuir a capacidade de produção e aumentar o poder de consumo (Cf. R.S. Leão de AQUINO (et al). História das sociedades, p. 256-260).

tou restabelecer uma reconciliação entre Platão e Aristóteles.¹⁰⁷

Não seria coerente com a formação do autor e a época em que viveu, se não conseguisse assimilar as discussões a respeito da cientificidade e do empirismo. Daí ter ele combatido a visão mecanicista e biologicista da Psicologia e da Educação, presente nas análises empiristas e associacionistas da consciência. Castiello incorpora a crítica não só aos empiristas-sensualistas e seus entendimentos da mente de forma associacionista e mecanicista, mas também ao behaviorismo de E.L. Thorndike (1874-1949) e ao ativismo (pragmatismo) de J. Dewey (1859-1952). Nitidamente o autor quer demonstrar que a educação jesuíta quando adaptada à época moderna é muito melhor do que as outras. Para isso tenta superar os aspectos já criticados do jesuitismo.¹⁰⁸

Segundo Mercier (1937), a importância dos escritos de Castiello aumentou devido às mudanças constantes inclusive das ciências físicas, base da Psicologia Naturalista, e também pela falta de sustentação concreta das teorias evolucionistas. Por outro lado, apontou Mercier, entre as duas concepções fundamentais da vida humana, o naturalismo monístico - crença de que há apenas esta vida - e o humanismo dualístico - crença de que há esta vida e outra - seria fundamental que se optasse pela visão mais otimista que é a segunda.¹⁰⁹ Seria o humanismo dualístico, nessa pers -

107. O tema fundamental de São Tomás de Aquino é o esclarecimento entre a Revelação e a Filosofia, isto é, entre a fé e a razão. Para ele, a fé e a razão não se absorvem e não se chocam. A razão é serva da fé para compreensão dos dogmas religiosos. Dessa forma cristianizou Aristóteles. Santo Agostinho, por sua vez, cristianizou Platão. Foi considerado como um dos fundadores da Teologia e sistematizou a doutrina cristã. Em suas obras discutiu o problema do bem e do mal, as relações do mundo espiritual e material.

108. Sobre essas críticas pode-se ler em Luzuriaga, Château e Manacorda (op. cit.). É fundamental recordarmos que nas décadas de 10 e 20 a tendência ativista de Dewey sobressaía-se nos Estados Unidos, ao lado dos estudos com animais elaborados por Thorndike.

109. L.A. MERCIER. Prefácio. In: J. CASTIELLO, op. cit., p. 17.

pectiva, que possibilitaria, a partir da visão da imortalidade, da inteligência divina e da atividade do homem sobre si mesmo e sobre a natureza, mantendo os direitos inalienáveis da própria natureza deste.

Para Castiello, a questão da influência do meio no processo de formação do eu envolveria um processo de adaptação consciente do homem às coisas materiais à sua volta. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que seria o meio que influenciaria as ações que o homem pratica e ditaria sua conduta diária, este mesmo homem seria capaz de apreender a significação do que faz. Consequentemente poderia utilizar-se da linguagem e do pensamento para comunicar suas experiências e formular princípios gerais, deduzidos das mesmas experiências.

Há, nessa atitude de adaptação, uma ação do homem sobre si mesmo, onde é, então, sujeito e objeto ao mesmo tempo.¹¹⁰ Como observa Castiello, os instrumentos aos quais se adapta são na maioria das vezes de sua própria criação, podendo, então, "transformá-los e opor-se a qualquer tendência que o mova a agir".¹¹¹ Significaria dizer que o homem é decididamente dono de seu destino e "não é necessariamente movido à ação pela suas necessidades materiais inatas."¹¹²

Com essa visão de liberdade de escolha vislumbra-se um homem que, mesmo submetido à "lei moral de Deus", poderia escolher entre o bem e o mal, modelos os quais lhe estão disponíveis no dia-a-dia. Tornar-se-ia, portanto, o "arquiteto de seu caráter", baseando-se apenas nas próprias aspirações, sendo dono de sua própria vontade.

110. Importante não confundir-se aqui com a visão epistemológica marxista.

111. J. CASTIELLO, op. cit., p. 109.

112. Idem, ibidem, p. 109.

Quem lê o que o jesuíta escreve, pensa, à primeira vista, ter ele uma idéia do processo histórico dialético de desenvolvimento do homem e de sua consciência. Contudo, ao mesmo tempo que postula um homem capaz de mandar em sua vontade e sua escolha, avisa que "para mandar é preciso primeiro obedecer".¹¹³ O significado último dessa obediência encontrar-se-ia, segundo o autor, no fato de que os hábitos estão sempre ligados à uma tendência inata. Assim, o homem ao modelar seu próprio caráter, nada mais faz do que organizar simplesmente e desenvolver suas tendências originais. Por conseguinte, é aquilo que o homem é que definiria o que ele poderia vir a ser.¹¹⁴

Da mesma maneira, a preocupação durante a construção dos hábitos deveria estar sempre voltada para as diferentes funções sociais do homem. Para tal é fundamental que utilize-se da principal lei de sua natureza: a razão. É o "dever da reta razão" direcionar a necessidade social - posto que a sociabilidade é um instinto - para a unificação, favorecendo "o amor e a boa vontade e não o desacordo; a paz social e não a luta de classes como querem esses comunistas benévolos."¹¹⁵

Os modelos fundamentais da conduta humana seriam, para o autor, a justificativa, o autocontrole (da nutrição, do sexo, da razão e das emoções - cólera e medo), e a fortaleza da alma, devendo estar sempre em unidade, servindo à "glória de Deus" que definiria o princípio da razão cristã. Então, numa sociedade volta-

113. J. CASTIELLO, op. cit., p. 115.

114. O autor utiliza-se dessa idéia para posicionar-se contra o socialismo soviético que, segundo ele, "se esforçam por levar os homens a abster-se da família, da propriedade e de Deus... A natureza humana deve ser modelada e formada, isso só pode ser feito segundo as leis dessa mesma natureza". (Ibidem, p. 114-115).

115. Ibidem, p. 118.

da a essa "glória de Deus" não se permaneceria indiferente a nenhuma forma de realidade, já que "toda realidade é um reflexo da Natureza Divina".¹¹⁶

No processo de apreensão da realidade, a extensão, a cor, o gosto, o odor, a resistência, o calor e o frio, seriam elementos percebidos pelos sentidos. A imaginação, por outro lado, seria capaz de reproduzir essas impressões, ainda que os objetos correspondentes estivessem ausentes. O pensamento, por sua vez, apreenderia uma coisa não extensa, não colorida, sem odor ou gosto, a que chamamos de idéia. Tal idéia seria, então, a essência imutável e necessária das coisas.¹¹⁷

Poderíamos deduzir, portanto, que o pensamento, "tendência humana para compreensão das coisas"¹¹⁸, utiliza-se dos sentidos como instrumento e, ao mesmo tempo, é um instrumento da idéia. Castiello crê, então, que o pensamento se constitui em uma função do espírito e é imaterial.

Para o autor o pensamento não se reduz a uma atividade de ligação mecânica, a uma simples associação ou a uma soma de impressões sensoriais, particulares. Segundo ele, na verdade, a idéia existe como abstração de um conceito ou significado geral e não individual, como uma multiplicidade de possibilidades de expressão e não apenas de forma concreta e única. O pensamento seria capaz de apreender os objetos e fenômenos em seu essencial, envolvendo a comparação, a escolha e a abstração de um conceito geral. Essa abstração não seria feita do nada, nem seria uma "criação do espírito", ademais não poderia-se reduzi-la a simples rea-

116. J. CASTIELLO, op. cit., p. 124.

117. Ibidem, p. 57.

118. Ibidem, p. 38.

ção mecânica a uma excitação externa por uma descarga interna. Então, o pensamento dominaria a matéria, "é senhor e não servo, é autônomo; é livre".¹¹⁹

Enquanto a matéria pode ser observada diretamente, o pensamento e a idéia não o podem ser. É por isso que o pensamento como instrumento prático de produção - chamado de inteligência - não pode ser medido por testes. O pensamento e as atividades filosóficas estão intimamente ligados. Pode-se medir os fenômenos fisiológicos e deduzir conclusões sobre o pensamento. A atividade fisiológica por si não diz nada; somente através da inferência podemos apreender as operações espirituais conscientes.

Segue-se que, se materialmente o homem insere-se no universo, espiritualmente e no reino do pensamento é o homem que o contém (ao universo). Confirma-se, portanto, que a idéia domina a matéria e não o inverso; ela não teria extensão e seria apenas um sinete da razão humana. A palavra, a escrita e os gestos por sua vez seriam a idéia encarnada na matéria.¹²⁰

Vê-se nessa análise um fato fundamental: mesmo sendo autônomo e livre, o pensamento não se liberta de todo do contato com a matéria, isto é, ele não é de todo imanente e puro, e precisa dos sentidos para deduzir sobre a realidade. Diferentemente do instinto, o pensamento jamais se satisfaz totalmente. Consequentemente, o homem procura incansavelmente sua própria significação e a do universo. O senso desta significação, em última instância, tem origem divina e no próprio homem. É o homem que dá uma significação à matéria e para comunicá-la usa-se da linguagem.

Para Castiello o homem é um ser observador, contemplativo; quer conhecer e para fazê-lo busca a verdade (além dos

119. J. CASTIELO, op. cit., p. 46.

120. Ibidem, p. 37.

instintos). Para isso tenta "ler a significação das coisas e construir o glorioso edifício da ciência."¹²¹

Quanto à inteligência geral, seria um poder inato; dom da natureza que não se adquire através do estudo. Os homens possuem talentos inatos que os levariam a realizar certas coisas melhores do que outras. Este tipo de inteligência envolveria diversos fatores e não apenas a pura memória; suas qualidades essenciais englobariam a capacidade de perceber novas relações, a atitude dinâmica e a curiosidade natural.

Com base nessas premissas todas, Castiello esclarece que na proposta humanista de educação o exercício é visto como um método auxiliar àqueles que, tendo um espírito pouco desenvolvido, ainda são incapazes de ideação. Para os de inteligência já amadurecida é preciso trabalhar com a significação.

Nesta proposta o professor precisaria expor o aluno a uma situação mental que o tornaria capaz de abstrair a idéia por si mesmo. Este professor humanista deveria levar em conta a percepção de seus alunos e o conteúdo espiritual dos mesmos; aplicando-se em fazer relações, ou seja, ligar idéias novas às antigas para que o aluno possa integrá-las no seu "estoque de conhecimentos".¹²² Entende-se, dessa forma, que "o professor é e deve permanecer o instrumento",¹²³ quer dizer, o professor ajudaria o estudante a estimular e desenvolver a atividade que lhe é imanente. Por essa razão é que o professor precisaria ser possuidor da inspiração, para ser capaz de tornar agradável tudo que tocar, exercendo efetiva influência sobre os alunos.

121. J. CASTIELLO, op. cit., p. 36.

122. Castiello fala em subconsciente, massa aperceptiva e significação. Interessante notar que apesar dessas categorias terem sido usadas diferentemente por Herbart e Freud, o autor só faz referências ao segundo.

123. Ibidem, p. 57.

Por conseguinte, o sistema espiritualista de educação não trabalharia a partir de conhecimentos enciclopédicos, constituindo-se como uma escola ativa. Diz o autor:

"A cultura é o hábito de ler nos fatos e a capacidade de assimilar numa maneira organizada a sua significação... esse é o ponto essencial numa educação liberal."¹²⁴

Ao defender a atitude contemplativa que tende a aprofundar o conhecimento sobre as coisas, ao unificar o conhecimento é que o professor levaria o aluno à verdadeira compreensão. O autor não pretendeu expressar, com isso, que o homem deveria chegar à compreensão do mundo das relações sociais de classe. Compreender, para ele, tem o sentido de chegar "à essência universal", à igualdade do "homem genérico". Ter consciência é sinônimo de conformidade e aceitação do mundo desigual, superado na abstração das idéias.

O ensino da religião e da arte seriam imprescindíveis. A primeira produziria nos alunos a idéia de conformidade e de ordem - natural e divina - para poderem ser inseridos como parte da humanidade. A segunda, estimularia a ação criadora e transformadora humana, despertando proporcionalmente o amor e a bondade, transformando alguns homens "selvagens" em possíveis "gentlemen ideais". Pela arte unir-se-ia: a inteligência e a vontade, a imaginação e a emoção, a percepção, a consciência, a inconsciência e a intuição.

Para conseguir-se educar os homens e alcançar o hábito mental seria necessário levar-se em conta primeiramente a dis

124. J. CASTIELLO, op. cit., p. 59.

posição natural hereditária, tendo, então, a escola o cuidado de seleccionar seus estudantes quando se propõe a formar um tipo definido. Afirmava o autor que a educação tinha fins nobres estando voltada às crianças normais. As crianças que não fossem, jamais, capazes de alcançar o ideal, mereceriam compaixão e deveriam estudar em escolas diferentes, para evitarem o "complexo de inferioridade".

No desenrolar desse processo, portanto, até mesmo no campo individual deveria ocorrer o respeito. O homem deve amar a si mesmo e, ao mesmo tempo, ser reverenciado pelos outros homens. A fim de que se desse esse respeito (a si próprio e aos outros), pais e mestres necessitavam dar às crianças e adolescentes a noção de seu valor e de suas possibilidades. A escola teria de esforçar-se por criar um "círculo de interesses" para que o estudante pudesse mostrar de uma maneira prática o que seria capaz de adquirir.

Castiello salientou, também, um outro elemento do hábito mental: a prática e o exercício. Apesar de não serem os mais importantes, deveriam ser levados em consideração. Nesse contexto, criticou duramente o pragmatismo na educação, que transformava-se, na sua concepção, numa "atitude utilitária". Mostrou, então, que a proposta de construção de uma "educação humana", ao contrário do movimento ativista, pretendia formar profissionais competentes, bons e intelectualmente e moralmente belos. Essa postura de não negar plenamente a formação profissional faz parte, sem dúvida, do que Manacorda (1989) chamou de "resistência da Igreja Católica".¹²⁵

125. É com a obra de Dom Bosco que se acentua "a presença católica no panorama educativo do mundo moderno. Sua obra destaca-se tanto pela reflexão pedagógica, como pela iniciativa da educação popular profissional." (M.A. MANACORDA, op. cit., p. 295).

O jesuíta cita, ainda, um terceiro constituinte do hábito mental: o ideal, que sendo o produto do pensamento do homem, é seu princípio da razão.

Os três componentes - tendência inata, prática e ideal - não poderiam ser estimulados separadamente, pois

"A prática, só, produz meros "tours de force". O idealismo, sem a prática e o exercício é estéril e ineficiente. Todo o ideal e toda prática do mundo são inúteis para quem não possua a tendência inata correspondente".¹²⁶

Torna-se fundamental apontar aqui, que Castiello propôs o resgate de um humanismo, mas que o expôs à luz da experimentação moderna, dando-lhe uma "roupagem nova". A essência, entre tanto, permaneceu como em São Tomás de Aquino e/ou Santo Agostinho. Os clássicos gregos e latinos foram, ainda, nessa "nova cara" do humanismo, tomados como os melhores instrumentos da educação; para provar tal afirmação, o jesuíta elaborou um estudo sobre "o papel psicológico dos clássicos à luz das pesquisas experimentais".¹²⁷ A "tradição", nesse contexto, foi definida como o princípio e o meio para se alcançar um fim: o desenvolvimento integral da sociedade e dos homens.

O humanismo não seria, dessa forma, apenas uma questão de matéria de ensino, mas diria respeito, sobretudo, ao método no ensino e ao estudo. Por essa razão, o sistema humanista de educação pressupõe uma mudança ascendente do concreto ao abstrato, do real ao ideal, da arte à ciência, desta última para a filosofia, da filosofia à religião. Enfim, afirma o autor, a mudança im

126. J. CASTIELLO, op. cit., p. 99.

127. Idem. Ibidem, p. 165.

plicaria "do infinitamente variado e múltiplo para a unidade".¹²⁸

A todas essas idéias, concepções e princípios, uma idéia básica é central: cabe à educação o processo de formação da personalidade desde a tenra idade, observando sempre que o ideal da personalidade é "Cristo", possuidor não só da "natureza divina", mas também de uma "natureza humana". O que se pretendeu recuperar foi o "Cristo-homem", fazendo sobressair o modo cristão de comportamento - ao mostrar um "interesse afetivo" por tudo o que é humano. Nesse sentido, a compreensão que se tem é que o humano "brota de dentro pra fora".

Em toda obra encontra-se a idéia de conservação do tradicional, do antigo. Isso com intuito de preservar o dogma, a doutrina da Igreja em detrimento da independência do pensamento, da função crítica verdadeira. O homem para Castiello, só tem duas possibilidades de escolha: o bem ou o mal. Isto é, só pode escolher entre dois valores dados pela própria noção católica. Os "modelos" de personalidade a serem interiorizados são distantes e idealizados: os heróis cristãos, os doutores sábios, os santos, o Cristo.

Conseqüentemente, a consciência é definida como uma "essência absoluta" e não depende da existência material (socio-econômica e política), havendo uma preocupação com o "pensamento", de um lado, e com a "intuição", de outro. O primeiro lida com as significações dos acontecimentos e a última é a "consciência universal", a "revelação".

Castiello explicitou as funções da atividade mental e mostra a importância destas unirem-se de forma harmônica, mas es

128. J. CASTIELLO, op. cit., p. 162.

ta "harmonia" não visa o entendimento da relação homem-sociedade e sim, homem-Deus. A sociabilidade sendo inata não precisa ser compreendida...

Este tipo de proposta vem de encontro aos modelos de educação assentados numa psicologia funcionalista e, traz subjacente uma compreensão a-histórica do homem, enquanto sujeito da história. Concluindo, sua versão de educação mantém uma visão dualista de homem e, conseqüentemente, de consciência, o que impossibilita a utilização dessa teoria pedagógica como parâmetro para a construção de uma proposta pedagógica orientada pela dialética marxiana e que sirva às classes trabalhadoras.

JACQUES MARITAIN: que rumos dar à educação?

Ainda no século XIX, surgiram as primeiras manifestações do Catolicismo Social - expressão usada apenas no fim do século - através do sacerdote francês Robert Lamennais (1782-1854), que iniciou um movimento em favor dos operários. Dessa maneira, o Socialismo Cristão, pretendeu aplicar os ensinamentos cristãos para corrigir os problemas criados pelo industrialismo, defendendo a justiça social, a organização sindical etc, o que foi estimulado pelas Encíclicas dos papas Leão XIII e Pio XI.

Sem negar o capitalismo e sem aderir ao socialismo marxista, essa manifestação católica influiu na postura assumida nas teorias educacionais católicas.

Filósofo francês, Jacques Maritain (1882-1973), foi autor de muitas obras que representam a força do neo-tomismo na educação de nosso século. Com ele a filosofia católica assumiu o papel de lutar, na ordem da verdade prática, servindo aos homens no processo de renovação da sociedade, isto é, nas transformações políticas e sociais.

No livro "Rumos da Educação"¹²⁹ seguiu a proposta da restauração das idéias de São Tomás de Aquino e Santo Agostinho, numa versão mais próxima do movimento histórico concreto das sociedades, e procurou dar algumas respostas aos graves problemas educacionais da Europa e da América.

É preciso lembrar que todas as colocações do autor nesse sentido foram feitas num período de guerra, no qual, deveria-se tentar recuperar o "amor" e a "caridade", "dons naturais" dos homens; indo, assim, contra as filosofias e a educação despóticas, favorecidas por relações equivocadas entre Educação e Estado. Este último (Estado) não deveria intervir de forma ilegítima nos meios e formas intrínsecas do ensino.

Diante da perplexidade da guerra, dos regimes despóticos na Alemanha e outros países, da desesperança, Maritain crê que o necessário não é "reeducar o povo", mas libertá-lo. A libertação só ocorreria se fosse fortalecido um impulso para uma obra de caráter construtivo e de alcance universal. Acreditou que, mesmo elaborando uma análise específica da educação americana, poder-se-ia aplicar os mesmos princípios neo-tomistas para outras sociedades, já que a "essência da humanidade" seria a mesma em todo o mundo, e não dependeria do espaço e do tempo. Mesmo que as condições de vida e de existência fossem passageiras, o permanente é o que importaria, e este seria o "Divino".

A educação liberal, segundo o autor, deveria ser entendida a todos os homens, independentemente de suas classes sociais; visando a realização pessoal quanto aos aspectos profissio

129. J. MARITAIN. Rumos da educação. Rio de Janeiro, Agir, 1968. Trad. de Abadia de Nossa Senhora das Graças. O livro compõe-se de vários estudos, escritos em datas diferentes (1943, 1947 e 1955). O livro está dedicado a Alceu Amoroso Lima, que foi o tradutor de outra obra do autor publicada pela mesma editora no ano de 1958, "O homem e o Estado".

nal, social e político. Esperava-se dessa perspectiva que "no mundo futuro" (pós-guerra) a educação sobressaísse como atividade fundamental.

O ponto de partida para a discussão elaborada no livro "Rumos da Educação" foi a concepção de um homem genérico, isto é, um homem que antecede a todos e qualquer processo de educação. Para defini-lo, dois aspectos básicos precisariam ser considerados: o da filosofia ou ontologia e da ciência ou empirismo.

O homem é visto como um ser dotado de um poder ilimitado para conhecer. Este poder, avançando de forma gradativa, através da transmissão regular de conhecimentos acumulados pela humanidade (sociedade e/ou cultura) conduziria o homem a um pleno desenvolvimento intelectual e moral. Sendo concebido como um animal histórico e cultural, a sobrevivência deste homem relacionar-se-ia ao processo da sociedade. A educação caberia a função de buscar alimentar a liberdade humana de "tornar-se aquilo que já se é", através de severa disciplina e da tradição. Essa afirmação tem uma conotação abrangente e traz em seu bojo a crença de que "a natureza é boa em si mesma, mas foi enfraquecida pelo pecado original".¹³⁰

Segundo o autor, a educação humana é um despertar humano e os educadores devem respeitar a alma, o corpo, as aptidões, a identidade, a inteligência, a vontade livre, a aprendizagem gradual e adequada, a compreensão do aluno. Tudo isso com vistas ao aperfeiçoamento intrínseco, chegando à humanização pela inteligência, pelo poder de julgamento e das virtudes morais.

O fim último da educação seria, então, a formação do homem, compreendido não por uma "concepção fenomenalizada" (objetiva), e sim numa concepção "filosófico-religiosa" que não o con-

130. J. MARITAIN, op. cit., p. 241.

sidera apenas como "natural" mas também como "sobrenatural". Ademais, sendo constituído pelo físico e pelo espírito - que engloba o conhecimento e o amor - poder-se-ia entendê-lo como um todo. Contudo, salienta Maritain, é evidente que o espírito é mais importante na condução do destino do homem.

Também a cooperação faria parte da natureza humana e os outros seriam como "outros eus", daí a dedicação livre ao próximo. A relação social não estaria, pois, apenas dirigida pelas relações físicas e materiais. O princípio da vida seria a alma, e "o espírito é a raiz da personalidade".¹³¹

Note-se que a personalidade assim concebida implica em totalidade, independência (em relação a causas materiais) e noção de absoluto. Porém, se a personalidade é o polo espiritual e universal do ser humano, a individualidade representa o outro polo: a matéria à qual o mesmo está submetido. São estes dois polos que definiriam sua humanidade, envolvendo o mundo dos sentidos e a razão. A diferenciação entre "personalidade" e "individualidade" seria metafísica. O homem na sua totalidade seria o conjunto desses dois ao mesmo tempo.

Sendo assim, a educação e regresso do homem não poderia reduzir-se apenas à libertação do "ego material"¹³², o que seria negar a totalidade humana. O desenvolvimento do indivíduo e da pessoa deveria ocorrer no mesmo processo educacional. Para compreender de fato o fim da educação seria essencial que fossem consideradas as aspirações da pessoa humana: a primeira delas refere-se à conquista da liberdade interior e espiritual pela pessoa individual. Essa "liberdade" seria alcançada pelas "atividades ima

131. J. MARITAIN, op. cit., p. 34.

132. "Ego material" refere-se a individualidade, no sentido aristotélico. Libertá-lo, segundo Maritain, significaria dar livre curso aos impulsos irracionais que o habitam.

entes", que englobam o conhecimento, a sabedoria, a boa vontade e o amor, e que visaria intencionalmente apreender a "Verdade Maior".

Nesta perspectiva seria incoerente supervalorizar a pragmática da ação em detrimento do fim, da intenção verdadeira e da contemplação. Retoma-se aqui a discussão sobre a importância de não se sobrepor os meios e métodos educacionais aos seus fins, o que resultaria "numa espécie de adoração psicológica do sujeito".¹³³ Do mesmo modo, porque o espírito humano é dotado de razão, então o pensamento humano não poderia ser simplesmente definido como "órgão de resposta aos estímulos e situações atuais do meio"¹³⁴.

Para Maritain, a educação que apenas centra sua atenção para "a experiência sempre renovada" e que não tem um objetivo geral e final, como a pedagogia de Dewey, está fadada a matar a verdadeira arte da educação, que é aquela que trabalha a abstração e a inteligência. Ressaltou também que não pretendeu dizer com isso que a renovação dos métodos, dos meios e das experiências sejam desprezíveis, já que eles podem auxiliar no desenvolvimento das potencialidades dos homens; mas não podem suplantar a arte da educação.

A filosofia Tomista, ao contrário da Filosofia Empirista, postula, segundo Maritain, a diferença entre os sentidos e a inteligência. A atividade intelectual começaria pela "intuição sensível", chegando à "intuição intelectual". Porém, a verdade - conformidade do espírito com a realidade - apreendida durante esse processo não surgiria pelo "pragmatismo", mas pela experimentação e demonstração racional, apreendendo-se pelo pensamento os objetos no seu conteúdo inteligível e nos seus valores universais.

133. J. MARITAIN, op. cit., p. 41.

134. Ibidem, p. 40.

Além da liberdade interior e espiritual, existiria também o desejo de obter a "liberdade exteriormente manifestada". Tal desejo teria base na própria natureza humana que é social e política. Através da vida social o homem tenderia a emancipar-se do jugo da natureza material, isso na medida em que lhe fossem asseguradas garantias econômicas de trabalho e propriedade, seus direitos políticos, virtudes cívicas e a cultura do espírito.

A educação declararia, pois, sua função social objetiva: formar o homem para seus direitos e responsabilidades, numa vida normal, útil e devotada à comunidade. A este acrescenta o fim último da educação: desenvolvimento pessoal e progresso espiritual. A pessoa individual seria o centro da educação, mas só enquanto fizesse parte do grupo social. Para Maritain, essa postura não define como essência da educação a função de adaptação do futuro cidadão a condições e interações da vida social. O que a educação pretende é primeiro formar um homem. Por isso a preocupação primeiramente recai no centro interior que "é a fonte viva da consciência individual".¹³⁵

Por esse motivo o autor assinalou dois erros cometidos comumente nas propostas pedagógicas: o intelectualismo - que enfatiza a dialética e a retórica ou que aborda apenas as funções práticas e operantes da inteligência - e o voluntarismo.

Reafirmando o aspecto utilitário da educação e a necessidade da aprendizagem de um ofício, vai contra o "ócio aristocrático". Então, não se trataria, na sua opinião, de negar a especialização por completo, mas sim de acentuar a educação geral liberal quando se tem a pretensão de construir uma sociedade verdadeiramente democrática. Inserido no mundo capitalista do século XX,

135. J. MARITAIN, op. cit., p. 44.

no qual as contradições e as lutas de classes são extremamente acirradas e controvertidas e se expressam através de lutas ideológicas e/ou armadas, Maritain pretendeu, através dos valores neotomistas, impulsionar o ideal de uma educação "integral" voltada para um "humanismo integral". Seria do seu prisma, imprescindível para este projeto que se usasse da educação liberal, que liberaria e alargaria a mente e possibilitaria o surgimento natural entre patrões e operários do "poder de adaptação a novas circunstâncias e o domínio sobre elas."¹³⁶

Observou o autor que não era sua pretensão ativar a luta por um "individualismo burguês", porque esse já terminara; o que ele pretendia era construir uma civilização preocupada com os direitos humanos e com as aspirações e necessidades sociais do homem. Cada homem trabalharia ou participaria dos encargos comunitários de acordo com suas capacidades. O trabalho tido como meio e não como um fim em si mesmo seria alternado com as diversões, proporcionando alegria, expansão e prazer ao espírito.

Então, no processo dessa educação "completa" a atenção deveria estar voltada para os dois fatores: o intelecto e a vontade. Porém, a formação da última seria certamente mais importante para o homem que a formação do intelecto.

Por outro lado, é importante destacar outro ponto: não se poderia ensinar tudo às pessoas. A capacidade de discernimento, a experiência, a sabedoria, não poderiam ser ensinados. Na educação o que mais contaria seria a boa direção dada à intuição e ao amor; todavia, seria preciso ver, segundo afirma o autor, que o amor e a intuição são dádiva e liberdade e, assim, não podem ser objetos de ensino e instrução científica.

136. J. MARITAIN, op. cit., p. 49.

Maritain percebeu também que a educação seria um processo contínuo e mais geral, englobando não apenas a escola, mas um conjunto de esferas intra e extra-educacionais. Do seu ponto de vista, "a própria educação escolar tem função parcial e, antes de tudo, relativa ao conhecimento e inteligência".¹³⁷ Durante o ensino a criança precisaria crer nas verdades passadas pelo professor, mas desde o início esta mesma criança deveria ser levada a pensar por si própria, podendo vir, inclusive a discordar daquilo que provisoriamente foi verdade. Importa é que ao final desse processo, o que se quer ter é o amor à verdade, além do amor do bem e da justiça. Através da inteligência e da verdade é que se atingiria as faculdades do desejo, da vontade, do amor; dando "retidão à razão prática". Ou seja, estimular a liberdade não seria estimular o instinto, mas a razão.

A tarefa da educação escolar poderia ser resumida, assim, em dois pontos básicos: o professor precisaria ter conhecimentos na área da Psicologia Infantil e a escola teria, outrossim, de preocupar-se com a formação pré-moral. Estes dois pontos juntos fazem parte do esclarecimento e fortalecimento da razão, tarefa de obrigação da escola e do Estado.

O escritor tomista conseguiu encarar a educação como dinâmica, em que "ensinar é uma arte", na qual o professor é capaz de exercer uma causalidade sobre o aluno, cuja característica não é de forma alguma a passividade. Todo homem teria um "princípio vital interior" que o impeliria ao conhecimento e, dessa forma, a educação apenas deveria respeitar esta natureza intelectual. Para embrenhar-se nessa tarefa, o educador precisaria lidar com conteúdos retirados da experiência ou de constatações particulares, fortalecendo espiritualmente o seu aluno através do estabelecimento de relações lógicas entre as idéias.

137. J. MARITAIN, op. cit., p. 57.

Maritain posicionou-se contrário à utilização de castigos físicos e contrapôs a eles métodos de educação mais progressista, materializada através das propostas da "Escola Ativa" ou "Progressiva". Refere-se a estas com certas restrições, pois, segundo pensa, elas não conseguem ter uma boa medida ainda do papel do professor no processo educacional; ademais mantêm uma filosofia utópica de vida. De sua perspectiva, não é possível educar sem interferir. Tem-se de dar à criança aquilo que ela ainda não sabe: "o direito da criança de ser educada exige que o educador tenha autoridade moral sobre ela".¹³⁸

Com base nessas proposições, o autor elabora algumas regras básicas da Educação. A primeira regra diz respeito à estimulação e favorecimento das disposições fundamentais da criança, em que o mestre assume a tarefa de libertação.

Uma segunda regra refere-se ao fato de que a atenção do educador deve estar centrada "sobre as profundezas interiores da personalidade e de seu dinamismo pré-consciente... e a interiorização da influência educativa"¹³⁹. A esta regra estão ligados alguns conceitos importantes do autor sobre o dinamismo do funcionamento psíquico.

Maritain teoriza a existência do subconsciente ou inconsciente e não apenas da consciência. Ao nível do inconsciente ter-se-ia dois domínios: o inconsciente irracional e o pré-consciente do espírito. O inconsciente irracional seria o campo já estudado pela escola freudiana, formado pelos "instintos e imagens latentes, dos impulsos afetivos e das tendências da vida sensitiva".¹⁴⁰. Quanto ao pré-consciente do espírito, este abrangeria os

138. J. MARITAIN, op. cit., p. 67.

139. Ibidem, p. 75.

140. Ibidem, p. 77.

poderes espirituais, a inteligência e a vontade; constituindo-se, pois, no caminho para a liberdade pessoal e da sabedoria.

A tarefa educacional, portanto, não seria a de aplicar técnicas de adestramento do inconsciente, mas de uma libertação do domínio do pré-consciente do espírito, ou seja, a libertação do poder intuitivo. O principal seria, conseqüentemente, despertar as potencialidades interiores e a capacidade criadora. Antes, necessitaria levar em conta o interesse espontâneo e a curiosidade natural, trabalhando a memória junto à inteligência, preocupando-se mais com a compreensão do aluno do que com a extensão dos métodos e conteúdos pedagógicos. Acrescenta-se, ainda, o fato de que a apreensão intuitiva originar-se-ia da experiência, da imaginação e do sentimento espiritual.

A terceira regra fundamental proposta por Maritain diz respeito à unificação e unidade interior do homem: "desde o princípio, e tanto quanto possível durante toda a juventude, as mãos e a mente devem trabalhar conjuntamente".¹⁴¹ A consequência direta dessa regra, do ponto de vista geral e pedagógico, é o estímulo ao trabalho de artesanato, que proporcionaria certo equilíbrio psicológico bem como do espírito. Crê Maritain que esse talvez seja o caminho para terminar com "a separação social entre o *homo faber* e o *homo sapiens*. Essa regra implicaria em ensinar primeiramente pela experiência e só depois chegar-se-ia à razão e às percepções do pensamento abstrato. Levar-se-ia em consideração também que cada fase da educação exige propostas de conteúdos e formas diferentes.

A quarta regra a seguir seria: a tarefa do ensino é libertar a inteligência e não oprimí-la. Para praticá-la traba -

141. J. MARITAIN, op. cit., p. 83.

lhar-se-ia com o domínio da razão sobre as aprendizagens, levando em conta, entretanto, que as dificuldades deveriam ser todas resolvidas antes de passar para pontos mais adiantados do ensino. Com essa atitude, acredita-se que o aluno seria levado a conhecer ativamente.

Maritain tentou em sua obra resgatar conjuntamente a idéia do "homem prático" e de "educação geral". Como direito de todos, a educação deveria ser a preparação para a vida, no entanto, essa "preparação" não poderia ser a negação dos "dons" e "inclinações" dos homens. Pensar, eis o que seria ensinado inicialmente. Só depois, na vida adulta é que preocupar-se-ia com a profissionalização ou especialização.

Partindo dessas premissas, Maritain propôs um programa de estudo cuja estruturação envolveria muitas disciplinas - do ensino das humanidades e da educação liberal. Toda a sabedoria que delas se pudesse tirar deveria partir de bases intrínsecas dos alunos, respeitadas desde o ensino elementar até a Universidade.¹⁴²

As definições de crianças e de adolescente seriam, portanto, fundamentais em tal princípio e ambas dariam o aspecto dinâmico da construção do saber e do fazer pedagógico-educacional. O termo "construção" aqui utilizado não pode ser entendido da perspectiva histórico-dialética, mas sim da perspectiva católica e "inatista-metafísica" de Maritain. Ou seja, tem-se de lembrar sempre que o mesmo acredita na presença das potencialidades e disposições já no momento do nascimento, que serão ampliadas pela educação e o exercício da razão, que iriam "civilizar o espírito da criança".¹⁴³

142. Não aprofundarei aqui a discussão deste vasto programa de estudo proposto por Maritain, o que seria inclusive interessante, por não ser, o seu conteúdo, o objeto do presente trabalho.

143. J. MARITAIN, op. cit., p. 105.

As definições deste neo-tomista não considerou a realidade concreta do homem e o abstraiu de sua materialidade. É um "homem, dentro do homem", que é a "Verdade" instituída por um "Ser ideal", um Deus. Ainda que faça alusões ao social, este aparece como apenas consequência do que o homem já é: um ser naturalmente social. Falta, portanto, a visão histórico-dialética de consciência.

Finalmente é preciso, numa discussão posterior, voltar a essa constatação. O fato que é preciso destacar agora é que tais teses filosóficas, inegavelmente, têm servido de instrumento de defesa para o processo de hegemonia econômica, política e cultural instalado pela classe burguesa, na sociedade capitalista do nosso século; na medida em que, em nome de uma pretensa "igualdade natural" dos homens nega-lhes a visão da contradição da sua história e de suas reais possibilidades de transformação.

1.3 - A pedagogia socialista: como Suchodolski e Savin querem formar o "homem novo".

"O homem - por mais que seja um indivíduo particular, e justamente é sua particularidade que faz dele um indivíduo e um ser social individual efetivo - é, na mesma medida, a totalidade, a totalidade ideal, o modo de existência subjetivo da sociedade pensada e sentida para si, do mesmo modo que também na efetividade ele existe tanto como intuição e gozo efetivo do modo de existência social, quanto como uma totalidade de exteriorização de vida humana."*

BOGDAN SUCHODOLSKI: os fundamentos da pedagogia socialista

No mundo do século XX, as condições de vida, os conflitos, as dúvidas e esperanças, as formas de pensar, foram acompanhadas por um desenvolvimento técnico ininterrupto, alterando todos os setores da vida humana, inclusive a discussão sobre o processo educativo dos homens.

Ademais, as propostas educacionais não deixaram de refletir as lutas mundiais entre os vários países, que conduziram, sobretudo após a 2^a Guerra Mundial, a duas formas de regimes sociais que se destacaram: o capitalista e o socialista.

Divididos, então, em "conjuntos de países", que até pouco tempo atrás eram chamados de "Blocos", expandiu-se, de um lado o "Neo-capitalismo" e, de outro lado, entre 1944 e 1948, as "Democracias Populares" da Europa Centro-Oriental, como a Polônia, a Bulgária, a Tchecoslováquia, a Hungria, a Albânia, a Romênia e a Iugoslávia e, posteriormente, a Alemanha Oriental.

* K. MARX. Manuscritos econômico-filosóficos, Terceiro manuscrito. São Paulo, Abri Cultural, 1974, p. 17. (Os Pensadores).

Inicialmente a União Soviética servia de "modelo" para os demais países socialistas, porém, gradativamente, devido às diferenças étnicas, às heterogeneidades histórico-nacionais e as diversas circunstâncias de como se processaram as revoluções socialistas, entre outras coisas, fortaleceu a teoria dos "caminhos próprios para o socialismo", ocorrendo, então, uma série de rupturas no "mundo socialista". Este foi o caso da Iugoslávia (que rompeu suas relações com a União Soviética entre 1948 e 1955), da China (1962), da Albânia e, ainda mais recentemente, de outros países.

Alguns princípios comuns, inspirados no modelo soviético, marcaram, porém, a estruturação desses países, como: a política de planos quinquenais, implicando a socialização e planificação econômica; o Estado intervém e controla a economia; predomínio do Partido Comunista, embora muitos países como China, Polónia, Bulgária, Tchecoslováquia e República Democrática Alemã tenham conservado o pluripartidarismo; luta contra as antigas classes dirigentes; estruturação da ditadura proletária; reforma agrária e coletivização da agricultura; garantia do trabalho, da gratuidade da assistência médico-hospitalar e da educação; entre outros princípios.

No caso específico da Polónia, esta se revoltou contra o domínio da URSS em 1956, período de "desestalinização", não sofrendo, entretanto, intervenção militar soviética (como se fizera na Hungria no mesmo ano). Desde então, foram promovidas diversas reformas, sobretudo no campo político-econômico, refletindo indubitavelmente nas propostas pedagógicas¹⁴⁴ e nas discussões teóricas de autores como Bogdan Suchodolski (1907-).

144. No presente trabalho restringi-me à análise da proposta escrita por Suchodolski na década de 60. Não me referirei aos modelos pedagógicos atuais da proposta polonesa no campo educativo, já que não possuo dados concretos so

O professor polaco, Suchodolski, estudou nas Universidades de Cracóvia e Varsóvia, depois em Berlim e em Paris. Durante a ocupação alemã (1939-1943) foi um dos animadores da Universidade clandestina. Após a guerra (1945) ocupou o cargo de diretor de um centro de ensino médio em Varsóvia e depois, tornou-se professor de Pedagogia Geral na Universidade de Varsóvia, diretor do Instituto de Ciências Pedagógicas e membro da Academia Polaca de Ciências e do Conselho da Sociedade de Educação Comparada na Europa.¹⁴⁵

Seus trabalhos relacionam as questões filosóficas da pedagogia com as situações sociais, ocupando-se da análise da educação moderna socialista na qual, como escreveu Debesse (1978), a existência humana possa tornar-se base da criação da essência humana.

Suchodolski é conhecido pelos educadores brasileiros principalmente pelas idéias de quatro obras: "La educación Humana del Hombre" (1967 - em espanhol), "Tratado de Pedagogia" (1971 - em espanhol), "Fundamentos de Pedagogia Socialista" (1974 - em espanhol) e "A Pedagogia e as grandes Correntes Filosóficas" (1978 - em português). No presente estudo analisar-se-á sobretudo as idéias descritas na obra "Fundamentos de Pedagogia Socialista"¹⁴⁶ que se propõe a definir a educação socialista.

Suchodolski aponta-nos, ao discutir a pedagogia socialista, uma dupla preocupação. A primeira delas refere-se ao as

bre os mesmos. Certamente muitas reformas terão sido discutidas ou implementadas após a década de 80, quando os movimentos grevistas-sociais, com apoio da Igreja Católica e do Eurocomunismo, conduziram Lech Walesa ao poder.

145. Informações retiradas do prefácio escrito por Maurice Debesse para a obra "A pedagogia e as grandes correntes filosóficas", 1978 e do livro "Tratado de pedagogia", de 1971 (publicado em Varsóvia em 1968).

146. B. SUCHODOLSKI. Fundamentos de pedagogia socialista. Barcelona: Editorial Laia, 1974.

pecto histórico do processo educacional: por mais que se critique a educação burguesa não se muda o fato de que a educação nos países socialistas herdou formas, conceitos e métodos educacionais burgueses. Dessa forma, interroga ele, será que ao trabalhar a partir dos métodos e instrumentos pedagógicos passados (burgueses) impede-se o avançar de um trabalho educacional socialista?

Uma segunda preocupação do autor coloca-se de forma consequente: edificar o sistema socialista implicaria obrigatoriamente, criar novas condições de vida para os indivíduos. Isso conduziria ao enfrentamento de novas tarefas, dentre as quais o de formar o "homem novo". Então assumiriam os educadores uma tarefa especialmente vultuosa: discutir seriamente e com a profundidade e concretude necessária, o conteúdo e o caráter da educação socialista, situando-a no tempo devido.

A característica primordial de tal educação seria a unidade do presente e do futuro. Ou seja, não deixando de preocupar-se com o futuro, a educação organizar-se-ia, ao mesmo tempo, no presente e para as condições atuais existentes, com base na experiência atual e na responsabilidade de quem é jovem. Expressando essa mesma idéia com outras palavras, poder-se-ia afirmar que ao elaborar uma reflexão sobre o caráter e as tarefas da educação seria preciso considerar as condições sociais reais e concretas (objetivas), no bojo das quais o trabalho educacional ocorre e se organiza.

Ademais, ao partir da definição do homem como sujeito e objeto da história, que ele próprio ajuda a construir, a teoria socialista abordaria a necessidade do homem diante de sua realidade, relacionando esses fatores à possibilidade de criar novas soluções e situações. A natureza humana, então, teria um caráter histórico e estaria relacionada diretamente às transformações materiais do mundo (criado pelos homens através do trabalho) e às mudanças dos próprios homens. Na visão socialista seria possível, nes-

se sentido, "la reconstrucción del mundo social de los hombres y de la propia transformación de los individuos".¹⁴⁷

Nesse sentido, a educação socialista não só se voltaria à realidade atual, mas também ao desejo racional de sua transformação. Significa que não seria característica da educação socialista, segundo o autor, preocupar-se apenas com uma educação utilitária, entendida como aquela que se centra no preparo dos indivíduos para as atuais condições de espaço e tempo, do nível de vida e das formas de trabalho. A expectativa nessa educação seria a de poder superar as condições sociais e criar condições reais de desenvolvimento multifacético dos indivíduos.

Coloca-se, pois, como tarefa educativa socialista a formação de um homem integral e criativo, o qual deve possuir boa assimilação dos princípios da ciência e técnicas modernas, assim como possuir facilidade na convivência e cooperação social. Tal realidade social necessitaria de homens com maior nível de conhecimentos gerais e específicos, com comportamentos abertos e participativos, do ponto de vista dos problemas do tipo social e político.

Partindo dessa afirmativa, fica claro que no referente aos interesses individuais, as finalidades da educação não se resumiria somente na passagem dos conhecimentos e habilidades necessárias à existência. Se assim o fosse apenas "permitirian que el individuo se ganara la vida pero no le enseñarían como hay de vivir".¹⁴⁸

De acordo com esta idéia, o homem deveria unir teoria e prática, o que refletiria, sem dúvida, a tese da educação pe

147. B. SUCHODOLSKI, op. cit., p. 35.

148. Ibidem, p. 83.

lo trabalho, como crítica à instrução escolar desligada da vida real. Seguindo a concepção de Marx, o autor esclarece que o caráter educativo positivo do trabalho resultaria não só no terreno da profissionalização - vital para a sobrevivência - mas também no âmbito da auto-realização e do desenvolvimento da personalidade e da atividade criadora. O trabalho estrutura-se, pois, como fator de desenvolvimento moral e intelectual.

Importante discernir que as propostas delineadas por Suchodolski para construção da Pedagogia socialista fundem-se às considerações de Marx sobre a inevitabilidade da revolução proletária, e a preparação do proletariado para assumir essa tarefa histórica. Por conseguinte, o autor destacou a obrigatoriedade da formação e desenvolvimento da consciência comunista nos indivíduos, a qual tornar-se-ia possível não só a partir da educação intelectual, mas também, pela prática revolucionária e educação moral. Desse prisma, nem a formação intelectual, ou a moral, podem ocorrer isoladamente, devendo vincular-se às circunstâncias concretas de sua vida, com a atividade concreta.

No que concerne à educação intelectual, sua tarefa essencial seria a de capacitar progressivamente o homem a compreender o mundo, envolto pelo processo histórico, bem como a atuar eficazmente sobre este mundo. Tomando noção da origem e desenvolvimento das forças produtivas e do processo de conhecimento e dominação do homem com a natureza, além das relações sociais resultantes desse processo, o homem teria maior possibilidade de libertar-se do estado de alienação em que se encontra.

A educação moral, afirmou Suchodolski, não pretendia, como na educação de caráter burguês, modelar a vida íntima do indivíduo, mas integrá-lo na sua realidade histórico-social, através da atividade efetiva sobre a mesma. Assim, ainda que seja o "produto das relações sociais", o homem teria a capacidade de su-

perá-las no plano subjetivo, de tal modo que conseguiria manter-se na situação de escolha consciente.

De acordo com o professor polonês a atenção do materialismo marxista centrar-se-ia na parte ativa do sujeito e interpretaria a atividade social como mediadora que une o homem ao mundo objetivo em um conjunto dialético. Negando a idéia de que o estado psíquico dos indivíduos é que determinava a realidade social, defendeu uma profunda união dialética dos fatores objetivos e subjetivos:

"el mundo real en el que vivem los hombres es subjetivo-objetivo, es un mundo edificado por la acción social de los hombres... La esencia subjetiva del hombre se refleja en el mundo objetivo humano, y a su vez, el mundo objetivo se convierte en la conciencia subjetiva de los individuos".¹⁴⁹

Incorpora-se, por conseguinte, ao movimento da história da sociedade, a própria história dos indivíduos que cumpririam tarefas fundamentais na edificação da sociedade socialista e laica. Fundiriam-se cada vez mais o papel da educação e da auto-educação no processo dialético da interdependência entre o desenvolvimento individual e social, com vistas a formar os "homens novos".

Contrapondo-se aos dualismos carnal-espiritual; intelectual-estético e moral, Suchodolski mostrou a complexidade e integração da estrutura psíquica humana e a relação entre os processos fisiológicos e a consciência. A consciência influiria sobre o corpo humano e seria ao mesmo tempo condicionada por ele.

149. B. SUCHODOLSKI, op. cit., p. 68.

Portanto, escreve ele, seria preciso entender a unidade entre "la supuesta triple estructura de la psique: la razón, la voluntad, las sensaciones, y la triple esfera de la cultura: intelectual, moral, estética".¹⁵⁰

Com base nessas premissas, o autor delineou os três objetivos básicos da educação socialista, os quais pressupõem uma série de tarefas, no sentido de reduzir as diferenças entre a qualidade do potencial dos próprios indivíduos e as suas condições objetivas de existência, bem como entre as obrigações que eles deveriam assumir e suas possibilidades de desenvolvimento humano.¹⁵¹

O trabalho pedagógico deveria, nesse sentido, ser determinado de acordo com situações concretas, do âmbito econômico-político e social, fazendo com que o jovem participasse voluntariamente da edificação da sociedade socialista. Esta seria a principal função da educação e a partir dela delinear-se-ia um grupo de tarefas que implicaria: a capacidade de compreensão das necessidades sociais imediatas e o planejamento de suas transformações; o desenvolvimento dos sentimentos patrióticos e a consciência sobre a solidariedade internacional, visando ao progresso social universal.

O segundo grupo de tarefas essenciais do tipo educacional ficaria remetido à formação profissional humana, sendo assumidas não apenas as necessidades objetivas econômicas e tecnológicas, mas também as aspirações individuais dos cidadãos. Já em outro grupo de tarefas, o terceiro deles, destacar-se-ia a educação como responsável pelo despertar e pelo desenvolvimento nos indivíduos da necessidade de participação cultural ativa, preparando-os

150. B. SUCHODOLSKI, op. cit., p. 136.

151. Cf. p. 122.

para desfrutarem e escolherem de modo consciente e sistemático as possibilidades de desenvolvimento pessoal.

Propõe-se, portanto, na perspectiva de Suchodolski a educação multifacética do homem, unindo a satisfação de suas necessidades e aspirações pessoais do tipo cultural e artístico. A educação socialista enfrentaria, conseqüentemente, um problema pedagógico complexo e um dos aspectos relevantes nessa discussão seria o papel da atividade educacional na formação da personalidade.

Suchodolski discutiu uma conceituação da personalidade que pudesse se aproximar mais do ideal socialista, superando as concepções burguesas até então assumidas. Para isso propôs resgatar um dos aspectos da personalidade que seria o seu caráter histórico junto ao seu caráter existencial. Assim, a problemática histórica é considerada elemento principal da estrutura da personalidade. Ao criar e/ou transformar o mundo em que vive, o homem tornar-se-ia, como a realidade objetivada: mais rico e mais complexo. Nesse processo de contínua criação e recriação, seriam utilizados conhecimentos das experiências passadas, além das circunstâncias atuais. De forma coerente, o homem submeter-se-ia à ação do mundo por ele criado para segui-lo criando. Encerrar-se-ia nessa relação homem-mundo as causas de seu desenvolvimento e de suas limitações.

Imaginar um "novo homem" para Suchodolski seria o mesmo que defender a unidade do individual e social no socialismo. Quer dizer, ele acreditava que na sociedade socialista é que se poderia reconciliar os interesses coletivos e individuais. Para que isso fosse possível o indivíduo precisaria deixar de ser guiado por "egoísmos primitivos" e desejar servir à sociedade, tendo consciência da convergência entre os interesses individuais e gerais. Contudo, advertiu o autor, se tal convergência precisaria ocorrer

na vida concreta dos indivíduos, então, seria fundamental que suas necessidades sociais fossem atendidas, para que os mesmos não se despojassem da dignidade humana.

A tarefa dos educadores seria justamente a de modelar algumas necessidades e motivações de ação das crianças e jovens, desenvolvendo-lhes os interesses e as inclinações, as aspirações e a criatividade. Isso porque "al desarrollarse ellos mismos, los individuos contribujan asimismo a la realización de los demás miembros de la sociedad."¹⁵²

Para Suchodolski a tarefa de determinar as necessidades mais prementes quanto ao tipo de trabalhadores, às invenções, às formas de capacitação dos indivíduos para assumir diferentes tarefas, bem como assegurar todas as possibilidades do desenvolvimento; tudo isso caberia aos planejadores e administradores. Aos pedagogos, caberia apenas a preocupação, por encontrar e formar os indivíduos mais adequados a ditas formas.

Significa que o educador (professor) seria apenas o executor de tarefas previamente definidas por especialistas. Essa afirmativa é bastante contraditória, separando a decisão básica de discussão sobre fins e os meios da educação, podendo dar "brecha" para um processo de alienação. Mas o autor não discute por esse prisma essas questões. Segundo ele as tarefas essenciais da educação socialista deveriam partir de uma concepção de mundo mutável, passível de transformações contínuas e objetivas. Um mundo humano que prescindiria de indivíduos meramente subordinados ou obedientes; pelo contrário esse mundo, enquanto unidade dialética se pautaria na ação consciente dos homens, que, porque conscientes, seriam livres. Tais homens deveria saber quais as tradições defen-

152. B. SUCHODOLSKI, op. cit., p. 108.

didadas (cristalizadas) pelos homens e qual é o futuro pelo qual eles lutam, superando a idéia do determinismo histórico.

Embasando-se nessas idéias o autor defendeu que a instituição escolar deveria ser responsável tanto pelo ensino, como pela educação. Deveria dividir conhecimentos e experiências com os alunos e também conduzi-los a determinada concepção de mundo, a qual envolveria o intelecto, a sensibilidade, a vontade, a imaginação e a representação das coisas.

Podemos concluir a partir dessa leitura, que Suchodolski tentou perceber a consciência de modo mais amplo do que as concepções idealista ou empiricista. Sua visão socialista, baseada sobretudo na experiência soviética e na própria experiência polonesa, traz um detalhe interessante: ele vislumbra um "humano geral", entendendo a universalidade humana expressa pelas classes trabalhadoras. Ademais numa sociedade socialista, em tese, o sistema social seria edificado pelos homens e para os homens, sendo que, em tal sociedade todos seriam trabalhadores.

Suchodolski em sua análise tentou deixar claro que a convergência dos interesses individuais e sociais precisaria ser entendida como parte de um longo processo histórico, povoado de conflitos e contradições nas relações que se estabelecem entre sujeito e objeto. Dessa forma, ao finalizar seu livro, declarou sua firme certeza de que a discussão no campo pedagógico e da atividade educativa seria fundamental para entender as dificuldades educativas de seu próprio país.

Ademais, é necessário consideramos de modo positivo sua afirmação de que o socialismo seria uma realidade em constante mudança, o que implica também na mobilidade educativa, não se podendo, então, falar em uma "verdade".

Sem dúvida do ponto de vista teórico, não isento de contradições, Suchodolski expressou bastante coerência com a con

cepção materialista-histórico e dialética de Marx e deu substãntivas contribuições para a reflexão sobre o conceito de consciãncia e a construção de uma Pedagogia orientada dialeticamente e que sirva às classes trabalhadoras nos dias atuais.

NIKOLAI SAVIN: A pedagogia soviética que os mestres
devem conhecer

A Revolução Socialista Russa, de novembro de 1917, marcou um longo processo de discussão e de luta contra a opressão e a exploração e pelo controle do poder pelas classes trabalhadoras na União Soviética. Esse processo, desde então, quer pelas suas contradições internas do ponto de vista teórico-prático, quer pelas condições políticas e econômicas da União Soviética nos âmbitos internacional e nacional, quer pelos seus determinantes sociais e culturais, não foi absolutamente tranquilo.

Por outro lado, passando do "período de estabilização" (1918-1928) - em que foram tomadas medidas enérgicas quanto aos graves problemas econômicos e políticos internos e externos - ao "período estalinista" (até 1953), coincidindo com a Segunda Guerra Mundial, e, posteriormente, à "desestalinização", a história desse país refletiu, também, entre outras coisas, na organização de propostas educativo-pedagógicas.¹⁵³

A luta pela nova escola socialista iniciada desde o período pós-revolucionário tem sido norteadã por uma série de prin

153. O processo de construção do socialismo soviético foi marcado por muitas lutas internas e externas, travadas no âmbito econômico, social, cultural e político. Sugere-se que para aprofundar em algumas dessas questões, e para assegurar uma visão panorâmica dos três períodos citados, sejam consultados livros de História Geral, como "História das Sociedades", de R.R.L. AQUINO (et al.); "O tempo da contestação (1948-1969)" de P. THIBAUT; "O século XX", de R. RÉMOND, entre outros. Muitos dados também poderão ser obtidos nos livros de L. VOLPICELLI, "L'évolution de la pédagogie soviétique"; de J. VALSINER, "Developmental psychology in the Soviet Union"; de T. BOTTOMORE (ed.), "Dicionário do pensamento marxista"; "URSS - Anuário 88", Agência Prensa Nôvosti; entre outros.

cípios. Um deles é o caráter estatal do sistema educacional, ou seja, as instituições educacionais são criadas (ou fechadas), sustentadas e dirigidas pelo Estado Soviético, visando eliminar a causalidade na distribuição das escolas e garantir o planejamento na preparação dos especialistas. Amenizar-se-ia, por outro lado, o papel dos órgãos de poder local na direção da instrução pública.

Um outro princípio básico é aquele que formulou a unidade e articulação das diferentes instituições docente-educativas. O objetivo único delas seria o de preparar a juventude na construção da sociedade comunista, de forma a torná-los seres ativos e integralmente desenvolvidos, levando em conta as particularidades nacionais dos educandos.

A universalidade e obrigatoriedade da escola é também um princípio educativo. Apesar de já em 1930 ter sido aprovada a lei sobre o ensino primário obrigatório, só em 1962-1963 foi implantado no país o ensino geral obrigatório de oito graus. O XXIV Congresso de PCUS colocou em 1971 a tarefa de dar um maior passo: o ensino médio obrigatório para os jovens, concretizado na mesma década.

O princípio de laicidade do ensino eliminou a influência da Igreja sobre as escolas e propôs a educação científico-atéista das crianças e jovens, apesar de ser mantida a liberdade de religião.

Ademais, o princípio de igualdade de direitos de todas as nações e povos em todas as esferas da vida social abrangeu a igualdade de direito ao ensino e a escolha livre da língua a ser estudada; tentando-se não correr o risco de reter o desenvolvimento cultural dos povos, o que permitiu à União Soviética ensinar-se em quase cem idiomas.

Junto a esse princípio delineou-se outro: as mulheres têm igual direito à educação. Assim, na medida em que recebem

uma orientação e preparo mais ativo para o trabalho socialmente útil, podem-se inserir influentemente na economia soviética. Esta vinculação das instituições docente-educativas com a vida e o trabalho constituiu-se num princípio fundamental do ensino socialista.

Todos esses princípios educativos, influenciaram nas Teorias Pedagógicas soviéticas, dentre as quais se destaca a formulada por Nikolai Vasilievch Savin.¹⁵⁴

Notável pedagogo e cientista soviético, Savin é autor do livro "Pedagogia"¹⁵⁵, utilizado como material didático nas escolas de formação de mestres soviéticos. O livro, editado originalmente em russo na cidade de Moscou no ano de 1972, foi traduzido para o espanhol em 1973, por editores cubanos visando também a preparação de quadros pedagógicos em Cuba. Observa-se que o autor faz parte do grupo de educadores soviéticos preocupado com a formação de seus professores e mestres, os quais interferem efetivamente no processo de desenvolvimento global e individual das crianças, adolescentes e adultos. Essa preocupação sempre foi uma constante na história da educação soviética, desde que no período pós-revolucionário percebeu-se que os professores precisavam ser preparados para abraçar e trabalhar pelas causas socialistas.

Savin, em seu livro elaborou uma discussão sobre os fundamentos e propostas da Pedagogia soviética, tecendo críticas às concepções pedagógicas burguesas. Para isso tomou como base as concepções teóricas de Marx e Lenin, além da leitura de pedago-

154. Não foi possível citar a data de nascimento ou da morte do autor devido à falta desses dados em seu livro e em livros da História da Educação e da Pedagogia.

155. N.V. SAVIN. Pedagogia. Habana, Editorial Pueblo y Educación, 1979.

gos - especialmente russos e soviéticos - e os documentos produzidos pelo governo e pelo Partido Comunista.¹⁵⁶

Nessa perspectiva definiu o objeto da Pedagogia e de seus conceitos pedagógicos fundamentais. De modo geral o objeto da Pedagogia soviética seria o estudo das leis da educação do homem numa sociedade comunista, principalmente no seu aspecto intencionalmente organizado e voltado para o desenvolvimento do homem.

O ensino, segundo Savin, seria uma arte difícil, delicada, polifacética e diversa, pelo qual ocorreria o processo de transmissão e assimilação de conhecimentos, hábitos e habilidades.¹⁵⁷ Pelo ensino, seria possível influir na conduta e no processo da atividade cognoscitiva dos alunos e de seus desenvolvimentos. Aprendendo a ler, fazer contas e escrever poder-se-ia dominar a ciência; ademais, com base na experiência de gerações passadas seria possível buscar novos caminhos nos fundamentos científicos, técnicos e da própria vida social.

Para que os conhecimentos fossem exequíveis aos alunos, o professor deveria conhecer o nível de preparo geral destes e o desenvolvimento de suas capacidades. Ademais deveria levar em conta algumas regras como: passar sempre do particular ao geral, do conhecido ao desconhecido, do concreto ao abstrato. Esse princípio - do caráter científico e exequibilidade no ensino - faria parte de um sistema maior de princípios que norteariam a Didática Soviética no atendimento das regularidades do processo docente.

156. Os documentos citados por Savin são: o programa do PCUS, os materiais do XXIV Congresso do PCUS, a disposição do SS do PCUS e do Conselho de Ministros da URSS, de 10 de novembro de 1966 - "Acerca das medidas para o melhoramento futuro do trabalho da escola de ensino geral média" - e os materiais do Congresso Nacional de Mestres. (Cf. Savin, op. cit., p. 8).

157. Cf. N.V. SAVIN, op. cit., p. 63-64.

Outros princípios comporiam esse sistema, como mostra Savin: o princípio da sistematização do ensino e da aprendizagem e a vinculação da teoria com a prática; o caráter consciente e ativo dos alunos na aprendizagem sob a direção do professor; a visualização; a solidez na assimilação dos conhecimentos e a vinculação do ensino com o desenvolvimento multifacético dos alunos.

O material de estudo deveria estar estreitamente relacionado com a experiência pessoal dos alunos - ponto de partida para conhecer a realidade, servindo como critério de verdade - com suas observações ou jogos. Por outro lado o professor deveria saber demonstrar a importância do papel da ciência na solução dos problemas essenciais da economia nacional. Consequentemente, a sistematização teórica estaria acompanhada desde o início da escolarização pelo desenrolar de uma série de atividades de trabalhos (medição de terrenos, orientação com a bússola, cultivo da horta escolar, ajuda nas bibliotecas etc.).

Os meios auxiliares a serem utilizados pelos professores durante a apresentação dos conteúdos, melhorariam a percepção dos objetos e a formação de conceitos, já que estruturaria-se a aprendizagem não apenas sobre representações e palavras abstratas, e sim sobre modelos concretos.

A solidez da assimilação dos conhecimentos implicaria na perspectiva do autor, o domínio pelos alunos do material docente, de forma que pudessem reproduzi-lo a nível da memória e utilizá-lo na solução de tarefas cognoscitivas e práticas. Quanto à atividade cognoscitiva dos alunos, no processo de assimilação do conhecimento, englobaria não só a percepção, a compreensão e a recordação, como também a atuação de um sistema complexo de operações mentais.

A primeira etapa desse processo seria a percepção, a atividade do aluno a ser despertada e mantida pelo professor atra-

vês de demonstrações de experiências, exercícios de observação, resolução de problemas variados e algumas tarefas práticas. Junto à percepção desenvolver-se-ia a compreensão, etapa que ocorreria mais facilmente se os conhecimentos percebidos pelos alunos fossem correlativos aos que eles mesmos já possuísem e que seriam comparados ao sistema geral de conhecimentos. O aluno deveria aprender a comparar, analisar, generalizar a percepção dada. Ao conseguir compreender e generalizar conhecimentos conseguiria dominar os conceitos expressos com palavras ("móveis", "aves" etc).

Observa-se, dessa forma, que o autor definiu a formação de conceito como um processo complexo do pensamento. Acrescentou a essa idéia, ainda uma outra:

"El análisis del trabajo escolar muestra que en el complejo proceso del pensamiento participa no solo la conciencia sino tambien los sentimientos y la voluntad de los escolares".¹⁵⁸

Por essa razão o professor precisa recorrer com frequência aos sentimentos dos alunos durante a atividade do pensamento. A este procedimento também se ligam as etapas de reafirmação dos conhecimentos, a memorização do material de estudo e sua aplicação prática.

Os professores poderiam despertar nos alunos uma atitude interessada e ativa para essa atividade cognoscitiva. O interesse ativo dependeria da consciência dos alunos sobre a importância dos conhecimentos na vida. O professor poderia ir, assim, formando a consciência de seus alunos utilizando-se de métodos como: a conversa informal, a leitura, a discussão sobre filmes. Então,

158. N.V. SAVIN, op. cit., p. 69.

"La conciencia y la actividad dependen del nivel alcanzado por la dirección pedagógica, en lo que respecta a la actividad cognoscitiva y práctica de los alumnos".¹⁵⁹

O aluno conhecendo o propósito do estudo para o trabalho futuro, seria capaz de desenvolver-se nessa direção. Consequentemente, afirmou Savin, "La conciencia es el camino más importante en la superación del formalismo de la enseñanza".¹⁶⁰

Savin destacou a importância constante da educação moral, estética, jurídica, patriótico-militar e ateísta dos alunos, além da educação física. Esse conjunto de elementos possibilitaria o sentimento de camaradagem, a responsabilidade coletiva, a distinção entre as atuações "boas" e "más" dos homens, distinguir o belo e o feio, amar a natureza, formar bons hábitos e perceber a realidade via ciência e sem superstição.

Em nome do "bem coletivo" e da "moral coletiva" socialista, Savin admitiu o castigo racionalmente planejado - que fosse compreendido pelo próprio aluno que violou os interesses do coletivo, e que não fosse um castigo físico danoso. Enquanto um castigo de caráter educativo, ele deveria ser acompanhado de outras medidas de influência como o esclarecimento, mudança de regime na sala de aula etc. O "régimen" - sistema de requisitos higiênicos, morais e disciplinários - seria a "base da disciplina" e estaria relacionado diretamente à formação de conexões fixas, descritas na noção de "estereótipo dinâmico" de I.P. Pavlov.¹⁶¹ Para Savin

159. N.V. SAVIN, op. cit., p. 84.

160. Ibidem, p. 85.

161. Ivan Pavlov (1849-1936) foi iniciador da análise experimental do comportamento e do condicionamento, elaborando uma teoria da atividade nervosa superior. É sem dúvida bastante utilizado nas análises soviéticas. Uma noção mais específica do "estereótipo dinâmico" pode ser obtida em "Fisiologia da atividade nervosa superior" no livro "Pavlov" de Isaías Pessotti (org) da Editora Ática, p. 110-124 (cf. bibliografia).

"el efecto prolongado y en constante repetición, de determinados estímulos sobre el organismo, crea un sistema fijo de conexiones reflejas condicionados en la corteza de los grandes hemisferios cerebrales."¹⁶²

Savin negou a idéia de que as capacidades humanas - formadas no processo da atividade de trabalho e da vida social - são inerentes ao sistema nervoso do homem. Afirmou que o homem herdaria apenas a estrutura cerebral, e ao inserir-se na sociedade, ele seria capaz de assimilar a experiência humana do passado, não ficando, porém, limitado a reproduzi-la, podendo aperfeiçoá-la e, daí, também modificar-se.

Destacou, ainda, o fato de que as particularidades tipológicas do sistema nervoso descritas na obra de Pavlov¹⁶³ não são determinantes nas propriedades da personalidade e do caráter. Preocupou-se em mostrar que o regime social e a política de classes exercem profunda influência na formação das aspirações e ideais das crianças. Entretanto, o desenvolvimento humano estaria, segundo o pedagogo soviético, diretamente ligado ao desenvolvimento do cérebro, ou seja:

"La base del desarrollo psíquico es el desarrollo del sistema nervioso y sobre todo de su parte superior, es decir, la corteza de los grandes hemisferios del encéfalo".¹⁶⁴

162. N.V. SAVIN, op. cit., p. 227.

163. Pavlov elaborou uma teoria sobre os tipos de atividade nervosa; mostrou que os homens reagem diferentemente frente aos estímulos do meio conforme a força com que se produzem os processos nervosos, seu equilíbrio e mobilidade.

164. N.V. SAVIN, ibidem, p. 24.

Esclareceu, então, que o desenvolvimento do encéfalo e do sistema nervoso se dá no decorrer da interação constante do homem com o meio circundante. Caberia à educação abrir para o homem um amplo círculo de conhecimentos e o familiarizar com a vida que o rodeia, em um sistema determinado, o que "garanteza la formación de una enorme cantidad de enlaces nervosos en el cerebro del hombre y hace que se perfeccione toda la actividad psíquica".¹⁶⁵

Para Savin, seria nessa perspectiva que tanto a Pedagogia como a Psicologia buscariam entender as influências da educação sobre o desenvolvimento, estudando os meios para fazê-lo mais intensamente.

A comunicação e a atividade apareceriam aqui como condições importantes para o desenvolvimento das crianças. Afirmando a importância da comunicação da criança com outras pessoas, e em especial com os adultos, o autor utilizou-se de afirmações do psicólogo L.S. Vygotsky¹⁶⁶, o qual "afirmaba que el niño desde el momento en que nace es un ser social".¹⁶⁷ Assim, concluiu Savin, durante o processo de comunicação com outros "nace en el niño la necesidad de los hombres, que se convierte en una fuente importantísima de su desarrollo multifacético."¹⁶⁸

A esta concepção o soviético acrescentou uma outra, demonstrando a importância das condições de vida proporcionadas pelo socialismo e pela instrução no desenvolvimento qualitativo da personalidade. Explicitando seu conceito desta, retomou a concepção marxista-leninista do desenvolvimento geral:

165. N.V. SAVIN, op. cit., p. 24.

166. Lev Semionovitch Vygotsky (1896-1934) é estudado no 3º capítulo.

167. Ibidem, p. 22.

168. Ibidem, p. 23.

"que se contempla como un proceso de evolución de lo simple a lo complejo, de lo inferior a lo superior, una evolución en línea ascendente de un estado cualitativo viejo a uno nuevo, un proceso de renovación, de nacimiento de lo nuevo y muerte de lo viejo".¹⁶⁹

Com base nesse conceito, Savin afirma que a fonte do desenvolvimento é a contradição e não a simples continuidade ou linearidade de princípios. A este conceito inclui também os processos de crescimento e maturação do organismo, que apresentam estreita ligação com o desenvolvimento psíquico mas que não podem ser considerados os fatores determinantes da personalidade.

A personalidade resultaria, então, dos processos de desenvolvimento físico-psíquico e de educação, chamados no seu conjunto de "processo formação" o qual ocorreria ao largo de toda a vida. Considerou, portanto, a personalidade como um fenômeno complexo, mutável e que se desenvolveria de acordo com a sociedade no processo da atividade social e do trabalho. Importante observar que essa personalidade, mesmo sendo influenciada pelas condições de vida teria uma atividade própria que lhe seria peculiar, não refletindo fielmente aquelas condições. Como decorrência desse processo o homem passaria a se conceber como um todo único, distinto dos demais homens, constituindo-se numa "personalidade-indivíduo", quando então, poderia expressar determinados pontos de vista e atitudes e exigências morais próprias.¹⁷⁰

169. N.K. SAVIN, op. cit., p. 17.

170. Ibidem, p. 17. O autor utiliza-se nessa discussão da teoria psicológica de L. Bozhovich (1968) e A. Limbiskaia (1971), além de escritos de Marx e do próprio Partido Comunista.

Esse processo de aprendizagem e desenvolvimento da personalidade relacionaria-se fortemente com a educação moral e com a noção de "cidadania"; inserindo-se nesse contexto as motivações sociais como "estudar para ser úteis a la patria"¹⁷¹ ser um "militante ativo" etc. Savin faz, nesse sentido, uso das palavras de A.S. Makarenko.¹⁷²

"debemos darle instrucción, preferiblemente media, debemos darle una calificación, debemos disciplinarlo, debe estar politicamente desarrolado y ser un miembro leal de la clase obrera, un Konsomol, um bolchevique. Debemos educar en él el sentido del deber y el concepto del honor, en otras palabras, debe sentir respeto de si mismo y de su clase y enorgullecerse de ela... Debe saber ser cortes, inflexible, bondadoso e implacable..."¹⁷³

Na concepção de Savin, o "ideal" seria a estrela orientadora da auto-educação, variando a imagem de "ideal moral" conforme a idade e o nível de maturidade. Esse "herói ideal" poderia ser uma pessoa concreta, próxima ou literária, ou ainda uma imagem generalizada.

É mister ressaltar que o autor não se refere aqui à moral religiosa, que, segundo ele, seria superada pelos princípios morais comunistas. Sobre isso afirmou categoricamente que a escola deveria armar as crianças de conhecimentos científicos sobre

171. A.N. SAVIN, op. cit., p. 85.

172. Anton Semiõnovitch Makarenko (1888-1939) foi um educador soviético de renome que lutou pela criação de uma pedagogia autenticamente soviética, voltada para a educação das classes trabalhadoras. É autor de "Poemas pedagógicos"; "Problemas de educação escolar", "O livro dos pais", entre outros.

173. A.S. MAKARENKO. Obras, T. II, p. 397. In: A.N.Savin, op. cit., p. 40.

a natureza e a sociedade, fazendo com que as crianças vissem a religião como uma forma anticientífica da consciência, já que "toda religion es ni más ni menos el reflejo fantastico en la conciencia de las personas, de aquellas fuerzas que dominan sobre ellos en su vida diaria".¹⁷⁴

Percebemos na Teoria Pedagógica de Savin uma união entre a Pedagogia e Psicologia, onde uma serve de base à outra. A base histórico-social da teoria delineada pelo autor é inegável, porém, mesmo que ele admita a contradição como base no desenvolvimento, parece que não se aprofunda muito nesse ponto. Quem o lê, tem a impressão de que na União Soviética alcançou-se uma "harmonia" do ponto de vista espiritual, político e econômico, o que não corresponde à realidade.

O caráter dado à consciência, assumida sobretudo como decorrência da "direção pedagógica", implica sua definição como fenômeno psíquico causado pela interação social e pelas modificações do sistema nervoso, o que é uma análise muito importante, já que por ela deixam de ser dissociados a mente e sua base material imediata que é o corpo (cérebro, sistema nervoso). Entretanto, sua análise ainda é feita ora de forma muito ampla, ora restrita ao aspecto cerebral, não contemplando uma análise mais profunda do processo de formação da consciência a nível das funções psíquicas (memória, atenção, percepção, pensamento, linguagem).

Aparentemente o "tomar consciência" ou "atuar consciente" subordina-se ao ideal pelo partido comunista soviético e muitas vezes perde-se de vista o individual, que é incorporado à idéia de "Pátria", "cidadão", "militante", etc.

174. A.N. SAVIN, op. cit., p.202

O fundamental, porém é que tais análises deram contribuições à discussão da noção de consciência e de educação, voltando-se a proposta para a classe proletária. Esse é um avanço significativo que não pode ser negado.

1.4 - O conceito de consciência nas vertentes filosófico-educacionais, empiristas e/ou sensualistas, neo-tomista e socialista: algumas conclusões

"Os homens acostumaram-se a explicar seus atos pelos seus pensamentos, em lugar de procurar essa explicação em suas necessidades (refletidas, naturalmente, na cabeça do homem, que assim adquire consciência delas)".*

As teorizações e propostas práticas dos empiristas e sensualistas, dos neo-tomistas e dos socialistas devem sempre ser compreendidas no bojo do movimento dialético da história. Tal movimento engloba não só a aproximação de alguns pontos teóricos entre os autores, mas das contradições, e até mesmo oposições, entre eles.

Daí termos de resgatar, por exemplo, a oposição assumida pelos empiristas-sensualistas ao movimento da Contra-Reforma, encampado de certa maneira por autores católicos e especialmente pelos jesuítas. É preciso destacar, ainda, o desenvolvimento das propostas educacionais socialistas, negando ambas as vertentes nos mais diversos aspectos, sobretudo quanto ao caráter dualista e religioso de suas análises.

As Teorias Pedagógicas abordadas nesse capítulo diferem quanto às concepções de homem e de sociedade, assim como

* F. ENGELS. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: Obras Escolhidas, v. 2, p. 275.

nas definições de natureza humana, de educação, dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, e que, conseqüentemente refletem os (e nos) conceitos de consciência que explicitam e assumem.

Na versão neo-tomista, a consciência tem o papel de "harmonizar" as tendências inatas do próprio indivíduo - as "aspirações" segundo Castiello - às necessidades do homem frente ao seu meio natural, ao mesmo tempo. Tratar-se-ia de uma consciência de natureza abstrata e absoluta, presente em tudo o que faz o homem, na medida em que ela (consciência) se submeteria à "lei moral de Deus" e também asseguraria a independência da escolha humana "pe-lo bem" ou "pelo mal". Nesse sentido, tem-se a impressão que consciência identifica-se à razão, unificadora e harmonizadora da personalidade, constituindo-se como "reflexo da força divina" podendo ser, como esta, definida só pela indução.

Na concepção empirista e/ou sensualista de consciência verificam-se diferentes posições não só quanto ao entendimento desta, mas também quanto à natureza do homem. Comenius e Rousseau crêem que o homem é naturalmente bom, mas que a sociedade o corrompe. Já Locke concebe o homem originalmente de má índole, devendo dessa forma ser "domesticado" e controlado através da educação e religião. Herbart, por sua vez, parte de uma noção de natureza humana neutra, definindo-se posteriormente pelo meio e pela instrução que, por essa razão, devem ser corretamente planejados.

Para os empiristas e/ou sensualistas, a unidade do pensamento ou das idéias resulta de associações ou combinações de elementos simples e complexos, sendo as sensações e as experiências a fonte básica do conhecimento e do desenvolvimento do pensamento. Comenius identifica e iguala memória e consciência, afirmando que o treinamento da memória e o processo de imitação são capazes de alargar o conhecimento sobre o mundo e a sociedade. Dessa maneira sua "didática geral para ensinar tudo a todos" delinea-se

como resultante de uma idéia de que o homem é formado (moldado) pelo seu meio. Locke afirma que as idéias são os materiais do pensamento e se originam das sensações (percepção) e operações internas da mente ou reflexão (adquiridas na idade adulta), destacando-se aí o papel da linguagem (palavras) e do conhecimento (proposições com significações). Na verdade, estes dois teóricos pensam ser a consciência uma função mental surgida e desenvolvida como consequência da obediência a Deus.

Rousseau enfatiza a vida emotiva em maior intensidade do que a razão, demonstrando que esta última é apenas um aspecto da consciência, isto é, a razão é encarada como função intelectual da consciência e é a responsável pela direção dos impulsos e sentimentos do próprio indivíduo (egoísmo) e do amor ao próximo. Na sua visão o progresso intelectual ocorre a partir de convenções sociais como a linguagem e a divisão de terras, que necessariamente envolvem também o trabalho, a curiosidade e a previdência ("próprias do homem social"). É do aspecto sociável natural do homem que nasce o "impulso da consciência", que implica em adquirir o conhecimento do bem pela razão (função aprendida) e passar a desejá-lo (o desejo é inato). Portanto, sua conclusão é a de que é através da razão e pela consciência que o homem resgata sua liberdade e sua "humanidade", que estaria no seu (do homem) próprio interior.

Também Herbart define a razão como parte da mente humana, mas centra sua atenção não só na consciência mas também, e principalmente, no subconsciente, identificado à memória, buscando entender o "limiar da consciência". O conteúdo da consciência, segundo esta perspectiva, é mutável e conflituoso; a apercepção é um processo pelo qual o homem, além de tornar-se consciente da idéia, também a assimila (a idéia) à totalidade de idéias conscientes.

Nessas teorias católicas e leigas, existe um ponto de convergência no que concerne à passividade humana frente à realidade material concreta. Ainda que na visão de Comenius, de Rousseau ou mesmo na de Herbart, o homem tenha a possibilidade de "escolha" de seu destino, de seus interesses, e de desenvolvimento de sua individualidade, ele não é assumido como homem-histórico, capaz de transformar a própria realidade sócio-material. Lidam, portanto, sempre com a imagem de um homem genérico, abstrato e desprovido de classe social.

Obviamente, essas análises de homem, de natureza humana e de consciência ligam-se às condições sócio-históricas que influenciaram as posturas desses pensadores-educadores, favorecendo, entre outras coisas, a expansão da educação da burguesia, classe que gradualmente assumiu posição social hegemônica. O objeto de conhecimento a ser obtido pela consciência significa, na maioria das vezes, para esses teóricos, mero objeto de contemplação. Mesmo que contraditoriamente preguem a valorização da ação prática; tentando estabelecer uma conexão entre a Filosofia e a Ciência positiva, utilizam a noção de atividade com cunho mais utilitarista do que crítica e transformadora. Chega-se a postular, inclusive, a consciência como produtora do objeto que ela própria conhece, estudando isoladamente o homem (mente) e o meio. Tem-se, pois, uma visão psicofísica do homem, havendo maior valorização da mente do que do próprio corpo (ligado aos "instintos" e aos "desejos"), apesar de não negar abertamente a importância desse último, considerando-o como "instrumento", "morada da alma" etc.

Opondo-se às concepções burguesas de homem, sociedade e educação, os autores socialistas defendem uma nova sociedade (comunista) de homens conscientes da luta de classes (no plano nacional e internacional) e da necessidade de transformação da rea

lidade sócio-histórica-política e cultural. O homem assumido como sujeito e objeto de sua própria história deve construir sua consciência - esta não é, portanto, inata - fazendo uso das explicações científicas sobre a natureza e as transformações sociais. Negam, conseqüentemente, a idéia de consciência como "atributo mágico" ou "dádiva divina", definindo-a como elemento integrante do processo psíquico e que tem papel fundamental no conhecimento e modificação da realidade e do próprio homem.

Os socialistas admitem, outrossim, que a construção e o desenvolvimento da consciência seriam influenciados pelo desenvolvimento do sistema nervoso ou do cérebro (especialmente Savin) e da ação física em geral. Ademais, a consciência e a personalidade seriam determinadas pelo processo de formação político-social e cultural, englobando a educação ampla e o ensino escolar.

Se forem avaliadas atentamente as vertentes leiga, católica e socialista, verifica-se que a preocupação com a formação de hábitos e do caráter, diretamente ligada às diferentes funções sociais do homem, é uma preocupação comum. Isso envolve diretamente suas propostas educacionais, nas quais são incorporados conceitos como "disciplina", "liberdade", "desenvolvimento moral", "conhecimento útil", "conhecimento técnico", "programação de conteúdos", "virtude", "boa vontade" (altruísmo), entre outros. É importante ressaltar que para os socialistas essas preocupações com a formação de hábitos, aparece aliada à idéia de formação de habilidades e da criatividade nos alunos, de tal maneira que os mesmos possam formar e expressar seus pontos de vista, uma atitude e conduta críticas frente à realidade.

A vertente católica neo-tomista, ao contrário da vertente leiga - que traz no seu bojo a crença de que o homem se desenvolve a partir de suas sensações e experiências práticas - par

te do pressuposto de que o homem possui predisposições naturais hereditárias que deverão ser desenvolvidas durante o processo educacional - formal e não formal. Mas, nessa mesma versão é explicitada a idéia de independência do homem em relação às "tendências materiais inatas" (instintivas), o que pode ser observado tanto na obra de Castiello como na obra de Maritain. Importa notar ainda que, retomando a visão aristotélica que afirma "nada entra no intelecto sem antes passar pelos órgãos dos sentidos" os neo-tomistas não concebem estes sentidos mais do que instrumentos a serem utilizados pela razão.

Dessa maneira, a visão neo-tomista expressa o homem como sendo dono de seu destino e não apenas submetido às suas necessidades materiais inatas. O desenvolvimento englobaria, pois, uma luta constante pelo auto-domínio e pela santificação. Já os empiristas e/ou sensualistas afirmam que o meio exerce causalidade sobre o destino do homem, o que se expressa de certa forma nos escritos de Comenius, por exemplo, nos quais afirma que apesar de Deus ser o criador do homem, ele lhe deu a liberdade de construir seu destino e conteúdo mental através das experiências no meio. Em Rousseau, por sua vez, é a sociedade que modifica a natureza do homem e ao mesmo tempo a mantém pelo "contrato social". Para Locke, o homem, cuja mente é vazia, vai aos poucos sendo formado pela experiência. Finalmente em Herbart, é o aluno quem escolhe seu interesse entre aqueles que o professor lhe oferece.

Para os socialistas, o objeto do conhecimento incorporado à consciência transformaria a qualidade do pensamento humano, não se reduzindo o desenvolvimento e o conhecimento sobre o mundo às sensações e à memorização. O homem precisaria compreender quem deve ser e para que necessidades irá se formar. Nessa análise socialista afirma-se o contrário do que pensam os sensualistas: a psique humana e a personalidade do homem se desenvolvem

não porque o homem recebe uma imagem mental da realidade, a qual é por ele recordada e associada, e sim porque ele é capaz de organizar uma atividade sócio-material e experimenta seus efeitos.

Estabelece-se no campo da educação uma diferenciação importante entre as vertentes. Enquanto os empiristas sensualistas acreditam que o exercício e o trabalho com a memória são essenciais para a formação das associações, na posição neo-tomista o exercício serve apenas como método auxiliar para os que ainda não são capazes de abstrair e assimilar as significações. O papel do professor é, para os católicos, o de "instrumento", ou seja, ele deve favorecer a situação mental de seus alunos para que possam chegar à abstração das idéias por si mesmos, desenvolvendo a atividade que lhes é imanente. Para os empiristas-sensualistas, por outro lado, o professor ou educador dirigiria o interesse dos alunos (Comenius, Locke, Herbart) ou orientaria o mesmo (Comenius, Rousseau) para a auto-descoberta e descoberta do mundo, utilizando-se de atividades e experiências sensíveis.

Segundo Suchodolski e Savin, o professor é um criador que ao planejar sua aula leva em conta seus aspectos concretos bem como os aspectos cognoscitivos e emocionais de seus alunos. Daí ele pode criar as condições de assimilação consciente - o aluno sabe o que vai aprender, porque e para que lhe servirá futuramente - e científica (ateísta) da realidade natural e social pelos alunos. Aqui não basta o trabalho com a memorização e a sensação; é preciso desenvolver a vontade individual e a consciência coletiva, conduzindo o aluno à necessidade de construir a sociedade comunista, baseada no respeito mútuo entre os homens e na cooperação.

Às vezes é possível perceber que algumas posições humanistas assumidas pelos neo-tomistas envolvem noções também abor

dadas pelos empiristas e/ou sensualistas. Como exemplo pode-se citar a noção de subconsciente, da apercepção e significação, a idéia de ordem, a necessidade da contemplação auxiliada pela experimentação.

Existe por parte dos empiristas e/ou sensualistas e da teoria socialista uma maior preocupação com os métodos e conteúdos pedagógicos, do que por parte dos neo-tomistas. Em Maritain e Castiello há uma preocupação básica com o interesse espontâneo, com a curiosidade natural e com a atuação da memória junto à inteligência. Já na pedagogia leiga dos empiristas e/ou sensualistas, o interesse e a curiosidade são definidos como produto de estimulação sensorial e a memória é confundida muitas vezes com a própria inteligência.

Na vertente socialista, o papel ativo do aluno, do ponto de vista mental (teórico) e prático, é tomado como fundamental. Busca-se relacionar, nesse sentido, os sentimentos dos alunos durante a atividade do pensamento, a sua assimilação consciente dos conhecimentos e a aplicação prática de todo o material de estudo. A idéia aqui é que os jovens aprendam novas técnicas de estudo e desenvolva-as para o trabalho e para a vida.

Quanto aos neo-tomistas, poderíamos confundirlos erroneamente aos socialistas no que concerne a suas defesas de ensino profissional. Na verdade, porém, poder-se-ia afirmar que para alcançar seus propósitos de construir certa "unidade cultural e espiritual", e além disso manter a tradição, os neo-tomistas assimilaram toda a essência do tomismo. Todavia, por questões de sobrevivência religiosa e, inclusive, política, adaptaram-se a alguns valores modernos ditados pela positividade das ciências. Os jesuítas, por exemplo, sempre apregoaram: a disciplina; a necessidade do dogma e da hierarquia; a rejeição pelo novo e pelas atividades técnico-artísticas; a tradição escolástica e literária e a nega-

ção da criticidade, da análise, da pesquisa e experimentação científica. Vê-se, portanto, muitas dessas posições serem diferenciadas em Castiello e mesmo em Maritain, os quais discutem a valorização da experimentação, da pesquisa, da formação profissional e do ideal liberal de "educação para todos", isentos da análise econômico-política de classes sociais. É o mesmo o que ocorre com a definição de mente, incorporando na mesma as divisões topológicas e dinâmicas "modernamente" postuladas por Freud (e o próprio Herbart).

De outro lado, ocorre, muitas vezes, certa tendência para identificar alguns valores do neo-tomismo com os defendidos por Rousseau no século XVIII e que influenciaram muito nas propostas de escola ativa e progressiva do século XX. Rousseau, Castiello e Maritain partem igualmente da concepção de uma natureza humana boa e de um senso humano de autonomia, atividade e liberdade. Entretanto, a existência de alguns pontos comuns não são suficientes para situá-los dentro de uma mesma tendência, pois suas premissas principais diferem qualitativamente.

Do ponto de vista rousseauiano, o homem precisa apenas ter condições para se desenvolver num ambiente natural, não institucional, sem corrupção, podendo, então, entregar-se livremente aos seus impulsos, instintos e sentimentos naturais. Em certa medida, a teoria neo-tomista retoma alguns desses pontos, ainda que de forma modificada (adaptada). A noção de hereditariedade e/ou inatismo da natureza boa, do potencial para o desenvolvimento da inteligência e do caráter são próximas em ambas as teorias, mantendo-se, entretanto, pontos de diferenciação fundamentais na sua base teórica.

O fim da educação neo-tomista é a virtude divina e para alcançá-la ter-se-ia segundo Maritain, de promover o domínio do pré-consciente espiritual - ligado à razão - sobre o inconsci-

ente natural - conectado aos instintos. A razão é para eles a fonte de conhecimento universal e para ativá-la seria preciso planejar um programa de estudo. Diferentemente, Rousseau centra sua atenção nas necessidades básicas da criança e nos estágios que são de certa forma permanentes na natureza humana, postulando uma prática educacional "natural", começando pela ação livre e pela sensação - fonte das idéias - para que seja estimulado o conhecimento potencial individual.

Assim, pode-se observar que tanto em Rousseau como em Castiello e Maritain, o conhecimento já existe enquanto potencialidade a ser "libertada" durante o processo de desenvolvimento. A educação visa a "volta à natureza" através do raciocínio e da vontade divina no primeiro e o desenvolvimento pleno da "inteligência natural" através da organização das experiências nos dois últimos.

Em contraste com ambas as idéias acima mencionadas, a teoria da apercepção de Herbart pode ser entendida como um associacionismo dinâmico, em que a mente é enfocada de forma construtiva-empirista, partindo-se da premissa fundamental de que não existem idéias inatas, como já haviam postulado Comenius e Locke.

Advém dessa teoria a preocupação básica com os conteúdos mentais, de forma que os conteúdos apresentados de fora pelo educador devem ser interessantes ao educando, para favorecer as associações ou conexões com o conteúdo pré-existente. A apercepção, por conseguinte, pode ser definida como um processo de associação de "novas" idéias e idéias "velhas". Esse dinamismo de idéias - e não das pessoas ou alunos - presente na teoria herbartiana é, sem dúvida, mais avançado do que o associacionismo de natureza passiva considerado por Locke. Provavelmente esse avanço tenha ocorrido porque Herbart teve a possibilidade de entrar em contato não

só com a filosofia de Locke, mas também com a de Rousseau e as práticas de Pestalozzi, além, é claro, das correntes idealistas e positivistas do século XIX.

O aspecto social da influência de Herbart pode ser resgatada na finalidade da educação que é a formação do caráter e envolve o funcionamento correto da vontade, e no "conteúdo" instrucional, pelo qual seriam fornecidas as representações para a criança, numa forma idealizada, dos vários aspectos da vida. O currículo nessa perspectiva passa a constituir-se numa espécie de "resumo da vida passada" e a educação moral - diferentemente da concepção dogmática e religiosa ou das opiniões filantrópicas e reformadoras - não tem outro alvo senão a formação de natureza moral social.

Herbart perpetuou o dualismo mente-corpo, presentes nos outros autores leigos estudados, paralelismo psicofísico em que o aspecto psíquico assume papel maior e não pode ser afetado em sua plenitude pelo corpo e sua extensão. Verifica-se, ademais, um acentuado interesse sobre os processos mentais durante o processo de instrução, tentando assimilar os conteúdos e o funcionamento desses processos num sentido científico-experimental. Também os católicos (neo-tomistas) lidam com o homem nesta perspectiva dualista, na medida em que, mesmo reconhecendo a influência social sobre o homem, postulam a sociabilidade como inata e, conseqüentemente desprovida de história material e física. Então, dão a entender que a consciência final só será obtida quando se for capaz de "intuir naturalmente a verdade". Legando ao inconsciente aquilo que seria "a Verdade", afastam-se ainda mais de uma realidade social, econômica, política e cultural e propõem-se analisar o "homem dentro do homem".

Se analisarmos atentamente as teorias pedagógicas socialistas constatamos que as mesmas apropriam-se de muitas concep

ções herbartianas do processo de instrução, como por exemplo, a idéia de organização dos conteúdos em passos sucessivos, do interesse dos alunos, da formação de hábitos e da própria formação moral. É preciso atentar entretanto, para uma diferença de objetivo geral e de conteúdos nas ações educativas: os socialistas de acordo com Savin, pretendem utilizar a educação escolar para formar as gerações no sentido de "acabar com a supremacia de classe" e desenvolver as personalidades. Essas personalidades deveriam ser formadas tanto no seu aspecto social (coletivo), como no plano individual, como afirma também Suchodolski. Aparentemente, pois, a educação socialista estaria utilizando os passos herbartianos como meios auxiliares na busca pela liberdade e não pela conformidade. Mas ainda aqui, se levarmos em conta uma série de dados sobre as realidades político-social soviética e polaca atuais - pesando o forte papel da burocracia de Estado - podemos deixar uma interrogação para ser aprofundada futuramente.

A busca de uma "educação humanista" é bastante forte no nosso século. Ela tem se mesclado às concepções empiristas, resultando em "escolas ativas", "escolas ecléticas", "escolas livres", entre outras denominações. Por outro lado, ela também se funde nas propostas tradicionais transvestida de "classicismo", "conteúdos da humanidade" etc. Tem sido no fundo a proposta de educação de um homem abstrato, cuja consciência ou é apenas tomada como "aspecto interior" ou como "um estado" a ser alcançado após a morte, ou ainda como um processo construído, mas que serve principalmente para chegar à "moral comunista", muitas vezes - "imposta" em forma de condicionamento do sistema nervoso através da repetição.

Finalizando, ao analisar-se as diferentes definições de consciência, emprestadas da Filosofia e/ou Psicologia ao campo educacional, pode-se concluir que ao utilizar diferentemente

o sentido do processo da consciência, ou mesmo ao deixar de referir-se a ele, cada Teoria da Educação e/ou Conhecimento, reflete direta ou indiretamente interesses de classes ou grupos sociais. É mister reafirmar aqui da importância deste objeto de estudo histórico, demonstrando a não-neutralidade das diferentes ciências e apontando para a possibilidade de desvendamento e superação dos paradigmas utilizados pelas mesmas. Constata-se que nem os empiristas-sensualistas nem os neo-tomistas conseguiram lidar com o homem enquanto totalidade, assumindo definições de consciência de forma dualista e não-dialética, idealista ou mecanicista. Quanto aos socialistas já se pode vislumbrar em seus aportes teóricos um importante passo para a análise dialética, sobretudo na obra de B. Suchodolski, em que pesem as contradições entre "a liberdade" e "a disciplina", "o desenvolvimento da personalidade" e "a utilidade para a pátria" etc. O fato de Savin utilizar-se das idéias de Pavlov - um conhecido fisiologista que acredita que o homem se identifica à máquina - leva-nos a duvidar se a "consciência" por ele referida seja percebida apenas de maneira mecânica ou se restrinja à "consciência política", o que não garante em absoluto um desenvolvimento pleno das capacidades psíquicas e da vontade. Isso porque, a apropriação subjetiva pelo indivíduo do fato de que pertence a esta ou àquela classe não lhe garante o auto-desenvolvimento, o auto-controle ou o controle sobre as ações dirigidas aos meios natural e social.

Faz-se necessário, assim, um entendimento mais aprofundado dos conceitos de consciência formulados pelos autores socialistas. Estes utilizam-se da noção de consciência de forma geral como "forma de conhecimento da realidade" e como "fenômeno psíquico" originado na interação social, bem como pelas modificações do sistema nervoso. Não chegam, porém a discutir de forma mais es

pecífica o processo de construção desse "fenômeno", e sua constituição pelo conjunto de funções psíquicas como a memória, o pensamento, a percepção, a atenção, a linguagem, ou pelos sistemas psíquicos formados por essas mesmas funções.

Essa seria uma abordagem que certamente enriqueceria as suas análises educacionais e que talvez pudessem contribuir para superarem alguns pontos prático-teóricos. É nesse sentido que podemos compreender o desafio de retomarmos algumas discussões a respeito da concepção de consciência, partindo de algumas categorias de análises elaboradas do ponto de vista do materialismo-histórico-dialético.

Nessa perspectiva, além de estudar o homem em suas relações objetivas e subjetivas com o mundo natural e social, seria necessário tentar compreender a construção dinâmica da consciência a partir dessas relações. Daí, então, ser fundamental estudarmos a noção de consciência segundo a Psicologia sócio-histórico-dialética. É o que faremos no capítulo dois.

CAPÍTULO 2 - A PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICO-DIALÉTICA E A NOÇÃO DE CONSCIÊNCIA

"A grande idéia fundamental de que não se pode conceber o mundo como um conjunto de coisas acabadas, mas um conjunto de processos, em que as coisas que parecem estáveis, da mesma forma que seus reflexos no cérebro do homem, isto é, os conceitos, passam por uma série ininterrupta de transformações, por um processo de surgimento e caducidade, nas quais em última instância se impõe sempre uma trajetória progressiva, apesar de todo o seu caráter fortuito aparente e de todos os recuos momentâneos; essa grande idéia fundamental acha-se tão arraigada, na consciência habitual, sobretudo a partir de Hegel, que assim exposta, em termos gerais, mal pode encontrar oposição".*

Para compreensão mais aprofundada sobre a noção de consciência adotada pela Psicologia sócio-histórico-dialética é preciso que empreendamos uma leitura, ainda que sucinta, da problemática da consciência na história da ciência psicológica. Dessa maneira, poderemos refletir melhor sobre a importância da retomada do estudo de consciência pelos teóricos soviéticos L.S. Vygotsky, A.R. Luria e A.N. Leontiev na segunda década do nosso século e do francês H. Wallon a partir da década de 30.

* ENGELS, Ludwig Feuerbach e o fim da filosofia clássica alemã. In: MARX, K. e ENGELS, F. Obras Escolhidas. São Paulo, Alfa-Ômega, v. 3, p. 195.

2.1 - A psicologia tradicional e a consciência: algumas reflexões preliminares

A emergência da Psicologia científica do século XIX teve suas bases filosóficas sobretudo nas indagações e estudos realizados entre os séculos XVII e XVIII, na Europa Ocidental, quando então discutiu-se os conceitos de reflexo e de consciência nos escritos de René D^escartes (1596-1650). Segundo ele, o homem seria um ser dual, composto de corpo e alma, independentes entre si:

"... já que, de um lado, tenho uma idéia clara e distinta de mim mesmo, na medida em que sou apenas uma coisa pensante e inextensa, e que, de outro, tenho uma idéia distinta do corpo, na medida em que é apenas uma coisa extensa e que não pensa, é certo que este eu, isto é minha alma, pela qual eu sou o que sou, é inteira e verdadeiramente distinta do meu corpo e que ela pode ser ou existir sem ele".¹

Sem dúvida, o dualismo e as explicações mecanicistas desenvolvidas por D^escartes, propiciaram um estudo conjunto dos princípios da Psicologia e da Fisiologia, aliados às interpretações empiristas-sensoriais de J. Locke (1632-1704), e exerceram enorme influência na gestação da ciência psicológica.

A história da Psicologia envolveu de modo explícito um conflito entre os enfoques materialistas do comportamento humano e a filosofia idealista e a própria religião. Do ponto de vista religioso e idealista a consciência seria uma manifestação da

1. René DESCARTES. Meditações. In: Os Pensadores, p. 134.

vida espiritual do homem originalmente presente na psiquê humana. Consequentemente, ela não poderia ser estudada objetiva e cientificamente, pois não obedecia as mesmas leis da natureza material; no máximo poder-se-ia descrevê-la pela introspecção. É essa concepção idealista que vemos ser desenvolvida por Wilhelm Dilthey (1833-1911), Wilhelm Wundt (1832-1920), Hermann Ebbinghaus (1856-1909), entre outros.

Em meados do século XIX, a publicação do livro "A Origem das Espécies" de Charles Darwin (1809-1882) e "Psicofísica" de Gustav Fechner (1801-1887) causam enorme repercussão. Nessa mesma época a obra do fisiologista russo Ivan Mikháylovitch Setchenov (1829-1905) "Os reflexos do cérebro", expôs a idéia de que até os processos psíquicos mais complexos podem receber tratamento materialista, sendo abordados como reflexos complexos. Essa linha de pensamento aparece também na produção de outro fisiologista russo, Ivan Petrov Pávlov (1849-1936), que cria o estudo objetivo da atividade nervosa (psíquica) superior com a aplicação dos reflexos condicionados. Ainda na Rússia outros estudiosos como M. D. Bekhteryev (1857-1927), A.A. Ukhtomsky (1857-1942) e outros tentam fundamentar a Psicologia objetiva e naturalista, trabalhando com as bases objetivas e fisiológicas da psiquê.

Nos Estados Unidos, já nos fins do século XIX, os estudos de Edward L. Thorndike (1874-1949) sobre a aquisição de novos comportamentos em animais no laboratório, servem de base para uma nova corrente na Psicologia denominada "Behaviorismo" ou ciência do comportamento. Para John B. Watson (1878-1958), sistematizador da concepção behaviorista, o único objeto passível de estudo pela pesquisa científica seria o comportamento, sendo a consciência um conceito puramente subjetivo. Assim, o interesse dessa Psicologia ficou limitado aos fenômenos elementares da conduta:

os instintos e os hábitos, sem se preocupar sequer com os mecanismos fisiológicos da mesma. Essa postura radical foi julgada na sua época como tendo uma importância progressista, mas não tardou a apresentar uma série de limitações.

O behaviorismo baseado na psicologia animal acabou por reduzir o social ao biológico, o psíquico ao físico. Ademais, ao definir de modo mecanicista a atividade como simples comportamento, isto é, como "resposta ou reação a um estímulo externo", se parou a atividade humana da consciência significativa, o interno do externo, como já o fizera o idealismo.

O homem concebido pelos idealistas ou pelos behavioristas fica, portanto, excluído da realidade, não podendo transformá-la. Fica, pois, sob seu jugo e não convive com a mesma de forma ativa, intencional e dialética. Homem e mundo são contrapostos e tidos como antagônicos e isolados.

É preciso ressaltar ainda outro dado histórico: com os estudos de Darwin, a importância dos instintos foi sendo amplamente discutida, passando-se a focar a questão da motivação dos diferentes comportamentos. Fala-se, então, em "tendências" (Ribot, Janet), "necessidades" (Claparède, Katz, K. Lewin), "impulsos" (Freud e outros), "predisposições" (Mac Dougall) etc. A vasta literatura da Psicologia mostra claramente que, ao buscar o entendimento dessas "forças motrizes dinâmicas", muitas concepções postulam as "forças inconscientes e irracionais", dirigindo a atividade humana como é o caso da Psicanálise. Sigmund Freud (1856-1939) considerou o inconsciente e a consciência como propriedades (instâncias da psiquê), relegando o papel das relações histórico-sociais a um plano secundário.²

2: Cf. S. FREUD. A história do movimento psicanalítico e Primeiras publicações psicanalíticas; F. HERMANN. O que é psicanálise; F.F. D'ANDRÉA. Desenvolvimento da personalidade; entre outros.

O dilema dessas correntes apresenta-se, pois, entre a alienação do conteúdo do ser material ("espírito", "instinto") ou da conservação da análise material pela reação não contextualizada (comportamento). Nessa contradição temos o ponto comum entre as Psicologias: todas deixam de vislucrar o homem do ponto de vista histórico-social, e necessitam ser superadas.

Naturalmente a Psicologia concebida por estas posições deixou de lado o estudo científico das formas psíquicas complexas, da atividade consciente, a qual é produto do complexo desenvolvimento social e que diferencia o homem dos animais, do ponto de vista qualitativo.

Observa-se nesse contexto uma "crise" paradigmática e metodológica na ciência psicológica, que é pauta de interesse de vários psicólogos e estudiosos do final do século XIX e início do XX, destacando-se entre eles os autores soviéticos Vygotsky, Luria e Leontiev e o francês Wallon.

2.2 - A psicologia soviética de orientação sócio-histórico-dialética

2.2.1 - Discutindo as condições históricas

Várias foram as áreas de estudo dos psicólogos soviéticos: percepção e sensação visual (Ananiev, Teplov); processos de memória e formas sofisticadas de rememoração (Zinchenko, Blonsky, Leontiev, Smirnov), o desenvolvimento do pensamento e da linguagem (Vygotsky, Kostuik, Elkonin), consciência (Luria, Vygotsky, Blonsky); o condicionamento social e histórico do desenvolvimento psicológico-infantil (Vygotsky, Luria, Leontiev); o papel da atividade no desenvolvimento psicológico (Leontiev, Rubinstein); o conteúdo e a estrutura das atividades e sua influência no desen

volvimento da percepção (Ananiev, Elkonin, Teplov), as características de personalidade de crianças (Bozhovich, Zankov, Leontiev); etc.³

Ao mesmo tempo em que se vivia no final do século XX, uma crise da Psicologia Ocidental, a Psicologia Soviética foi aos poucos, através de um caminho autônomo, construindo um sistema psicológico a partir dos princípios filosóficos marxistas-leninistas. Criar novos critérios teóricos fundamentais do pensamento psicológico a partir da dialética marxista e lutar, ao mesmo tempo, contra a influência das modernas teorias psicológicas estrangeiras, não foi uma tarefa fácil. Exigiu partir-se de novos pontos de vista, buscando de um lado a superação do idealismo radical da psicologia metafísica e, de outro, a posição extremada do mecanicismo ambientalista.

Já em 1834 com o trabalho intitulado "A Imagem do Homem", o russo Galítsch desenvolveu idéias bastante progressistas para sua época e relacionou a transição à auto-consciência com o que chamou de "aspecto prático do intelecto" ou a atividade do homem na vida social.⁴ Além desse trabalho a Psicologia progressista russa do século XIX pode contar com as críticas de Herzen à filosofia idealista alemã, defendendo a concepção de unidade da ciência com a vida, da teoria à prática, onde a ação ou atividade prática deveria ser considerada criadora e livre. Belinski, por sua vez, empreende-se no resgate da matéria - corpo e sistema nervoso - nas suas relações com os processos intelectuais e personalidade.

3. Áreas citadas em PAMBOOKIAN, Horgop S. Psicologia soviética: desenvolvimento, práticas e tendências. Trad. de Joyce Scala - Apresentado no XIX Congresso Interamericano de Psicologia em Quito, Equador, 24-29 de julho de 1983.

4. Cf. S.L. RUBINSTEIN. Princípios da psicologia geral, vol. 1, p. 143. Sobre esse período pode-se consultar também os escritos de Joan VALSINER e o artigo de Boris F. LOMOV (vide bibliografia).

O desenvolvimento das relações capitalistas na Rússia levou à crescente diferenciação social do campesinato. A servidão, vista como um entrave às relações capitalistas foi abolida em 1961, contando com o apoio da relutante nobreza. A partir de então, acentuou-se a crise social, rompendo-se a organização social tradicional (comunidades aldeãs) e sobressaindo os "kulaks", burguesia rural, dona de vastas terras. Por outro lado, o proletariado em número reduzido, passou a concentrar-se em algumas cidades mais industrializadas, o que favoreceu a ação dos partidos políticos revolucionários clandestinos.

Emergiram, então, novas correntes ideológicas, que se refletiram nas concepções psicológicas. Foi nesse clima que os racionalistas e revolucionários democratas Chernishevski e Docroliúbov tornaram-se os precursores do marxismo na Rússia⁵. Acrescente-se ainda que o livro de Sechenov publicado em 1866 versando sobre os processos psíquicos e as leis do seu desenvolvimento, passou a influenciar a maior sistematização da Psicologia experimental russa. A esse fato, somava-se também as fortes influências das ciências naturais européias como o evolucionismo e a embriologia, as quais privilegiavam a noção de desenvolvimento⁶, reforçada pela perspectiva marxista dos fenômenos sociais. A Psicologia do Desenvolvimento foi, então, introduzida na Psicologia russa por Wagner e Severtson, evolucionistas que acabaram por dar bases às teorias de Vygotsky, Beckterev e Pavlov.⁷

5. Importante ressaltar que K. MARX (1818-1883) e F. ENGELS (1820-1895) tinham grande interesse pelas causas russas. Engels escreveu artigos sobre a Rússia, publicados a partir de 1890 naquele país e que ajudaram na difusão das idéias do marxismo. (Cf. V.I. LENINE, v. 1 - vide bibliografia).

6. Cf. J. VALSINER, op. cit., p. 30-34.

7. Idem, ibidem, p. 41-48.

A.A. Potebnya, também destacou-se com seus estudos sobre o papel da palavra no desenvolvimento da auto-consciência. Com K. Uschinski e sua obra "O Homem como Objeto da Educação (1868-1869) a Psicologia passou a ser relacionada à Pedagogia de forma mais direta. O autor tentou explicitar o papel da prática pedagógica no sistema de conhecimentos psicológicos, mostrando que o estudo da psiquê devia servir à educação popular.

No ano de 1885 foi instalado o primeiro laboratório de Psicologia na Rússia, por Bekhterev. Seria ele próprio que em 1907 inauguraria o Instituto Psiconeurológico de St. Petersburg, sendo também o primeiro a formular uma perspectiva teórica sobre a atividade, depois estudada e ampliada também por Vygotsky, Leontiev e outros. Ao discutir os tipos de influências psicológicas - imediata e voluntária - na adaptação dos organismos ao meio pre-nunciou a separação das funções psicológicas superiores e inferiores, importantes na Psicologia soviética. Mesmo tendo uma visão reducionista e mecânica do comportamento, foi fundamental para a construção da Psicologia.

Nos anos noventa, marcados pelo movimento revolucionário na Rússia, formou-se o Partido Operário Social-Democrata Russo (1898), com nítida orientação marxista-leninista. Em 1894 em "Quem são os "Amigos do Povo" e como lutam contra os sociais-democratas?" Lênin caracterizou o método de investigação científica, dirigindo-se também à Psicologia. Os primeiros laboratórios de psicologia experimental russos foram, então, fundados e em 1911 surgiu na Universidade de Moscou o Instituto de Psicologia Experimental da Rússia - hoje conhecido como Instituto Estatal de Psicologia - dirigido por Tschelpanov. Muitos trabalhos foram publicados nessa virada de século, abrangendo não só a psicologia geral, mas também outros ramos, como a psicopatologia, psicologia especial,

psicologia infantil e psicologia animal, esta última fundada por Wagner que publicou seu trabalho "Princípios Biológicos da Psicologia Comparativa" em 1913 e que manteve contatos com outros psicólogos dentre os quais o próprio Vygotsky. Importante ressaltar o desenvolvimento dos trabalhos de Pavlov sobre os reflexos condicionados e a organização do trabalho do sistema nervoso. Observa-se, portanto, que a Psicologia ia se desenvolvendo cada vez mais, devido às exigências da prática médica e pedagógica.

Importante notar contudo, que nesse início de século as reações das correntes idealistas na Psicologia russa eram ainda bastante intensas e apenas com a Revolução Socialista de outubro de 1917 essa situação começa a mudar, criando-se condições sócio-culturais e históricas para o início do desenvolvimento de uma nova visão psicológica.

Mesmo após a Revolução Social ainda não foram admitidos, de imediato, novos enfoques na Psicologia, como ressaltou J. Wortis (1953). Porém, nos anos que se seguiram a ela, a fome, a guerra civil, as invasões estrangeiras e as lutas internas multiplicaram os problemas que assolavam a União Soviética e nesse contexto floresceram várias teorias e soluções que se propunham a resolvê-los.

Na realidade, a Revolução coincidiu com uma Psicologia diversificada, em que confrontavam-se vários grupos divergentes⁸. O desenvolvimento dos trabalhos a partir de então estiveram determinados, em parte, pelas demandas da construção socialista, influenciadas crescentemente pela teoria marxista-leninista e pe-

8. VALSINER (1988) mostra em sua obra que a Psicologia Soviética não é hoje e nunca foi homogênea; isto é, não existe um sistema monolítico de idéias e práticas psicológicas. (Cf. J. VALSINER, op. cit., p. 332). Essa mesma idéia encontra-se na obra de J. Wortis. (Cf. bibliografia).

las novas políticas sociais na educação (combate ao analfabetismo, educação dos órfãos de guerra, ampliação do acesso à instrução escolar aos proletários, crianças e adultos etc).

Prosperaram nessa época a obra experimental de Pavlov e de Bechterev, mas na luta contra o idealismo, a Psicologia foi excluída quase por completo dos centros de ensino. Em 1921, P. Blonsky, um discípulo de Tschelpanov, publicou o "Ensaio sobre a Psicologia Científica", e tornou-se o primeiro a declarar a importância de se desenvolver uma Psicologia sobre fundamentos realmente materialistas, propondo uma análise de cunho condutivista do comportamento.⁹

Em 1922 foi publicada a obra "Um estudo sobre as reações humanas", de K.N. Kornilov, o qual reclamava uma distinção entre a Filosofia e a Psicologia, afirmando esta última como uma ciência natural e sistematizando a "Reatologia". A Reatologia propunha o estudo sistemático das categorias mais elevadas das reações do homem (e não apenas dados fisiológicos) dentro de seu meio social, e, como a Reflexologia, negou também os dados de consciência.

Organizaram-se vários Congressos de Psicologia no período de 1923-1931. O Primeiro Congresso Panruso de Psiconeurologos, de 1923 (Moscou), abordou questões de teoria e prática psicológicas, que também foram discutidas no Segundo Congresso, realizado em 1924 (Leningrado). Neste, os principais participantes eram reatólogos em luta contra os reflexólogos, destacando-se deles a visão do jovem professor Vygotsky.

No ano de 1925, a equipe de psicólogos idealistas, continuadores de Tschelpanov, já não contavam com prestígio al -

9. Valsiner, discute a obra de Pavel Blonsky e mostra sua posição behaviorista e suas contribuições à educação escolar. (Op. cit., p. 85.86)

gum e a influência da escola de Bechterev estava de certa forma reduzida. À frente do Instituto de Psicologia de Moscou, desde 1923, estava Kornilov, que eram também um reatologista.¹⁰ Nos anos que se seguiram apareceu uma nova revista, "Psikhologii" e até 1929 cumpriu-se um extenso desenvolvimento da investigação científica no campo da Psicologia, no qual envolveram-se ativamente o grupo formado por Vygotsky, Luria, Leontiev, Bozhovich, Zaporozhets, Galperin e outros, que pretendiam construir uma Psicologia histórico-cultural e dialética, de fato, combatendo o idealismo e o materialismo naturalista e mecanicista.

Outra revista dedicada à Paidologia e à Psicologia Industrial foi publicada até os primeiros anos da década de 30, período em que se fortaleceu a premissa materialista da matéria em um nível superior de organização. A essa proposição juntou-se um outro aspecto da concepção materialista: o de que a mente é um reflexo da realidade exterior, ponto que recebeu especial valor devido a publicação das notas filosóficas de Lênin, em 1929 e 1930.

A renovada discussão desses princípios levou à crítica das posições condutivistas e de outras da mesma linha. Se a mente era um reflexo da matéria e da realidade exterior, então, a Psicologia não podia ter seus estudos limitados à conduta objetiva; seria necessário, pois, o exame da constante interação entre a experiência do homem e seu funcionamento mental.

Vygotsky e seus companheiros iniciaram a construção de um corpo teórico-metodológico fundamental, expressando-se em bases materialistas-históricas e dialéticas, e delineando algumas teses que pudessem direcionar a Psicologia soviética nessa direção.¹¹

10. Valsiner mostrou ainda que a versão histórica oficial soviética mostra Kornilov como materialista-dialético, isso não é verdadeiro. (Op. cit., p. 81-85.

11. Essas teses são discutidas mais adiante nesse trabalho.

No curso dos debates que se seguiram no terreno da Psicologia, formulou-se uma nova demanda em favor da unidade teoria e prática. No bojo dessas discussões existiam outras de caráter político-ideológico, na medida em que nesse momento histórico, já os rumos da implantação do regime estalinista estava em curso.

Esse período coincidiu com o estabelecimento da indústria básica na URSS, a coletivização da produção e o primeiro plano quinquenal e a nova Constituição, tudo isso tendo Stalin no comando. Exigia-se, então, a total dedicação e o sacrifício de extensos setores sociais, entre os quais os próprios intelectuais e cientistas, obrigados a submeter-se a uma certa unidade ideológica e acomodar suas idéias ao projeto social definido pela interpretação estalinista do marxismo.

Nessa linha interpretativa, uma Psicologia soviética não podia existir mediante estéril discussão de "teorias abstratas", nem construir-se pela combinação de dados obtidos por meio de estudo de "funções psicológicas isoladas", como a linguagem, memória etc, feito em laboratório. Pelo contrário, era preciso surgir do "trabalho concreto" que se realiza para modificar e influir na "psicologia das pessoas", sobretudo no processo da disciplina e educação. Passou-se, assim, a enfatizar os problemas da Psicologia Educacional, o que expressou-se na resolução do Comitê Central do Partido Comunista em 5 de setembro de 1931, que condenou a aplicação de teorias psicológicas nascidas de discussões "abstratas" de laboratórios ou procedentes de "países estrangeiros", aos problemas educativos e industriais que ocorriam sob as condições especiais e variadas da URSS.¹²

O ano de 1936 marcou o golpe fatal à Paidologia, através da resolução intitulada "Acerca dos erros paidológicos no

12. Cf. J. WORTIS, op. cit., p. 25.

sistema do Commissariado de Educação do Povo".¹³ A partir daí privilegiou-se a "Psicologia Prática" (Aplicada), principalmente a sua aplicação na educação. Foram proibidas, então, uma série de obras, dentre as quais as de Vygotsky, que desde o ano de 1931 já vinha sendo acusado de "eclético" e influenciado por "teorias ocidentais", terminando por ser incluído na lista dos paidólogos.¹⁴

Dos companheiros de Vygotsky - Luria, Leontiev, Zaporozhetz e Bozhovich - que haviam fundado com ele um Departamento de Psicologia no Instituto Psiconeurológico da Universidade de Jarkov, em 1931, três deram continuidade ao departamento e ao trabalho de pesquisa: Leontiev, Zaporezhets e Bozhovich. Luria voltou a Moscou e Vygotsky acompanhou as atividades em Jarkov, Moscou e no Instituto Pedagógico Hertzen de Leningrado até sua morte em 36.

Com a Segunda Guerra Mundial, a atenção desviou-se desses problemas e novas tarefas foram colocadas à Psicologia. Em 1946 o Comitê Central do Partido Comunista exortou à liberação soviética das influências nocivas das teorias estrangeiras da América e Europa. Rubinstein foi um dos autores consagrados nessa época, chegando a receber o prêmio Stalin em 1942 pela edição de sua obra "Fundamentos de Psicologia Geral", em 1940, reeditada em 1946, mas severamente criticada por outros teóricos como Leontiev e Teplov.

Durante essa fase realizou-se muitos trabalhos na União Soviética, versando sobre a percepção visual, memória e pensamento, linguagem e pensamento, e personalidade. Todos eles eram relacionados aos processos educativos e à atividade prática e pro

13. O livro de J. Wortis traz essa resolução como parte de seu apêndice (Op. cit., p. 282-286).

14. Cf. A. RIVIERE. La psicologia de Vygotsky, p. 70.

dutiva. Produziu-se também estudos no campo da Neurofisiologia, destacando-se nomes como os de Luria, Rozinkii, Vorolev e outros, muitos segundo a linha de Pavlov.

A preocupação com a Psicologia aplicada às diversas áreas continuou no decorrer dos anos, refletindo-se ainda hoje na divisão dos diversos Institutos e Departamentos Psicológicos existentes na União Soviética.¹⁵ Os escritos de Vygotsky, por sua vez, foram sendo retomados a partir de 56 e mais intensamente nas décadas de 70 e 80, passando também a serem mais conhecidos pelos países ocidentais.

2.2.2 - Apresentando os autores: Vygotsky, Luria e Leontiev

Ao tentar resgatar o conceito de consciência na perspectiva sócio-histórico-dialética, é imprescindível que analisemos as idéias postuladas por três importantes nomes da história da Psicologia soviética: Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934), Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexis N. Leontiev (1903-1979).

A história conjunta de vida e do pensamento desses três homens no campo da Psicologia iniciou-se na década de 20, quando se encontraram em 1924 no II Congresso de Neuropsicologia, em Leningrado. No Congresso, Vygotsky, que era professor de Literatura e Psicologia em Gomel desde 1917, destacou-se pela sua defesa da consciência como objeto de estudo por meios objetivos. Esse posicionamento frente ao objeto e método da Psicologia que vivia uma profunda "crise", causou certo impacto no meio científico, pois naquele momento histórico o cenário dos estudos psicológicos viven-

15. Cf. B. LOMOV, op. cit., p. 584-586.

ciava um conflito entre as escolas antagônicas. De um lado ainda eram muito fortes as idéias como as de G.I. Tschelpanov - que considerava a atividade e consciência humanas de forma abstrata e não como uma atividade concreta, real e sensível do homem. Por outro lado, os soviéticos viviam a esperança de terem encontrado na teoria reatológica de Kornilov - uma teoria materialista vulgar, que interpretava a atividade como resposta de um sujeito passivo às influências externas - uma resposta às necessidades sociais prementes que exigiam uma maior compreensão do homem.

Essas diversas tendências partiam de um ponto de vista metológico comum, de um esquema de análise diádico: "el influjo sobre los sistemas receptivos del sujeto y las respuestas surgidas, objetivas u subjetivas ante fenomenos provocados por las influencias dadas."¹⁶

Então, quer em estudos psicofísicos do século XIX e XX, quer na psicologia fisiológica, os estudos centraram-se nos elementos da consciência e sua dependência aos estímulos que os provocavam. No condutivismo, o mesmo esquema diádico traduziu-se na fórmula Estímulo - Resposta (E - R). Tal esquema mostrou-se insatisfatório para explicar a complexidade das atitudes humanas, pelo fato de excluir a investigação da atividade objetiva do sujeito durante sua relação com o mundo.

Ao posicionar-se contrário às linhas teórico-metodológicas até então dominantes, Vygotsky iniciou as discussões sobre vias para superar a crise da Psicologia. Aceitou o convite para trabalhar junto ao jovem corpo de assistentes do novo e reorganizado Instituto de Psicologia de Moscou, no qual já se encontravam

15. A.N. LEONTIEV. La actividad en la psicología. Habana: Ministério de Educación - Editorial de Libros para la educación, 1979, p. 8.

Luria e Leontiev estudando as bases materiais do fenômeno psicológico-humano a partir das concepções pavlovianas. Vygotsky acabou liderando o grupo de trabalho, propondo o desafio de revisão das bases teóricas da Psicologia como a única perspectiva para abordagem dos aspectos psicológicos caracteristicamente humanos (diferentes do animal).

A partir de 1925, junto com outros colaboradores - N. Bozhovich, A. Zaporzhets, Galperin e outros -, os três psicólogos empreenderam uma revisão crítica da história e da situação da Psicologia na União Soviética e no resto do mundo, estruturando a escola psicológica histórico-cultural.

Muitos autores e escolas influenciaram o desenvolvimento do trabalho de Vygotsky e seus seguidores. De Pavlov e col. (Leningrado), pode utilizar o estudo sobre a "atividade nervosa superior"¹⁷, obtendo o apoio materialista ao estudo da mente. V. A. Wagner, com quem manteve correspondência, contribuiu na discussão sobre os estudos comparativos do comportamento animal. A idéia de que as propriedades de um "sistema" são qualitativamente diferentes das unidades que os compõem, e a concepção de que mecanismos psicológicos diferentes podem estar por trás de comportamentos aparentemente semelhantes, foi fundamental nos estudos de crianças de diversas idades e de pessoas de diferentes culturas, empreendidas pelos psicólogos soviéticos. Além dessas concepções dos alemães Kurt Lewin, Heinz Werner, Willian Stern, Karl e Charlotte Bühler e Wolfgang Kohler, também os estudos do pesquisador suíço Jean Piaget puderam ser absorvidos e discutidos por Vygotsky e colaboradores. Apesar da discordância quanto à visão piagetiana sobre a relação linguagem e pensamento - Piaget havia publicado seu livro

17. Nesse estudo mostrou-se que unidades estruturais básicas produzem ajustamentos adaptados.

"Pensamento e Linguagem" em 1923 - eles compreenderam que o uso do método clínico no estudo do processo cognitivo individual era compatível com o objetivo que tinham: descobrir as diferenças qualitativas entre crianças de diferentes idades.

Finalmente, devemos ressaltar a influência marxista nos trabalhos destes soviéticos, que fizeram uso do método de análise definido como dialético. Segundo Marx (1844)

"Deve-se evitar antes de tudo fixar a "sociedade" como outra abstração frente ao indivíduo. O indivíduo é um ser social. A exteriorização da sua vida - ainda que não apareça na forma imediata de uma exteriorização de vida coletiva, cumprida em união e ao mesmo tempo com outros - é, pois, uma exteriorização e confirmação da vida social".¹⁸

As concepções positivistas e idealistas do homem sempre contrapuseram o indivíduo à sociedade. Deste ponto de vista, a atividade do sujeito se formaria como resultado do reforçamento (ou não) ou da força interna do próprio indivíduo. Por sua vez, da perspectiva sócio-histórico-dialética, a psicologia humana se ocuparia da atividade de indivíduos concretos, que mantêm relações com outras pessoas das mais diversas formas e intensidades. A atividade do indivíduo humano está pois, incluída em um sistema de relações sociais e históricas e não existe tal atividade fora destas relações. Homem e sociedade não podem, dessa forma, serem contrapostos.

Trabalhando com a categoria da contradição e explicitando através dela outras noções como unidade, diversidade, dia

18. K. MARX. Manuscritos econômico-filosóficos. In: Os Pensadores, p. 16.

lética e totalidade, Engels (1877) mostrou que a dialética focaliza as coisas e suas imagens conceituais nas suas conexões dinâmicas, em seu processo de nascimento e caducidade. A natureza, escreveu ele:

"é a pedra de toque da dialética... se move pelos caminhos dialéticos... não se move na eterna monotonia de um ciclo constantemente repetido, mas percorre uma verdadeira história".¹⁹

Foi delineando-se, dessa forma, o objetivo de Vygotsky, adotado também por Luria, Leontiev e outros:

"descobrir o meio pelo qual os processos naturais como a maturação física, e os mecanismos sensoriais se entrelaçam aos processos culturalmente determinados para produzir as funções psicológicas dos adultos".²⁰

Vygotsky era o que mais havia lido o diversificado material produzido por Marx, Engels e Lenin, tendo, assim, uma visão ampla dos princípios fundamentais do materialismo-histórico-dialético. Seu trabalho e de seus companheiros e colaboradores, expressou, por conseguinte, uma posição de não-neutralidade frente à realidade de modo geral e, em específico, na Psicologia. Todos eles partilhavam de certos princípios gerais, relativos às bases teóricas sobre as quais deveriam construir suas práticas, aos critérios de valor e aos fins sociais de suas ciências.

19. F. ENGELS. Do socialismo utópico ao socialismo científico. In: K. MARX e F. ENGELS. Obras Escolhidas, p. 316, v. 2.

20. A. R. LURIA. Vygotsky. In: Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem, p.25.

Em suas teses básicas, Vygotsky, Luria e Leontiev e seus colaboradores enfatizaram a unidade psicofísica; o processo de desenvolvimento dialético da psiquê; a construção histórico-social e cultural da consciência; a unidade da teoria e da prática; e as relações entre a atividade e a formação da consciência. Portanto, nessa concepção teórica o homem, ser natural (biológico) e sócio-histórico ao mesmo tempo, só pode ser compreendido na sua unidade mente-corpo, entendendo-se que a mente precisa de sua base material cerebral e física (inclui-se aqui a própria motricidade); porém, ela (mente) não é apenas função dessa matéria. A mente é um reflexo, uma imagem da realidade material externa, isso não quer dizer que as causas externas produzam efeitos diretos e mecânicos ou imediatos, tais efeitos são mediatizados pelas condições internas dos sujeitos.²¹

Reafirma-se, portanto, a unidade sujeito-objeto, em que o homem constituiu-se sujeito e objeto histórico, na medida em que ao transformar a natureza e a sociedade ele também é transformado por elas e torna-se capaz de auto-transformar-se frente a essa relação.

O homem se fez social no decorrer da sua história. Assim, sua mente, sua consciência e seu comportamento são produtos dessa evolução histórica e mantém, portanto, uma unidade com a estrutura econômica-social e cultural. Consequentemente, a Psi-

21. Esse princípio é bem discutido no artigo de Boris F. Lomov sobre a Psicologia Soviética. O autor apresenta Kornilov, Blonsky, Vygotsky, Uznadze, Rubinstein, Teplov, Ananiev e Myasichev como fundadores da Psicologia Soviética e comenta rapidamente nove princípios que representariam essa Psicologia. (Cf. bibliografia). Rubinstein em "Princípios de Psicologia Geral", comenta quatro princípios. Seus comentários não são suficientemente claros sobre a linha dialética dos mesmos. Provavelmente, a forma de interpretá-los relaciona-se à sua posição delicada frente ao governo de Stalin, de quem recebeu condecoração em 1942.

ciência deve ser concebida como uma ciência não somente biológica, mas também histórico-social.

O homem é diferente do animal, posto que a partir do desenvolvimento histórico-social constrói sua consciência (incluindo-se aqui a participação do trabalho e da linguagem). Essas forças históricas interferem na realidade e, além de transformarem a mente humana, interferem também nas leis da psicologia humana, do que se pode concluir que não existem leis universais da psicologia humana considerada geral.

Ademais, a teoria e a prática encontram-se indubitavelmente interligadas. O homem reflete sobre sua ação porque a ação o faz refletir e vice-versa. A atividade mediadora entre o sujeito e o seu meio é o trabalho, a partir dessa atividade o homem constrói sua consciência.

Com base na afirmação de que a estrutura total do comportamento se modifica à medida que os processos superiores tomam forma, os soviéticos tentaram propor novos arranjos experimentais para estudar os diferentes conceitos da psicologia cognitiva - percepção, memória, atenção, fala, solução de problemas e atividade motora. Então, a partir de 1926 passaram a desenvolver uma série de estudos individuais sobre o desenvolvimento da memória (Leontiev); o desenvolvimento das escolhas complexas em crianças pequenas (Natalia Morozova); o papel organizador da fala (R.E. Levina); o desenvolvimento do comportamento motor (Alexander Zaporozhets); a atividade de classificação (L.S. Sakharov); o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores em relação à estrutura mediadora e a origem social (Lúria).

Todos esses estudos serviram no conjunto para fundamentar metodologicamente a teoria geral de Vygotsky proporcionando, outrossim, um conjunto de técnicas experimentais a serem utilizadas posteriormente por Lúria, Leontiev e outros.

Lev Vygotsky estava interessado em comprovar o caráter de mediação semiótica dos processos psíquicos e percebeu que só poderia fazê-lo utilizando-se do enfoque histórico. Na busca de uma solução científica para esse dilema, acabou criando um novo método histórico-genético-experimental cujo valor heurístico e prático tem sido amplamente comprovado pelas gerações de pesquisadores que o sucederam.

Essencialmente, o método reconhece que a investigação psicológica não pode se limitar à simples constatação - por diferentes procedimentos - do estado das funções psíquicas. Pelo contrário, é preciso estudá-las na sua gênese, compreendê-las na sua construção ativa, sua modelação, o que pode ser realizado através de experimentos. Sua visão de pesquisa psicológica não se limita a mera especulação sofisticada e a modelos de laboratório; é preciso estar plenamente coerente e ligado ao mundo real, onde são vivenciados os problemas centrais da existência humana. Por conseguinte, o experimentador levaria em conta a rica experiência de propostas de trabalho em vários âmbitos: a escola, o trabalho, a clínica etc.

Vygotsky aproveitou-se bem de sua vivência profissional ao tentar formular um novo tipo de Psicologia. Valceu-se de seus trabalhos desenvolvidos com deficientes, dos trabalhos na área da psiquiatria e da neurologia, além de seus estudos de linguística. Apesar da resistência de outros pesquisadores soviéticos ao trabalho do grupo e às suas posições teóricas, foi possível aos poucos conquistar um lugar fundamental na psicologia soviética.²²

22. Podemos verificar a multiplicidade da obra de Vygotsky consultando as páginas finais de "A formação social da mente", editado pela editora Martins Fontes. Nessa páginas são referidas as "obras de Vygotsky", publicadas do ano de 1915 a 1935. Para o português foram traduzidas do inglês apenas duas de suas obras, "A formação social da mente" e "Pensamento e linguagem", além de "Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem" (com Luria e Leontiev). É preciso lembrar ainda a participação ativa de Vygotsky, Luria e Leontiev que em 1927-1928 se incorporaram ao laboratório da Academia Krupskaya de Educação Comunista.

Luria e Leontiev, entre outros estudiosos, deram continuidade às idéias centrais desenvolvidas entre 26 e 34, ano da morte de Vygotsky. Ainda que de 1936 até 1956 as publicações das obras de Vygotsky tenham sido suspensas, seus companheiros empenharam-se em seus estudos e, de forma atuante, aprofundaram muitos pontos importantes, segundo a mesma orientação básica.

A formação médica de Luria - Vygotsky iniciara o curso, mas infelizmente morreram de tuberculose antes de concluí-lo - possibilitou-lhe ter maiores subsídios no estudo das mudanças ocorridas no desenvolvimento das funções naturais e biológicas para as funções psicológicas superiores (1928 a 1934 e no final da década de 40). No intervalo de 36 a 45 e em meados da década de 50 até 75, o autor dedicou-se ao estudo da dissolução das funções psicológicas superiores como resultado de algum tipo de agressão ao organismo. Seus estudos sobre linguagem e pensamento, linguagem e consciência, entre outros, são importantíssimos para os estudiosos das mais diversas áreas do conhecimento.²³

Também Leontiev contribuiu para aperfeiçoar a psicologia sócio-histórico-dialética, através de seus estudos sobre a pedagogia, a memória, a cultura no seu conjunto e o problema da personalidade. Foi ele que mais dedicou-se à discussão dos conceitos de Engels e Marx e podendo interpretar e inovar o pensamento de Vygotsky, através de sua teoria sobre o papel da atividade "no desenvolvimento da consciência.

23. Das mais de 30 obras publicadas podemos encontrar já traduzidas para o português: "Curso de psicologia geral" (5 volumes); "Pensamento e linguagem" (que na língua espanhola é traduzido "Consciência e linguagem", dando portanto outra conotação à obra); "Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança" (co-autoria com Yudovich); "Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem" (co-autoria com Vygotsky e Luria).

2.2.3 - A noção da consciência nas perspectivas de Vygotsky, Lúria e Leontiev

Para compreendermos bem a noção de consciência dos três autores soviéticos e seus colaboradores, é preciso que estudemos as outras categorias de análise também utilizadas por eles.

Como já foi assinalado anteriormente, a crise da Psicologia configurou-se como uma crise entre a Psicologia descritiva - da vida espiritual - e da Psicologia explicativa - científico-natural. Lúria (1984) apontou que para sair dessa crise

"la tarea consistia en conservar el estudio de las formas mas complejas de conciencia como la tarea principal de la psicología, pero garantizar el enfoque materialista, determinista en su explicación causal."²⁴

Assim, para lidar com a categoria "consciência", re-toma-se também as categorias "atividade", "interação", "trabalho", "instrumento", "linguagem", "aprendizagem", "desenvolvimento" e "personalidade". Com os trabalhos de Vygotsky foi dado o passo inicial para o desenvolvimento dessas categorias. Não foi possível, entretanto, devido a sua morte prematura, que aprofundasse ainda mais seus estudos em cada uma delas. Coube a Lúria, a Leontiev e outros continuadores, desenvolver alguns temas de estudos, dando inclusive valiosos saltos qualitativos quanto à compreensão dos mesmos.

24. A.R. LURIA. Conciencia y lenguaje, p. 21.

Os trabalhos de Luria contribuíram para a descrição e explicitação do processo consciente e de sua gênese, enfocando o desenvolvimento das funções psíquicas - percepção, atenção, memória, pensamento e linguagem - nas suas especificidades e inter-relações entre si e com o meio. Ademais seus estudos como psiconeurólogo, puderam fornecer bases científicas para a discussão sobre as relações entre a consciência e o cérebro, e as influências da atividade nessas relações.²⁵

Leontiev desenvolveu vários estudos empíricos sobre o desenvolvimento do psiquismo, especialmente sobre a memória, aperfeiçoando o método de estudo utilizado por ele, Vygotsky e Luria, desde 1931. Nesses estudos aprofundou o conhecimento sobre a consciência humana e, através de suas inovações na teoria da atividade mostrou a importância da interação homem-meio na definição de suas motivações, de suas significações e sentido, e de sua personalidade.²⁶

Vejamos, então, como os autores lidam com essas categorias.

2.2.3.1 - Lidando com as categorias "consciência" e "atividade".

Constata-se na história da psicologia a existência de um divórcio entre a consciência e a atividade externa, já que só era tida como categoria propriamente psicológica a atividade interna que caía na categoria cartesiana do "cogito". Nesse caso, o interesse recai sobre os processos internos, isto é, nos movi -

25. Cf. A.R. LURIA, Obras citadas.

26. Cf. bibliografia. Valsiner (1988) faz uma explanação rápida de algumas contribuições do autor. (Op. cit., p. 218-221).

mentos das representações; suas associações na consciência, sua generalização e nas palavras (originárias do próprio pensamento ou da "natureza").

Do ponto de vista dialético, porém, o homem não só é capaz de conhecer sensorialmente o mundo, mas também de pensar e refletir sobre ele. Significa que o homem vivencia não só o mundo de impressões imediatas, mas também o mundo conceitual, abstrato, o qual assimila toda a experiência social presente e passada, podendo planejar o futuro. Assim sendo, diferentemente dos animais, o homem é capaz de dominar novas formas de reflexo da realidade por meio da experiência abstrata racional. Para Luria (1984) é exatamente esta a característica fundamental da consciência humana.

Para compreender o paradoxo da passagem do plano sensorial ao racional consciente, Vygotsky, Leontiev e Luria utilizaram-se da categoria da atividade.

Baseando-se nas idéias de Engels sobre o papel do trabalho na adaptação do homem à natureza e na sua transformação mediante o uso de ferramentas, Vygostky (1988) desenvolveu a idéia de que a atividade era mais do que reflexo ou resposta a um estímulo externo, ela implicava no processo de transformação do meio e da própria conduta do homem através do trabalho e da atividade instrumental. Dessa forma, o homem diferencia-se do animal pelo caráter mediatizado de sua atividade, utilizando-se de instrumentos nas suas atividades psíquicas (internas) através dos signos (palavra, número etc). O signo, diz Vygotsky "age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento de trabalho".²⁷

27. L.S. VYGOTSKY, A formação social da mente, p. 59-60. Uma síntese dessas idéias do autor pode ser encontrada também em A. RIVIÈRE, op. cit., p. 41-45 e A. PETROVSKI, Psicologia Evolutiva y pedagogica, p. 13-15.

O autor mostrou que apesar de serem de natureza não idênticas, signo e instrumento podem, a partir da perspectiva psicológica, ser incluídos na mesma categoria de mediadores. O instrumento é o condutor da influência do homem sobre o objeto da atividade, estando, portanto, externamente orientado. A flecha ou outra arma utilizada para caçar, o lápis que usamos para escrever, a tesoura com a qual cortamos a roupa ou a unha, são exemplos de instrumentos. Mas por que não pegamos uma arma de pequeno porte se queremos caçar um elefante? Por que não usamos o lápis de cor amarelo para representar o céu? Por que usamos a tesoura pequena para cortar a unha do bebê e a maior para a atividade de costura? O que será que está "por trás" desse processo, que nos guia a ação e nos auto-controla?

Lev Vygotsky também pode perceber através de seus estudos e de seus companheiros, que o signo é o meio da atividade interna e controla o próprio indivíduo. O signo por si mesmo não pode modificar concretamente o objeto da operação psicológica. Para fazê-lo é preciso que o sujeito aja a partir dele. Por exemplo: se o objeto de minha ação psicológica é "memorizar o conceito de numeral" para a prova de matemática e tendo escrito no meu caderno que numeral "é o representante do número, da quantidade; é a forma de expressão da quantidade, mas não é a quantidade em si", o uso de signos fará com que eu me organize de modo a me motivar e mediar (instrumentalmente no início) esse processo. Irei tentar, usando as laranjas que estão na fruteira ou o desenho que tenho no livro para concretizar a imagem, ou ler a definição em voz alta várias vezes, recordar o conceito. Tentarei recordar este conceito e não outro qualquer, também não ficarei preocupado em escrever uma redação ou estudar outra matéria. Mas é minha ação, minha predisposição que garante que eu decore e não o fato daquelas palavras estarem no meu caderno.

Concluiu, então, que o controle da natureza e do comportamento estão mutuamente ligados, ou seja, ao atuar sobre a natureza modificando a mesma, o homem atua também sobre si mesmo, transformando-se.

"O uso de meios artificiais muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar".²⁸

Assim, por ex., a invenção da máquina de calcular, computadores etc, nos levou a novas organizações da atividade psíquica frente à tarefa de lidar com a máquina. Tenho de aprender novos conceitos, prestar atenção em novos detalhes, aprender a realizar novos movimentos etc.

Dessa maneira, é preciso encarar o fato de que a divisão entre a atividade externa, corporal e a interna ou da consciência não existe realmente. Ambas encontram-se dialeticamente imbricadas e possuem uma construção comum. No decorrer do desenvolvimento multifacético do homem, garantido pelas condições histórico-sociais, a sua atividade intelectual, seu pensamento e mesmo sua afetividade não se isolam da atividade prática.

O conceito de atividade foi ampliado por Leontiev (1978, 1979) que propôs a utilização da categoria da atividade com objetos (diferente de conduta), a partir da qual se daria a relação entre a consciência e as coisas e os fenômenos que rodeiam o sujeito; ou seja, a consciência é construída e/ou determinada no

28. L.S. VYGOTSKY, op. cit., p. 63.

processo real da existência social. Isso implica dizer que a imagem, forma subjetiva do objeto interiorizado, surge no bojo desta existência social, que nada mais é do que um sistema dinâmico de atividades.

A atividade para Leontiev é o processo onde ocorrem as transformações mútuas entre os polos sujeito-objeto. Diz o autor:

"en el nivel psicológico, esta es la unidad de vida, mediatizada por el reflejo psíquico cuya función real consiste en que orienta al sujeto en el mundo de los objetos... la actividad no es una reacción, ni un sistema que tiene su estructura, sus transiciones y conversiones internas, su desarrollo."²⁹

Além do mais, aponta o autor, não se pode deixar de lado um fato capital: "el propio reflejo psíquico, la conciencia, es generada por la actividad objetiva del sujeto."³⁰

Rubinstein (1972) concebeu a atividade prática como parte do objeto de estudo da psicologia, porém apenas a admitia como forma de sensação, percepção e de consciência, que dirige e regula a atividade. Opondo-se a essa afirmativa, porém, Leontiev mostrou que a característica fundamental da atividade é a objetividade, já que não existe atividade sem objeto, o qual precisa necessariamente ser descoberto pelo investigador científico. Afirma:

"el objeto de la actividad aparece bajo dos aspectos: primariamente, en su existencia independiente, y secundariamente, como imagen psíquica del objeto,

29. A.N. LEONTIEV, op. cit., p. 11.

30. Idem, ibidem, p. 15.

como producto de la detección, por el sujeto de sus cualidades, que realiza en su actividad y que no puede hacer de otra manera".³¹

A atividade externa com os objetos nem sempre é algo dirigido por alguns processo psíquico que está detrás dela. Na verdade, a atividade só aparece em contatos práticos com os objetos (nem sempre passivos) e o homem é capaz de transformá-la, trocá-la e enriquecê-la. É durante a atividade externa que se desentrelaça o círculo de processos psíquicos internos, indo o homem ao encontro do mundo objetivo e concreto.

A partir dessas premissas a atividade passaria a ser um conteúdo essencial da Psicologia, como função especial, que serve de apoio ao sujeito na realidade objetiva e sua transformação em forma subjetiva.³² Em outras palavras, é na atividade que se realiza a vida do sujeito corporal, sendo ela (atividade), pela própria essência, um processo sensitivo prático.

Ao mesmo tempo importa-nos entender a atividade no seu sentido geral e as atividades particulares. Toda atividade tem origem em uma necessidade determinada do sujeito e se dirige a um objeto - material ou ideal. Essa necessidade pode ser completamente satisfeita ou não, e pode vir a se reproduzir novamente em condições outras, completamente diferentes. De fato, as atividades concretas distinguem-se umas das outras por uma série de características, quer sejam suas formas, modos de realização, tensão emocional nelas envolvidas, mecanismos fisiológicos envolvidos, etc. Porém, é a diferença de seus objetos o ponto principal de distin-

31. A.N. LEONTIEV, op. cit., p. 12.

32. Este mesmo aspecto foi estudado por Vygotsky e pode ser melhor compreendido no livro "A formação social da mente". (Cf. bibliografia).

ção entre elas, já que é o objeto da atividade que lhe dá uma determinada orientação, isto é, "el objeto de su actividad es su motivo verdadero".³³

As atividades humanas têm nas ações seus principais componentes. Ações são processos com fins conscientes, cujo motivo não coincide diretamente com seu objeto (fim). A nível histórico constata-se que com a complexização da divisão do trabalho passou-se a lidar com "resultados intermediários" separados do fim mais geral a que se subordinam. A nível subjetivo, o homem separa o "resultado intermediário" ao qual se subordina seu trabalho, e o transforma em representação, podendo assim ocorrer a dissociação das funções que antes estavam unidas por um motivo.

Ao tratar conjuntamente do fim geral da atividade e dos fins parciais das ações, Leontiev (1978) elaborou uma questão importante para a psicologia: a formação dos fins. Os fins surgem nas circunstâncias objetivas e não podem ser tomados como mera invenção voluntária do sujeito. Só é possível determinar o fim mediante a atuação - ou possibilidade de - prática.

Na consciência do sujeito o fim pode tomar a forma de uma abstração fora da situação material, entretanto, além do aspecto intencional é preciso examinar a ação em seu aspecto operacional ligado às condições objetivo-materiais da ação. A ação se realiza através dos procedimentos a que denomina-se operações. Leontiev (1978) diferencia os termos ação e operação, mostrando que a primeira está diretamente ligada aos fins e a segunda às condições existentes. Além disso, ambas têm origem, dinamismo e destino diferentes. A operação, ao ser incluída em uma ação diferente que aquela de origem, pode ser tecnificada ou mecanizada. O que

33. A.N. LEONTIEV, op. cit., p. 20.

se verifica, afinal, é que não se pode pensar operação, ação e atividade como separadas.

Essa idéia desenvolvida por Leontiev representou um aprofundamento da concepção de Vygotsky e de outros colaboradores de que a origem externa da atividade psíquica interna só pode ser compreendida através da análise da atividade especificamente humana que engloba o processo laboral, produtivo e que se utiliza de instrumentos.

Luria (1979) descreveu o trabalho na preparação dos instrumentos como a primeira atividade consciente do homem. Mostrou que a ação de preparação do instrumento exigiu não só o conhecimento da operação a ser executada, mas também o conhecimento do futuro emprego dos instrumentos. O desenvolvimento humano incorpora-se no processo de domínio dos meios (instrumentos e signos), domínio este possibilitado pelo ensino. Decorre, daí, que a atividade humana, como bem definiu Vygotsky, é sempre e desde seu início social, desenvolvendo-se, por conseguinte, em condições de cooperação e comunicação entre as pessoas. Assim sendo, o desenvolvimento da mente é sempre social, o que significa dizer que os processos psicológicos superiores, especificamente humanos, surgem apenas durante a interação do homem com outros homens. São portanto interpsicológicos inicialmente e só depois podem tornar-se independentes destas relações, construindo-se em processos próprios do indivíduo ou intrapsicológicos. A esse respeito Vygotsky escreveu: "Chamamos de 'internalização' a reconstrução interna de uma operação externa".³⁴

Segundo Rey (1986), este conceito não conseguiu ser analisado suficientemente no plano da explicação psicológica, re-

34. L.S. VYGOTSKY, op. cit., p. 63.

cebendo diferentes interpretações e valorações por parte dos próprios psicólogos soviéticos, e chegando mesmo a conduzir a algumas conclusões indevidas no campo da personalidade.

À Psicologia interessa deveras a discussão do processo de interiorização, tomando precauções para que esse processo não seja interpretado de modo mecanicista, o que significaria conceber o homem meramente como objeto da história. Nisso esclarece-nos Vygotsky (1988) ao demonstrar que a socialização atua sobretudo como um momento estrutural do psíquico, e não apenas como um sistema de pressão externa (estímulos e pressão de reações motoras).

Acrescenta-se a esse fato um outro ponto de discussão e compreensão para a Psicologia: como e em que momento os processos internos passam a ser capazes de continuar um desenvolvimento que chega a transcender ou superar as possibilidades da atividade externa? Para responder a essa questão, é necessário que façamos uso da categoria consciência.

Na Pedagogia Tradicional a consciência é considerada base metapsicológica do movimento dos processos psíquicos, a consciência é encarada como um "atributo mágico", dado pela natureza. Nega-se, portanto, o fato dela ser engendrada pela e na sociedade.

Vygotsky (1988) ao estudar o papel dos meios externos e sua interiorização, investigou sobre a consciência e seu "núcleo" - os significados verbais ou conceitos, buscando compreender sua formação e estrutura. Considerou que a vida, a existência humana concreta e material está na base da consciência e do significado e não o contrário, como afirma a psicologia idealista. A consciência foi definida por ele como "co-conhecimento", ou seja, "a percepção da atividade da mente - a consciência de estar

consciente".³⁵ Sua existência ao nível individual depende diretamente da presença da consciência social e é na linguagem que tem seu substrato real.³⁶ Na concepção de Vygotsky, como já foi apontado anteriormente, a mediação da consciência seria realizada através do sistema de signos e símbolos - representantes da realidade na consciência.

Segundo Leontiev (1979), a consciência é "la reflexión de la realidad por el sujeto, de su actividad, de si mismo"³⁷. A consciência, contudo, não constitui de modo algum numa exata reprodução da realidade externa do sujeito. Como diz Rey (1986) ela seria

"el conjunto de procesos y vías a través de los cuales aparece lo externo con un sentido propio para el sujeto, histórico y socialmente condicionado por el propio desarrollo del sujeto."³⁸

Nessa mesma perspectiva, Leontiev afirmou que a atitude consciente vai além da atividade mental, ou seja,

"la conciencia debe comprenderse no sólo como conocimiento, sino también como relación, como tendencia... el contenido que se percibe y que se adquiere conciencia no coinciden directamente."³⁹

35. L.S. VYGOTSKY. Pensamento e linguagem, p. 78.

36. Algumas colocações teóricas interessantes são feitas em sentido análogo por H. Hiebsch e M. Vorwerg em "Introdução à psicologia social marxista". Nas pp. 177 e 183, os autores abordam as possibilidades de comunicação através da análise do fenômeno da expressão e da linguagem. Quanto a esta última, não só expressa-se sobre a sua essência e propriedades como meio de comunicação, mas também como suas funções na comunicação e para a consciência humana.

37. A.N. LEONTIEV, op. cit., p. 18.

38. Fernando Gonzalez REY. La categoría personalidad en la obra de los psicólogos marxistas. In: História da psicologia, p. 56.

39. In: I. GANELIN. La asimilación conciente en la escuela, p. 31 e 32.

Como escreveu Luria (1979) a atividade consciente do homem é caracterizada por traços fundamentais que precisam ser reconhecidos. O primeiro deles refere-se à liberdade destas atividades em relação aos motivos ou necessidades biológicas.

Observa-se que os comportamentos e atividades humanos são regidos mais por necessidades de natureza complexas, que incorporam as emoções, a intelectualidade, a cognição, a necessidade de comunicação, de status social, etc. Pode ocorrer, inclusive, que a atividade consciente entre em conflito com as necessidades biológicas, chegando até a reprimi-las. É o caso, p. ex., dos indivíduos que fazem greve de fome por um motivo político ou outro motivo qualquer; ou dos "Kamikazes" japoneses na Segunda Guerra mundial; ou dos estudantes que deixam de jantar ou dormir para cursarem uma escola ou faculdade à noite etc.

O segundo traço característico de atividade humana consciente, é que a consciência não é totalmente determinada por impressões evidentes, obtidas pelos sentidos ou pela experiência individual imediata. O ser humano é capaz de abstrair a impressão imediata, conhecer as relações e conexões entre as coisas ou fenômenos, interpretar os fatos e tomar, então, decisões sobre como deve comportar-se. Para isso planeja, unindo presente, passado e futuro no momento da teorização sobre a ação e na própria ação. Nesse sentido, podemos constatar que as funções psicológicas complexas ou superiores incorporam estímulos auxiliares ou mediadores, que são tipicamente produzidos pela própria pessoa. Um exemplo de estímulo auxiliar seria o fato de fazer um laço no dedo ou por um papel dourado na carteira para lembrar de algum recado importante.

Como terceiro e último traço de consciência descrita por Luria, destacam-se as fontes dos comportamentos conscientes do homem. Além dos programas hereditários de comportamento e

os resultados da experiência individual, a atividade consciente conta com uma outra fonte: a assimilação da experiência de toda a humanidade, acumulada no decorrer do processo sócio-histórico e transmissível pelo processo de aprendizado.

Ao analisar a atividade no plano psicofisiológico, o que fica claro é que assim como as imagens psíquicas, a atividade objetiva não se produz pelo cérebro; são sim as funções deste que as realiza através dos órgãos corporais do sujeito. Através dos trabalhos de Luria (1979 e 1988) sobre a relação entre a consciência e o cérebro, fica claro que a consciência não é um "estado interior" primário do homem, cujas bases estariam no interior do sistema nervoso.

Verifica-se, pois, que esta análise elaborada no bojo da teoria psicológica sócio-histórico-dialética permite superar o antigo confronto ou oposição do psicológico, do fisiológico e do social, sem cair, entretanto, numa postura reducionista. Poder-se-ia dizer que os diferentes sistemas funcionais - que são base do comportamento - não dependem apenas das características neurais dos indivíduos, mas sim de suas condições concretas e históricas de vida. De acordo com Luria (1988)

"a consciência como um reflexo da realidade objetiva, tem uma função biológica essencial, habilitando o organismo a encontrar seus propósitos, a analisar a informação que chega a ele a armazenar seus traços."⁴⁰

40. A.R. LURIA. O cérebro humano e a atividade consciente, in: VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R. e LEONTIEV, A.N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem, p. 196.

Existe, portanto, uma correlação direta entre a imagem subjetiva e o objeto externo, isto porque admite-se que as influências externas são capazes de provocar diretamente no sujeito, no seu cérebro, uma imagem subjetiva. Esse é, assim, o processo de apropriação, por parte do sujeito, do mundo real, concreto, material em sua forma ideal, isto é, em forma de reflexo consciente.

Ademais, para que se entenda o processo consciente é necessário reafirmar que seu surgimento está intrinsecamente ligado a séries de relações objetivas que não só transformam as propriedades materiais e sociais, como também operam transformações no próprio sujeito. Tais transformações envolvem diretamente o papel da linguagem, que "es um producto y un meio de comunicaci3n entre los que participan en la producci3n".⁴¹

As imagens sensoriais transformadas em reflexo psíquico adquirem no homem uma nova qualidade: sua significação; e pode-se dizer que os significados são os constituintes de maior importância na consciência humana. De fato, o mundo é refratado na consciência humana através dos significados.

A linguística, a semiótica, a lógica, entre outras ciências têm constituído os significados como seus objetos de estudo. Ademais, na medida em que são um dos muitos constituintes da consciência individual, a psicologia também se preocupa com os mesmos.

A linguagem elaborada durante o processo de produção material, não serve apenas como meio de comunicação, mas como portadora dos significados socialmente elaborados e fixados nela. Os significados visceralmente carregam conteúdos materiais e que só podem estar liberados dessa materialidade na aparência. Esta aparente separação entre conteúdo do significado e materialidade, pode ocorrer porque os significados verbais são capazes de desli-

41. A.N. LEONTIEV, op. cit., p. 31.

gar a percepção do aspecto externo do objeto das necessidades objetivas do homem.

Leontiev (1979) apontou que os significados

"... son reproducidos por la sociedad y tienen su historia en el desarrollo del lenguaje y en la del desarrollo de las formas de la conciencia social; en ellos se manifiesta el movimiento de la ciencia humana y de sus medios cognoscitivos, así como el avance de las concepciones ideológicas de la sociedad: religiosas, filosóficas, políticas".⁴²

Vygotsky (1988) ao analisar o desenvolvimento psíquico, pode constatar a importância do estudo da linguagem e do pensamento em suas relações intrínsecas. A partir da análise semântica - onde estão relacionados pensamento e fala - estudou o desenvolvimento, o funcionamento e a estrutura dos significados. O pressuposto assumido pelo autor é de que o pensamento e a fala unem-se em pensamento verbal no significado da palavra, ou seja, "o significado da palavra é simultaneamente pensamento e fala."⁴³

Na verdade, é preciso não identificar pensamento e fala (palavra). Ainda que unidos de forma dinâmica, ambos não são a mesma coisa, mas relacionam-se num processo contínuo, que sofre transformações. O pensamento passa a existir a partir das palavras e, mesmo antes de ser expresso por elas passa por planos e fases diferentes.

Importante colocar ainda que não basta entender as palavras do outro para compreender de fato sua fala; temos de com

42. A.N. Leontiev, op. cit., p. 39.

43. L.S. VYGOTSKY, op. cit., p. 4.

prender seu pensamento e sua motivação. Tal afirmativa encerra a noção de que é preciso estudar a fala e o pensamento referindo-nos sempre à história de seu desenvolvimento. Como muito bem mostrou Vygotsky (1988), a relação entre o pensamento e a linguagem verbal (oral ou escrita) é um processo vivo que vai sendo formado e modificado ao longo do desenvolvimento. Mas, ainda que a palavra seja fundamental para o pensamento, não se pode desprever de le. A palavra também não pode ser tomada como o princípio de tudo. Sobre isto Vygotsky escreveu: "No princípio era a Ação. A palavra não foi o princípio - a ação já existia antes dela; a palavra é o final do desenvolvimento, o coroamento da ação."⁴⁴

Na visão de Vygotsky, Luria e Leontiev, o pensamento e a linguagem, ao refletirem a realidade de uma forma diferente da percepção, são fundamentais para a compreensão da natureza da consciência humana. Como aponta Vygotsky (1988)

"As palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana."⁴⁵

Para o autor, com a aparição da linguagem interior, surge a ação voluntária complexa como sistema de auto-regulação. Estas teses, foram aprofundadas nos experimentos de P. Galperin e colaboradores (1959, 1975),⁴⁶ os quais demonstraram que as atividades intelectuais iniciam-se como uma ação material, apoiada nas manipulações externas com os objetos. Logo o sujeito começa a usar

44. L.S. VYGOTSKY, op. cit., p. 131.

45. Idem, ibidem, p. 131.

46. Experimentos referidos em A.R. LURIA, Conciencia y lenguaje, p. 125.

sua própria linguagem e a ação intelectual torna-se independente do exterior, sendo, então, uma ação mental, podendo regularizar a conduta e originar o ato voluntário. Consequentemente é necessário o entendimento histórico do surgimento e evolução da atividade, tentando relacioná-la não só à consciência social, mas conjuntamente à consciência individual, que segundo Leontiev (1979) é um "producto de las relaciones y mediatizaciones que surgen durante la génesis y el desarrollo de la sociedad."⁴⁷

Por outro lado, ao relacionar com a questão da atividade prática e teórica à formação do pensamento e das significações (conceitos), é imprescindível destacar a idéia de Vygotsky bem formulada em escritos de Leontiev:

"La investigación sobre la formación de los procesos intelectuales y los significados (conceptos) se para del movimiento general de la actividad solo un sector, aunque muy importante: la apropiación por parte del individuo de los procedimientos del pensamiento, elaborados por la humanidad. Pero con esto no se cubre ni siquiera la actividad cognitiva: ni formación, ni su funcionamiento."⁴⁸

É preciso, então, estar-se ciente que ao nível psicológico, o pensamento e a consciência individual na sua totalidade são mais amplos do que os significados e as operações lógico-formais aos quais se engendram, e que foram aprendidos durante a interação com o saber e o conhecimento social acumulado pela humanidade. Ou seja, não são os significados que geram a idéia por si

47. A.N. LEONTIEV, op. cit., p. 32.

48. Idem, p. 19.

mesmo, eles apenas a mediatizam, assim como os instrumentos não geram a ação, mas a mediatizam.

Leontiev (1978, 1979) propôs uma concepção de correlação dos conceitos "significação" - entendida como a forma ideal, espiritual de cristalização da experiência e das práticas sociais - e "sentido" - resultado da relação específica estabelecida no decorso do desenvolvimento entre a intenção (mentalização) e sua materialização (resultado final). Para diferenciar o significado objetivo conscientizado e seu significado para o sujeito, o autor utilizou-se da categoria "sentido-para-a-personalidade" no segundo caso. Sua teorização nesse campo, ajuda-nos, sem dúvida, a tentar entender a relação entre consciência social e individual.

Marx (1974, 1988) já apontara o processo de refração do mundo exterior (objetos) através da linguagem, ocorrido na história da humanidade. Inicialmente, os objetos refletidos na linguagem e na consciência estiveram unidos às necessidades concretas dos homens (necessidades objetivadas); porém durante o processo de desenvolvimento histórico, a partir de transformações econômicas, políticas e culturais, deu-se a destruição dessa união. A partir das contradições objetivas da produção mercantil engendrou-se a oposição do trabalho concreto e do abstrato, conduzindo à alienação da atividade humana.

Na sociedade mercantil, mostra Leontiev, o sentido-para-a-personalidade nem sempre coincide diretamente com seu significado objetivo compreendido, assumindo um certo caráter de "estranheza". A alienação manifesta-se, dessa forma, em todos os polos sociais e mesmo a abolição das relações de propriedades privadas, que elimina a oposição dos significados e os sentidos na consciência dos indivíduos, não garante sua coincidência.

São os sentidos que, na expressão de Vygotsky (1988), criam o plano de consciência "encoberta", muitas vezes interpreta

dos erroneamente pela Psicologia como expressão de "forças humanas internas" ou "naturais".

Na consciência individual os significados assumem uma dinâmica tal que aparentemente unem e separam entre si as impressões sensoriais da realidade exterior na qual se dá a atividade do sujeito, e as formas de vivências sensoriais de seus motivos de satisfação ou não das necessidades subjacentes. Deste dinamismo o que fica certo é que o sentido termina por criar certa parcialidade da consciência humana, porque vincula os significados com a realidade dos motivos. Este processo íntimo, não ocorre automaticamente, nem em um único momento. Pode-se verificar sua manifestação clara na prática da educação moral e política, bem como na criação literária.

No caso da sociedade capitalista este processo manifesta-se visivelmente na luta ideológica. Neste caso, os sentidos-para-a-personalidade que refletem os motivos surgidos das relações vitais reais do homem, podem não corresponder aos significados objetivos, aparecendo, então, o conflito. O conflito não é resolvido, mas "administrado" de tal forma que o indivíduo ou se acomoda a ele ou não o percebe de fato.

Coloca-se aqui a questão discutida por Marx (1974, 1983, 1988, 1989) quanto à destruição da unidade inicial da consciência do coletivo do trabalho e a consciência dos indivíduos que o formam. Nesse movimento de destruição da unidade é que se delinea a alienação, na qual as relações sócio-econômicas desiguais são vistas como "naturais".

O aspecto ideológico é plenamente incorporado ao processo mediante o qual os indivíduos tomam consciência ou não de suas reais condições de vida. A ideologia assumida cotidianamente mantém um elo orgânico com sistemas ideológicos constituídos, quer

seja, a arte, a mora-social, o direito, a educação, entre outros. No plano da consciência, o pensamento organiza-se e expressa-se com o apoio do sistema ideológico, cujo conteúdo, sem exceção, pode ser compreendido e assimilado psiquicamente, sendo produzido por intermédio do signo interior.⁴⁹

A consciência é concreta e real, na medida em que se constrói a partir de dados concretos de expressão social. Consequentemente, ao estudá-la, ter-se-á de utilizar os fundamentos sociológicos (e não apenas fisiológicos ou biológicos), o que implica na análise das condições materiais de existência e das ações concretas.

De acordo com Leontiev (1979), a alienação e a ideologização dos sentidos ocorre como decorrência também da falta de um domínio, por parte do indivíduo, de uma linguagem própria, cujos significados seriam por ele próprio elaborados. Com isso, a conscientização sobre a realidade só pode ocorrer através de conhecimentos, conceitos e concepções que se recebe pela comunica-ção individual ou massiva, que estejam, ao mesmo tempo, unidos à atividade concreta do sujeito.

Muitas vezes, nesse processo, são introduzidos na consciência noções e idéias deturpadas ou fantásticas, os estereótipos, os quais nada têm a ver com a experiência individual vital prática e concreta. Para superar isso, num processo de conscientização, seria preciso haver o confronto ou conflito entre a idéia e a prática concreta. Porém, adverte o autor, somente destruir o estereótipo sem cuidar para que os sentidos assimilem-se a significados adequados a eles, podem conduzir o sujeito a uma profunda

49. M. BAKHTIN (Voloshinov) em "Marxismo e filosofia da linguagem" explora a questão da formação ideológica pela palavra, discutindo profundamente a função do signo na construção da consciência.

desorganização psíquica, sem garantir-lhe a ação efetiva de transformação do real.

Na verdade, a tomada de consciência dos sujeitos individuais é sempre construída na história coletiva e/ou história das relações sociais. Significa que a tomada de consciência depende não só da atividade criadora individual, mas também do nível da organização social - que contém a "atividade mental do nós", isto é, a noção de identidade e a elaboração ideológica coletiva.

Leontiev (1979) dá corpo a essa idéia através de palavras que são de extrema clareza:

"... el individuo no está simplemente "de pie" ante una vitrina donde descansan los significados, de entre los cuales le resta haver su seleccion; que tampouco estos significados - las nociones, los conceptos, las ideas - esperan pasivamente su elección, sino que penetran energicamente en sus vínculos con las personas que forman el círculo de sus comunicaciones reales. Si en determinadas circunstancias de la vida el individuo se ve obligado a elegir, esta elección se produce no entre significados, sino entre posiciones sociales en conflicto, que se expresan y concretan mediante estos significados."⁵⁰

Nesse processo, torna-se fundamental discutirmos também o processo de construção da personalidade.

É o que faremos a seguir.

50. A.N. LEONTIEV, op. cit., p. 44

2.2.3.2 - Analisando a categoria da personalidade

Ao abordarem uma concepção de consciência com base no materialismo-histórico-dialético, Vygotsky, Luria e Leontiev também enfocaram a categoria da personalidade, sendo que, sobretudo Leontiev contribui para a discussão através de sua "teoria da atividade".

Historicamente as teorias psicológicas da personalidade, têm conservado na sua maioria, o esquema diádico metafísico de análise, reduzindo a formação da personalidade a dois fatores: a herança e o ambiente. As discussões remetem-se aos "fatores intrínsecos" - herança genética, "potencial natural", "vocações" etc - ou "extrínsecos" - ambiente natural, ambiente social, a linguagem, a cultura, a aprendizagem etc - encarados de forma separada, atomizada, ou até como antagônicos, atribuindo direta e/ou indiretamente um papel passivo ao sujeito durante o processo de desenvolvimento.

Por conseguinte, apesar da diferença do sentido ideológico e político das concepções, elas mantêm a posição da dupla determinação da personalidade, mantendo ainda, mesmo em teorias consideradas interacionistas, a idéia de relações hierárquicas existentes na estrutura da vida psíquica. Ora privilegiando só a "psíquê", tendendo ao psicologismo, ora enfocando o cultural em detrimento do individual (que é também biológico), caindo no antropologismo, ora assumindo uma perspectiva sociologista através da "teoria de papéis", essas interpretações unilaterais, que utilizam-se às vezes de um certo ecletismo metodológico, contrastam com aquelas que realizam os teóricos soviéticos abordados nesse trabalho.

As idéias de Vygotsky, Luria e Leontiev puderam, de forma direta ou indiretamente, servir como princípios básicos para um estudo da personalidade. Assim, ao retormar-se a questão pe

lo prisma sócio-histórico-dialético, ter-se-á que (re)afirmar o caráter fundamental da noção de totalidade na análise, já que o processo de desenvolvimento psíquico está remetido a situações sócio-culturais-políticas e econômicas concretas. Os autores consideram que a personalidade se forma através de diferentes vias de relação do homem com sua realidade.

Mas, não se trata apenas de constatar que o homem é ao mesmo tempo natural e social, ou que os fatores "intrínsecos" e "extrínsecos" se unem na formação da personalidade, ou ainda que o "externo" atua através do "interno" e vice-versa. Do prisma histórico-dialético pretende-se mostrar que o desenvolvimento é um processo que envolve um "automovimento", em que o sujeito e objeto interagem dialeticamente na práxis, criando um novo mundo de objetos e relações, bem como de reflexões e ações sobre o real.

O caráter ativo do sujeito, enquanto um dos princípios essenciais da psicologia sócio-histórico-dialética, permite necessariamente a revisão da noção de determinismo social, resgatando a participação ativa e criadora do próprio sujeito em sua determinação. Este é um ponto fundamental de superação da idéia de não-mediação das relações homem-mundo (meio), a qual tem reforçado a concepção manipuladora do meio desenvolvida pela psicologia condutivista.

Vygotsky (1988) defendeu a idéia de que as condições por si mesmas (espontâneas) não são capazes de determinar o desenvolvimento psíquico, destacando, então o papel das relações da criança com o meio. Mostrou que o desenvolvimento se relaciona à situação social, entendida como uma combinação especial dos processos internos do desenvolvimento e das condições externas que é típica de cada etapa e determina a dinâmica e a qualidade do desenvolvimento psíquico nos diferentes períodos da vida.

Na concepção de Leontiev (1978), é necessário retomar as considerações do próprio Marx sobre a personalidade, mostrando que a personalidade é uma qualidade particular adquirida pelo indivíduo no bojo das relações sociais. Assim o estudo da personalidade abrange as emoções psíquicas (inclinações, desejos e sentimentos) suscitadas pelas necessidades; porém, isso não é tudo. É preciso compreender esse processo conjuntamente ao desenvolvimento da própria atividade humana, dos seus motivos e dos meios pelos quais são transformados e se engendram novas necessidades.

Pode-se notar um aspecto comum trabalhado pelos três autores: o caráter integral que atribuem aos processos psicológicos superiores do homem, tentando superar as diferentes posições estruturalistas e funcionalistas na Psicologia.

A obra de Vygotsky influenciou significativamente nesse sentido. A atenção do autor voltou-se para as regularidades das funções cognitivas (percepção, atenção, memória, pensamento), isto é, para o estudo do funcionamento e desenvolvimento destas funções, demonstrando o caráter distinto entre o psiquismo humano e o animal.⁵¹ Além disso, o conjunto de seus escritos demonstra preocupação com os aspectos afetivos e com a personalidade. Seu livro "Psicologia da Arte", segundo Rey (1986), expressa sua preocupação na esfera das emoções e dos sentimentos, pouco conhecidos pela psicologia até sua época.

Para Vygotsky era imprescindível que ao buscar uma síntese mais completa da vida psíquica, levasse em conta os aspectos afetivo-emocionais na regulação psicológica. Decorre dessa orientação que, sendo o pensamento uma síntese de aspectos emocio-

51. Cf. L.S. VYGOTSKY. A formação social da mente; Luria e Leontiev também empreenderam estudos sobre essas funções.

nais e intelectuais, não se pode entender o homem sem supor a unidade do afetivo e do cognitivo.

Importante destacar ainda alguns dos princípios gerais na análise das funções psíquicas superiores realizadas por Vygotsky e posteriormente desenvolvida por Leontiev. Em seu estudo sobre estas funções tentou analisar e compreender, a partir de um ponto de vista qualitativo, as unidades caracterizadoras da integração destas funções durante os diferentes períodos do desenvolvimento. Sem dúvida, os conceitos de sistema e de função, como afirmou o próprio Vygotsky, representaram um avanço em relação à concepção mecanicista da conduta. Como nos mostra Rey, o autor russo foi capaz de destacar

"como um aspecto distintivo de las funciones psíquicas superiores su funcionamiento en unidades integradas, sistêmicas, portadoras de própria especificidad cualitativa que las distinguia de los procesos que las integraban."⁵²

Tal afirmativa implica, sem dúvida, no estudo das funções como totalidade, influenciando direta e/ou indiretamente no estudo sobre o desenvolvimento da personalidade. Cabe ainda ressaltar os estudos de Vygotsky sobre a mediação da consciência do sujeito integrada a essas funções, aspectos esse que demonstrou que o desenvolvimento psíquico tem sua essência nas mudanças que ocorrem na estrutura interfuncional da consciência, onde as funções psíquicas se combinam diferentemente em cada estágio do desenvolvimento.⁵³

52. F.G. REY, op. cit., p. 54.

53. Cf. L.S. VYGOTSKY, obras citadas.

Essa nova perspectiva no estudo do desenvolvimento da personalidade mantém ligações profundas aos conceitos de desenvolvimento e aprendizagem, a partir dos quais trabalharam os três soviéticos, e que, indubitavelmente foram capazes de superar as teorias tradicionais.

2.2.3.3 - Uma nova perspectiva no campo do desenvolvimento da aprendizagem

Costuma ser um "lugar comum" no campo da Psicologia a discussão sobre os "fatores intervenientes" no processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento. Vigotsky, Luria, Leontiev e outros estudiosos da mesma linha de pensamento, desenvolveram a teoria, confirmada por estudos empíricos, que postulou a relação dialética entre o aprendido e o desenvolvimento.⁵⁴ Vários temas de estudo adotados como "formação da consciência", "relação pensamento-linguagem", "natureza do processo de desenvolvimento das funções psíquicas", "papel da instrução no desenvolvimento", entre outros, serviram como fundamentos para as novas propostas teóricas e práticas, de caráter inovador.

Segundo Vygotsky (1988), a resposta às discussões teóricas travadas pelas diferentes correntes de pensamento, só poderia ser realmente concebida no momento em que se compreendesse o desenvolvimento intrinsecamente ligado à aprendizagem (instrução). Com base nessa premissa, ao invés de analisar-se simplesmen

54. Apesar da tradução em português versar sobre "aprendizado e desenvolvimento", na versão russa, Vygotsky fala em "instrução" ("obuchenie") e desenvolvimento. A mesma palavra pode também significar "ensino". Quando conjugado como verbo imperfeito temos "obutchitsia", que no caso dativo é traduzido por "aprender". Na versão inglesa aparecem as traduções "ensino" e "instrução".

te o nível de desenvolvimento mental real da criança - referido â quilo que a criança já é capaz de realizar sem auxílio - ao entrar para a escola, p. ex., seria necessário realizar-se a análise do que ela poderia fazer com o auxílio de outros colegas ou com orientação do professor (ou outros adultos).

Só comparando, assim, os níveis de desenvolvimento mental real - obtido pelos resultados em testes ou provas e que de fine as funções já amadurecidas ou que já se desenvolveram na cri ança - e o desenvolvimento potencial - definidor das funções que não amadureceram, mas que estão amadurecendo e que se desenvolve-rão - é que realmente teríamos uma discussão mais produtiva e mais verdadeira da aprendizagem e do desenvolvimento. Trabalharia mos, então, a partir da "zona de desenvolvimento proximal".

Afirmou Vygotsky (1988)

"O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental, retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o de senvolvimento mental prospectivamente."⁵⁵

Conclui-se que o aprendizado, ocorrido a partir de situações de ensino é um aspecto necessário ao desenvolvimento, constituindo-se um conjunto maior que este último. Há, pois, uma grande contribuição do meio sócio-cultural a ser dada como estimula ção ao desenvolvimento da criança, do adolescente e do adulto, de modo geral. Através desse processo de relação interpessoal, po der-se-a alcançar o completo desenvolvimento dos processos psicológicos superiores que implicam um maior nível de abstração, gene ralização, reflexão crítica e consciência da realidade objetiva.

55. L.S. VYGOTSKY, op. cit., p. 97.

Configura-se, por conseguinte, um processo dinâmico e dialético de construção da consciência humana.

Os autores soviéticos admitem que o aprendizado não é um processo exclusivamente possibilitado pela escola. Ele ocorre das mais variadas formas desde o nascimento, isto é, a criança constrói seus comportamentos e seus conteúdos e processos psíquicos sob a constante influência dos objetos e situações históricos: veste uma roupa, come alimentos cozidos, bebe leite numa mamadeira da marca X ou Y, toma banho, enxuga-se com um pano ou toalha etc.

Assim, é pela ação prática partilhada onde há transmissão - gestual, oral ou escrita - de conhecimentos elementares, feita principalmente pelos adultos que, aos poucos, a criança assimila não só os tipos de tarefas que irá enfrentar, mas também os tipos de instrumentos (materiais e simbólicos) que irá dispor para dominar aquelas tarefas. Fundamental destacar que é pela cultura que a sociedade organiza esses tipos de tarefas e instrumentos, os quais contêm a história social do homem e do seu trabalho. Em especial pela linguagem, que assume as funções de comunicação e organização e desenvolvimento do processo de pensamento, o homem pode lidar com conceitos generalizados que são fonte do conhecimento humano.

Conclui-se, portanto, que o aprendizado e o processo de desenvolvimento ainda que não sejam idênticos, mantêm certo grau de unidade. A interação com adultos, por outro lado, é uma constante desde o nascimento das crianças, o que dá a essa interação um importante papel nos dois processos. A partir da mediação dos adultos - considerados inicialmente como "agentes exteriores" - surgem processos psicológicos instrumentais mais complexos. À medida que as crianças crescem, entretanto, os processos que eram

partilhados com os outros (adultos ou crianças mais velhas), acabam por serem executados no interior das próprias crianças, ao nível das idéias e/ou emoções.

Com base nessas premissas teóricas e em seus estudos experimentais Vygotsky (1988) pesquisou uma das instâncias organizadoras do conhecimento sócio-histórico-cultural: a escola. Tentou demonstrar a importância dos conhecimentos científicos fornecidos na escola sobre o desenvolvimento global, bem como sobre o desenvolvimento das funções psíquicas - percepção, memória, atenção, pensamento.

Luria e colaboradores (1988), em seu estudo sobre as "Diferenças Culturais de Pensamento" pode demonstrar que a instrução interfere no curso do desenvolvimento das funções psíquicas e da própria personalidade.⁵⁶ Nas palavras do autor

"... descobrimos que mudanças nas formas práticas de atividade, e especialmente a reorganização da atividade baseada na escolaridade formal, produziram alterações qualitativas nos processos de pensamento dos indivíduos estudados, (...) mudanças básicas na organização do pensamento podiam ocorrer em um tempo relativamente curto, quando havia suficientes mudanças agudas nas circunstâncias histórico-sociais, tais como as que ocorreram após a Revolução de 1917."⁵⁷

56. Este estudo foi realizado nos primeiros anos da década de 30, em aldeias e campos nômades do Uzbequistão e da Khirgizia na Ásia Central. Os pontos de estudos abordados, a metodologia e as discussões decorrentes da pesquisa está relatada no texto "Diferenças culturais de pensamento", que compõem o livro Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem (vide bibliografia).

57. Idem, p. 58.

Porém, essa conclusão não é tudo. Esse mesmo estudo apontou que não só a instrução é importante para desenvolver uma qualidade de pensamento diferente. Mesmo com pouca instrução, se a pessoa tem a possibilidade de um contato com técnicas instrumentais de trabalho prático novas, além da possibilidade de partilhar coletivamente de discussões e decisões, isso lhe favorece também o desenvolvimento da consciência. Isso porque "a autoconsciência crítica era o produto final de um desenvolvimento psicológico socialmente determinado e não seu ponto de partida primário..."⁵⁸

Trata-se, então, de duas conclusões de natureza não-excludentes: a escola é importante objeto de estudo sobre o desenvolvimento da consciência, mas o fato dela não ser acessível a todo mundo, não impede completamente que pessoas analfabetas possam construir uma consciência reflexiva.

A partir de experimentos que investigaram a influência das matérias escolares sobre as funções superiores - pensamento, memória mediada, atenção concentrada, entre outras - Vygotsky (1988) pôde concluir que o desenvolvimento intelectual não se apresenta compartimentado conforme os tópicos do aprendizado, mas evolui unitariamente - o raciocínio matemático mantém relações com o raciocínio verbal etc - sendo que as diferentes matérias escolares interagem contribuindo com ele.⁵⁹ Ademais, o aprendizado de matérias básicas não é precedido do desenvolvimento das bases psicológicas para que possa ocorrer. Ao contrário do que se pensa, ambos desenvolvem-se numa interação contínua.

Ao aprender a escrever na fase escolar, p. ex., a criança apresenta uma discrepância entre a sua qualidade de fala

58. A.R. LURIA, op. cit., p. 58

59. Cf. Pensamento e linguagem, p. 88.

oral e o seu domínio da escrita. A escrita exige da criança um esforço maior de aplicação sobre o conteúdo do pensamento, para que a situação descrita se torne inteligível. Para tanto a criança ou pessoa que escreve tem de estruturar intencionalmente a teia do significado, o que lhe exige a habilidade para uma atividade abstrata e deliberada, e isso só é plenamente possível numa fase mais avançada do desenvolvimento. Observa-se que ao iniciar o aprendizado do mecanismo da escrita a criança já domina a fala oral e mesmo a fala interior,⁶⁰ apresentando um bom resultado na atividade espontânea e não-consciente, isto é, a criança pensa mas não sabe ainda que pensa.

Isso nos leva a indagar: que conteúdo de ensino poderia auxiliar a criança a adquirir consciência daquilo que já sabe fazer?

As pesquisas de Vygotsky e colaboradores demonstram que na vida cotidiana a criança soluciona problemas, mas não tem consciência de seus conceitos. Na situação de ensino escolar, com explicações desenvolvidas pelo professor, a criança pode vir a formar conceitos, o que a ajuda a resolver os problemas de forma consciente, entendendo inclusive os mecanismos que utiliza durante a resolução. Nesse sentido, a criança atinge a consciência e o controle de um tipo ou uma série de conceitos espontâneos (cotidianos). Segundo Vygotsky, a gramática e a escrita possibilitariam essa tomada de consciência. Através desses conteúdos a criança poderia aprender a construir frases de forma consciente e, portanto, a controlar o conteúdo de sua comunicação e do próprio pensamento, o que seria o mesmo que aprender a auto-controlar-se.⁶¹

60. Sobre a "fala interior" pode-se obter maiores detalhes no capítulo "Pensamento e palavra" do mesmo livro do autor (p. 103-131).

61. Cf. VYGOTSKY, op. cit., p. 85-88.

2.3 - O materialismo-histórico na obra de Henri Wallon

2.3.1 - Discutindo as condições históricas.

A Psicologia materialista na França recebeu grande influência das idéias de Newton e das concepções de Locke sobre a consciência. Voltaire (1694-1778) e Condillac (1715-1780) tiveram papel de destaque na construção do materialismo.

Condillac tentou reduzir a reflexão, postulada por Locke, em sensação, afirmando que a criança apresenta apenas a capacidade de ter consciência das sensações. La Mettrie (1709-1715) combinou o sensualismo com a teoria de Descartes, comparando o homem à máquina, compreendido como um sistema materialmente determinado.

Em meados do século XVII, graças à fisiologia neuromuscular, foram incorporados os fenômenos psíquicos elementares à mecânica geral do corpo. A atmosfera social favorável à destruição dos dogmas teológicos, permitiu a inclusão da ligação entre a vontade e a consciência com as regularidades do mundo terreno.

Nesse contexto, La Mettrie converteu-se em ousado ateu e em 1745 publicou "História Natural da Alma", apontando a partir de deduções de anatomia comparada as semelhanças corporal e psíquica entre as pessoas e os animais, definindo o sentir como função do corpo material. O mesmo autor escreveu em 1748 o tratado "Homem-máquina", pelo qual subordinava a consciência e o caráter dos homens à necessidade natural, mostrando que a matéria seria capaz de pensar devido à sua organização. Tal tratado marcou a busca pela transformação no desenvolvimento do pensamento filosófico-pedagógico francês para um materialismo militante.

Os materialistas franceses adotaram então o conceito de dependência da psiquê à organização da matéria. A partir de

Diderot (1713-1784), Ribot e outros, passaram a elaborar hipóteses sobre a evolução, germinando uma nova forma de analisar causalmente os fenômenos. Mas, como diz M.G. Yaroshevski "Los materialistas franceses enfocaban al hombre, desde el punto de vista de la historia natural, y no desde el punto de vista de la historia social..."⁶²

Sem dúvida essas teorias serviam a objetivos da burguesia ascendente e eram para a época bastante progressivistas. Observa-se que esse movimento pretendia consolidar a idéia do papel decisivo da educação e da lei da formação do homem. Segundo essa visão, seriam os educadores e os legisladores cultos que deveriam aperfeiçoar a sociedade, idéia que aparece nas obras de J.J. Rousseau (1712-1778) e de C.A. Helvetius (1715-1771).

Cabanis (1757-1808) definiu a integração dos diferentes órgãos da "máquina humana". Para ele a consciência e o corpo seriam inseparáveis, o psíquico (moral) atuaria sobre o organismo, isto é, o sistema cerebral seria o órgão do pensamento e da vontade, influenciando os demais órgãos. O autor foi capaz de lidar com a ligação das reações fisiológicas reflexas e da excitação. Afirmou que "Las impresiones que llegan al cerebro lo ponen en estado activo, al igual que los alimentos cuando llegan al estômago..."⁶³ Esta explicação marcou um passo na perspectiva científico-naturalista da consciência.

Por outro lado, após a Revolução Francesa, o país vivia muitos momentos de agitação e tensão econômica e política. O positivismo nascido entre 1830-40 com Augusto Comte (1798-1857), desenvolveu-se na Inglaterra como evolucionismo com Charles Darwin

62. M.G. YAROSHEVSKI. História de la psicologia, p. 147.

63. Idem, ibidem, p. 149.

(1809-1882) e com Herbert Spencer (1820-1903), o qual aplicou esses conhecimentos à educação.

A Psicologia francesa vivia, então um momento de cientifização - como as de outros países - e o médico, pedagogo e psicólogo Alfred Binet (1857-1911) pôde desenvolver suas atividades com os testes de inteligência. Contrapunham-se no cenário teórico as concepções materialistas-positivistas (naturalistas) e as de cunho idealista, conflito esse que se estendia também ao campo educacional. Neste, a Pedagogia nova tentava contrapor-se à tradicional.

Na obra de Émile Durkheim (1858-1917) ficou enfatizada a relação educação-sociedade, tendo o autor tratado a educação como um fato social, em que a geração de adultos exerceria ação sobre a geração de indivíduos jovens, crianças e adolescentes.⁶⁴ Por outro lado, através dos textos de Marx e Engels assumiu-se a formação política das consciências via educação (incluindo a escola), com vistas à transformação social.

Em 1876, o filósofo e psicólogo francês Hipólito Taine (1828-1893) publicou "Notícias sobre a Aquisição da Linguagem nas Crianças e na Espécie Humana), já em 1881 aparece "A Alma da Criança", do fisiólogo alemão Wilhelm Preyer. Ambos marcam o nascimento da psicologia infantil como doutrina de estudo e de investigação, fundindo-se às propostas evolucionistas positivistas.

A opinião dominante sobre o desenvolvimento que apregoam é a de que a vida mental e a organização são produtos da

64. Ao discutir o caráter social da educação Durkheim afirma: "Ora, exclusão feita de vagas e incertas tendências sociais atribuídas à hereditariedade, ao entrar na vida, a criança não traz mais do que a sua natureza de indivíduo. A sociedade se encontra, a cada nova geração, como que em face de uma "tábula rasa", sobre a qual é preciso construir quase tudo de novo". (Educação e sociedade, p. 32).

evolução, sendo influenciados por dois fatores: a sensação (própria da estrutura biológica) e o estímulo do meio. Nesse caso, a possibilidade de evolução mental dependeria tanto da qualidade da sensação, quanto do estímulo. Ademais, a evolução individual representaria a evolução da espécie, comparando-se o "primitivo" às crianças, já que ambos se encontrariam igualmente no ponto inicial do pensamento.

A evolução psíquica da criança ocorreria como o da espécie humana: por assimilação a partir das mudanças sucessivas do meio. Então, assim como os fatos mudam a humanidade, a passagem gradual da criança do meio familiar para o escolar e para o social a transformariam aos poucos. À Pedagogia caberia adequar o meio escolar da melhor forma possível, já que este seria crucial para ajudar ao máximo a evolução.

Foi portanto nesse clima de acirradas discussões e interpretações do social, do político, do psicológico e do âmbito educativo, que nasceu H. Wallon, que já no século XX tomava as análises materialistas-históricas e dialéticas de K. Marx e F. Engels para rebater tanto o idealismo, quanto o condutivismo, bem como o cognitivismo estrutural de J. Piaget (1896-1980).⁶⁵

65. O suíço J. Piaget desenvolveu um vasto estudo sobre a origem e a construção da inteligência (pensamento) na criança, chegando a conclusões sobre os estágios sucessivos do desenvolvimento. Às suas hipóteses sobre esse processo de construção se contrapôs a teoria de Wallon, que ao invés de partir da ontogenia, percorre também o campo da filogenia (origem e gênese da espécie a que pertence o indivíduo), e a evolução histórico-material. (Cf. A. MERANI, Psicologia e Pedagogia).

2.3.2 - Apresentando o autor

Henri Wallon (1879-1962) formou-se em filosofia em 1902 e já em 1903 posicionava-se contrário aos privilégios da classe burguesa em detrimento da classe trabalhadora, o que demonstrou em seu famoso discurso aos alunos formando do Liceu Bar-le-Duc, onde lecionava.

Seu interesse pela Psicologia e pelas teses socialistas, o levaram ao curso de Medicina, no qual acreditava poder conhecer as reações biológicas do homem e, assim, compreender sua vida mental. Já formado em 1908 passou a dedicar-se à profissão de médico e, após retornar da Primeira Guerra Mundial, passou a relacionar, através dos dados que obtinha dos exames em feridos e lesionados de guerra, as manifestações psíquicas e orgânicas, tornando-se em 1927 o presidente da Sociedade Francesa de Psicologia.

Os anos de 1928 e 1939 foram marcados de intenso trabalho em um ambulatório médico inaugurado por ele próprio, no qual atendia a crianças e famílias proletárias. Ao mesmo tempo que realizava as consultas, realizava-se uma pesquisa que forneceu valioso material para a construção de novas concepções de vida e da educação psicológica da criança. Dessa forma, fazendo incursões simultâneas nos campos da medicina, psicologia e pedagogia, Wallon formulou uma nova orientação à psicopedagogia, concebendo a simultaneidade entre a psicologia, a fisiologia e a educação no processo de desenvolvimento.

Ao buscar a superação da oposição fundamental entre subjetivismo e objetivismo Wallon e outros intelectuais tomam o materialismo dialético como método de trabalho, formando juntos um grupo de estudos onde cada qual desenvolvia sua área de domínio (muitos foram convidados a visitar a União Soviética em Congres-

tos Científicos)⁵⁵. Assim, em "Les Origènes du Caractère" (1934) e "Les Origienes de la Pensée chez L'Enfant" (1945), o método dialético expressou-se no pensamento de Wallon.

O ano de 1937 marca a criação por Henri Piéron da cadeira de Psicologia e Educação da Criança, e Wallon, que era na época, presidente da Sociedade Francesa de Pedagogia, torna-se seu primeiro titular. A partir de então passa a difundir suas idéias psicológicas visando subsidiar os educadores na democratização da escola e da cultura. Sua atividade política continuou intensa mesmo durante o período de ocupação alemã, quando então foi perseguido e teve de viver na clandestinidade. Em 1942 filiou-se ao Partido Comunista. Em 1944, ao vencerem a luta contra os alemães, Wallon, após ter ocupado o Ministério da Educação Nacional, participou da Comissão Ministerial da Reforma do Ensino, presidida por Paul Langevin, e a presidiu após a morte deste. Resultou daí o "Plano Langevin-Wallon", projeto apresentado à Assembléia Nacional em 1947, mas que nunca chegou a ser aprovado.

A reforma pedagógica prevista no Projeto - que começou a ser pensada antes do fim da Guerra, nos núcleos de resistência, dos quais Wallon participou ativamente - estava vinculada a uma reforma de toda a organização escolar, dos programas, dos horários, dos exames e, especialmente, das bases sociais do ensino. Pretendia-se, com isso, eliminar de forma progressiva a seletividade econômica do sistema escolar francês, o que demonstrava uma crença nas possibilidades de mudança econômico-sociais profundas na sociedade francesa da época.

66. Em 1935 Wallon organizou e prefaciou a publicação das primeiras conferências pronunciadas no Círculo 107 da Rússia Nova, sob o título "A la lumière du marxisme". Este grupo de estudos contou com a participação de Piéron, Laugier, Politzer e Solomon, entre outros.

Em 1949, recebeu a aposentadoria compulsória de sua cátedra no Collège de France, mas continuou ativo, expondo em 1950 aos educadores sua concepção de Psicologia da Criança a partir do materialismo-histórico. Em 1962 morreu em Paris, quando preparava um artigo ("Mémoire et raisonnement").

Ainda que algumas hipóteses e modelos explicativos propostos por Wallon tenham sido invalidados por dados recentes de Neurologia ou de Psicologia - como suas concepções sobre a origem e as funções do tono; suas teses sobre síndromes psicomotoras etc -, as suas contribuições para a Psicologia e a Pedagogia são inegáveis. A fecundidade de sua obra, faz dele um autor necessário à discussão sobre o domínio do desenvolvimento social e da consciência pessoal. Sobre esses aspectos é que será feita a exposição de sua concepção de consciência.

2.3.2 - A consciência segundo Wallon

Através da sua Psicologia Genética, Wallon pretendeu definir o psiquismo na sua formação e nas suas transformações, afirmando as estreitas relações dialéticas entre sujeito e objeto, desenvolvimento biológico (orgânico) e psiquismo. Nesse sentido, apontou as confusões realizadas pela Psicologia Tradicional, que ora identifica o sujeito com o objeto, ora os acredita antagônicos. Da mesma forma, essa identificação e esse antagonismo são pensados entre o psíquico e o orgânico.

Com o intuito de resgatar a verdadeira unidade espírito-matéria, negada nas teorias tradicionais, Wallon utiliza-se da concepção materialista-histórica e dialética, a partir da qual se apropria do homem como totalidade para seu estudo. Segundo ele, ainda que sujeito e objeto sejam diferentes, um é condição do outro, ou seja

"... o sujeito, enquanto consciência das coisas, e do objeto, enquanto lugar em que se deve situar a existência de todos os seres, incluindo o sujeito - produzem-se contaminações, ora do universo reabsorvido na pessoa que o percebe ou que sobre ele reflete ..., ora das coisas, cuja existência se apaga na existência das idéias que lhe dão forma pensável, ora do próprio ser, assimilado, além de seus aspectos observáveis e mensuráveis, a este resíduo subjetivo, que é para cada um o sabor de sua própria vida."⁶⁷

Ademais, a relação entre o sujeito e o objeto, durante a atividade do pensamento, da ação prática etc, ocorre a partir da contradição, pela qual se dá "uma série de ações e reações que mostram o esforço da idéia para reter ou modificar a coisa, e a resistência da coisa que a obriga a modificar-se a si própria."⁶⁸ Tais conflitos levam ao desenvolvimento do conhecimento, que supera suas estruturas elementares, tornando-as mais precisas e organizadas em sistemas, levando o sujeito a uma melhor e maior apreensão do real.

Desse ponto de vista, não é possível opor psiquismo e organismo, aprendizagem e maturação, ou consciência e matéria. Para Wallon, ao invés de reduzir "coisas" a "essências" correspondentes, é preciso sim estudá-las nas suas relações, já que "o real é movimento e transformação."⁶⁹

67. H. WALLON. As origens do pensamento na criança. In. Henri Wallon. WEREBE, Maria José G. e NADEZ-BRULFERT, Jacqueline (org.). São Paulo, Ática, 1986, p. 129.

68. Idem, *ibidem*, p. 130.

69. Idem, *ibidem*, p. 131.

Segundo o autor não existe um homem que não seja social. É no convívio na sociedade que a criança pode exercitar suas atividades motoras, através de instrumentos fornecidos pelo meio, podendo-se, assim, desenvolver-se como ser individual capaz de agir e a partir dessa prática, de refletir. Nas palavras do próprio Wallon: "não há, portanto, hiato inicial entre o social e o individual".⁷⁰ Ou seja,

"Desde a infância não há, por assim dizer, reação motora ou intelectual que não implique um objeto moldado pelas técnicas industriais, pelos costumes, pelos hábitos mentais do meio. A atividade da criança só pode revelar-se no momento oportuno e por meio dos instrumentos que lhe fornecem tanto os utensílios materiais como a linguagem usada à sua volta".⁷¹

A consciência, encarada tradicionalmente como uma "realidade individual", incomunicável, percebida apenas pela introspecção, precisa, então, ser analisada do ponto de vista das relações sócio-materiais e da interação eu-outro.

Segundo Wallon, a concepção tradicional, na qual estaria incluído J. Piaget, concebe a consciência como "essência", primitivamente individual, utilizando-se a partir daí, categorias como "autismo" e "egocentrismo". Essas teorias acreditam que a consciência se torna social apenas tardiamente, quando formam-se relações de compromisso entre o sujeito e o seu meio, neutralizando os pontos de vistas opostos ou distintos, negando, portanto a contradição.

70. H. WALLON, Psicologia e educação da infância, p. 11.

71. Idem, ibidem, p. 11.

Indo contra essa concepção, Wallon afirma que desde pequena a criança se desenvolve a partir da ação do "outro". Inicialmente, o "outro" lhe complementa - a criança precisa de assistência constante, é inapta ainda para agir sozinha - e vai surgindo um campo emocional a partir do qual estabelecem-se conexões entre as manifestações espontâneas e as reações úteis (a criança chorava para ir ao colo, p. ex.). Forma-se, aos poucos, o plano da expressão, da compreensão e das relações individuais, e a manifestação emotiva acentua sua intencionalidade, funde-se consciências individuais em que "eu-outro" permanecem complementares. Através dos "jogos de alternância", a criança vai assumindo a consciência de si, na qual seu "eu" assume diante do "outro" uma espécie de estabilidade e constância.

Consequentemente, poder-se-ia afirmar que o primeiro estado de consciência é como uma "nebulosa, onde ações sensitivo-motoras de origem exógena ou endógena se difundiriam sem delimitação própria".⁷² O "eu" se formaria no meio dessa nebulosa - como um "núcleo de condensação" -, formando-se também o "sub-eu" ou o "outro". Assim, o "eu" se forma contrapondo-se ao "outro", descobrindo aquilo que não é.

Nas suas pesquisas sobre o desenvolvimento infantil, Wallon pode concluir que este processo não é cumulativo e contínuo, contrariando teorias como a de J. Piaget. Para ele, existe certa subordinação entre as fases do desenvolvimento psíquico, sem entretanto, existir uma identidade de orientação funcional. As atividades mais primitivas (funções nervosas) vão sendo dominadas progressivamente por outras atividades, integrando-se a elas, então, cada estágio de desenvolvimento é qualitativamente novo e não

72. H. WALLON. O papel do outro na consciência do eu. In: Henri Wallon, p. 164.

se dá por etapas sucessivas. Portanto, ao observar o comportamento humano, é preciso indagar sobre as condições de base que o tornam possível e em que relações ele implica; além disso, entender a influência dessas relações, sobre a situação subjetiva (indivíduo) e objetiva (meio). Como diz o autor: "O desenvolvimento do psiquismo só pode ser estudado em relação com o ambiente complementar e específico - que corresponde à cada uma de suas formas."⁷³

No movimento de integração das funções, cabe um papel fundamental à educação, a qual pode assegurá-lo ou comprometê-lo. No decurso da infância as funções vegetativas passariam a ser incorporadas nas atividades emocionais - participações afetiva e imitativa no meio - e, posteriormente, ambas se integrariam à fase da autonomia pessoal e das decisões próprias, havendo aí pleno domínio intelectual-crítico da percepção.

Wallon, destaca o papel das relações grupais para o processo desenvolvimento. Na sua concepção

"O grupo é indispensável à criança não só para a sua aprendizagem social, mas também para o desenvolvimento da sua personalidade e para a consciência que pode tomar ela."⁷⁴

O grupo veicula as práticas sociais e inicia a criança e o adolescente nessas práticas. Significa que a existência dos grupos vão além das relações afetivas de indivíduos entre si. Ao pertencer ao grupo, tem-se obrigações definidas entre os membros, estejam elas claras ou não, penetrando aí a ideologia. Com base nessa noção de grupo, postula que a relação grupal é funda -

73. H. WALLON. Conclusão geral. In: op. cit., p. 132.

74. Idem. Os meios, os grupos e a psicogênese da criança. In: op. citl, p. 174.

mental para que a criança aprenda a diferenciar-se dos outros, saindo do período de "conformismo inicial".⁷⁵ A criança pode ao reunir-se no grupo, identificar-se com ele e, ao mesmo tempo, discernir as diferentes variedades de relações que a podem unir e eventualmente opô-la à sociedade.

Consequentemente ao tomar consciência de si própria e do grupo e das suas relações, a memória psíquica deixa de ser apenas imitativa e passa a ser criadora e reflexiva. Estrutura-se, então, a personalidade ou caráter, não de forma opressiva, em que o adulto se oporia à criança de forma opressora ou apenas negativa.

Wallon buscou relacionar dinamicamente seu trabalho no campo psicológico ao pedagógico, destacando o papel da escola no processo de desenvolvimento humano. Por essa razão destacaremos algumas de suas proposições referentes ao ensino.

2.3.2.1 - Lidando com a concepção de educação

Wallon apresenta uma concepção de educação de essência otimista, decorrente de sua visão sobre a criança e o desenvolvimento da mesma. O autor reconheceu a especificidade das relações psicológicas entre os indivíduos, porém, não as concebeu isoladas da existência nos seus aspectos materiais e históricos. Nesse sentido, a educação define-se como um fato social, afirmando-se suas dimensões sociais e políticas.

Opondo-se aos sistemas pedagógicos idealistas de sua época (Montessori, Decroly, Dewey), a perspectiva walloniana de e

75. Ao escrever sobre os estágios do desenvolvimento Wallon explicita a passagem da criança desse "estágio de confusão social" para a diferenciação do eu, através dos gestos e da ação imitativa e, posteriormente, pelo pensamento.

educação defende que as inevitáveis contradições e conflitos entre indivíduo e sociedade são necessários para a dinâmica do desenvolvimento social e humano. A prática educativa é capaz, segundo o autor, de integrar a pessoa à coletividade e assegurar a plena realização pessoal. A pessoa, por sua vez, é capaz de influir ativamente e criticamente na coletividade. Efetivamente, lidar-se-ia com a idéia de formação de indivíduos autônomos - pensantes e operantes - participantes da formação social, utilizando as possibilidades oferecidas pela história.

Essa idéia de Wallon encontra ressonância em uma outra: a atividade intelectual não se constitui em receber e responder passivamente aos objetos ou situações colocados frente ao indivíduo. Ela vai além das impressões sensíveis, organizando-as à sua maneira e dando-lhes sentido próprio. Isso quer dizer que a atividade intelectual possui uma natureza própria e meios autônomos e não está subordinada à experiência imediata.

Ademais, a educação abrange o caráter individual do desenvolvimento do psiquismo e incorpora no mesmo o conhecimento técnico-científico das diferentes épocas. A criança obtém esse conhecimento (saber) através de sua atividade e nesta atividade e pelo conhecimento torna-se consciente. Conclui-se, pois, o papel político de classe da escola proposta por Wallon.⁷⁶

O adulto tem na concepção walloniana uma participação fundamental no desenvolvimento da criança e no caso do professor, este precisa levar a criança a por em prática seus próprios recursos, os quais poderiam permanecer apenas como "potencial" ou atrofiar-se. Ao direcionar a criança na atividade, o professor (ou adulto) deveria assumir-se também como representante de conheci -

76. Para Georges SNYDERS, o plano Langevin-Wallon mostra bem essa afirmativa. (In: En quel sens parler aujourd'hui d'une pédagogie wallonienne?)

mentos culturais, acumulados no processo de desenvolvimento histórico.

Wallon acredita que a escola é um meio mais rico e diversificado do que o próprio ambiente familiar, oferecendo à criança a oportunidade de convivência com seus contemporâneos e adultos de diferentes status. Nas relações com seus pares a criança pode expressar suas preferências e aprender a ser solidária, sendo estimulada no seu desenvolvimento intelectual, moral e material. A linguagem permite a interiorização desses elementos experienciais, podendo a criança fazer uso dela para criar e contestar.

Segundo o autor francês, os grupos infantis, organizados na escola ou fora dela permitem que elas se defendam e se oponham aos adultos e ao "mundo adulto", possibilitando também a tomada de consciência sobre a própria personalidade, que implica na percepção da criança quanto às suas semelhanças e diferenças com o grupo, aprendendo a lidar com os conflitos.

Com base em toda essa discussão, conclui-se que o estudo da criança deve ser realizado não em laboratório ou através de testes, mas pela sua atividade na escola, na família etc, quer dizer, nos meios onde ela se desenvolve. Só aí poder-se-ia visualizar como é que ela passa das impressões colhidas no meio social e de suas reações ao estágio de consciência do eu.⁷⁷

77. Esta discussão é amplamente formulada no artigo escrito por Wallon em 1974 "O estudo psicológico e sociológico da criança". (Cf. Psicologia e educação da infância, p- 181-200).

2.4 - O conceito de consciência na psicologia sócio-histórico-dialética: algumas conclusões

Várias foram as tentativas de superar as dificuldades criadas na Psicologia devido ao esquema de explicação diádico da consciência. Foi, portanto, a partir da obra de Marx e Engels que a consciência deixou de ser vista como mero produto da subjetividade do indivíduo, passando a ser estudada nas suas relações com os sistemas sociais da atividade. Então, na Psicologia sócio-histórico-dialética, a esfera da psicologia não abrange apenas a "atividade psíquica" intelectual, mas também a atividade prática através da qual os homens agem sobre e com a natureza e transformam-na, transformam a sociedade e, assim, se transformam.

Essas idéias ganharam corpo, principalmente a partir do trabalho científico desenvolvido por Vygotsky, que negou a consciência como um epi-fenômeno, mostrando que ela é "a vida tornada consciente". Essa concepção de consciência, foi mantida e ampliada por Luria e Leontiev, encontrando ressonância também nas obras de Wallon.

Luria (1988) ao estudar as ligações entre o cérebro e a consciência, definiu essa última como "uma forma complexa de recepção ativa da realidade";⁷⁸ reforçando a posição por Vygotsky de que era possível investigar cientificamente a consciência, na medida em que "a consciência é semântica e localizada em sistemas funcionais estruturalmente definíveis".⁷⁹

Leontiev (1979) definiu a consciência como "un cuadro del mundo que se abre ante el sujeto, cuadro en el está in-

78. A.R. LURIA. O cérebro humano e a atividade consciente. In: VYGOTSKY, L.S. (et al.), op...cit., p. 221.

79. Idem, ibidem.

cluido el mismo sus acciones y estados."⁸⁰ Tais idéias encontram-se presentes também na teoria walloniana, que escreveu:

"Todo pensamento é um sistema em que uma adversidade amorfa de experiência toma forma e unidade na consciência. Imagem ou idéia, seja qual for a complexidade de realidades e das demonstrações que lhes correspondem, nada mais são do que o sistema simplificado, através do qual a consciência as apreende como um todo, no instantâneo, no imediato do momento atual."⁸¹

Dessa maneira, ao assumir-se como sócio-histórico - dialética a Psicologia rejeita as Psicologias idealistas, que definem os processos mentais a partir deles próprios, como se estes independessem da realidade sócio-material. Opõe-se também contra o materialismo mecanicista e naturalista, que preconiza o simples determinismo econômico-social ou o determinismo neurológico, este último tendo o cérebro como fonte única ou principal do psíquico. Não existe, pois, uma consciência universal, igual para todos os homens. Com a complexificação das formas de vida e do desenvolvimento dos organismos, com as mudanças no modo de existência, ocorrem mudanças substanciais nas formas de interação com o meio, o que determina diferenças qualitativas - além das quantitativas - no reflexo ativo dessa realidade.

A idéia que permeia a análise do comportamento humano, seguindo essas premissas, é que as atividades psicológicas não são apenas quantitativamente diferentes em cada indivíduo. Impor-

80. A.N. LEONTIEV, op. cit., p. 28.

81. H. WALLON. Do ato ao pensamento. In: H. Wallon, p. 103.

ta saber sobre as diferenças qualitativas dessas atividades, quer do âmbito individual, quer da perspectiva grupal (sócio-cultural); compreendendo-se que tais diferenças originam-se não apenas por particularidades de organização bio-fisiológica, mas sobretudo pelas diversificações nas formas de existência social.

A existência da psiquê individual em forma de consciência só é possível se inserida no sistema dessas relações, portanto no contexto da consciência social. Ao partir do pressuposto da unidade, os quatro teóricos marxistas conseguem perceber que os fenômenos da consciência não são possuidores de dupla determinação - externa ou interna - ou duas esferas diferentes do psíquico - os processos cognitivos e as necessidades (afetividade). Compreendem o fato de que se aparentemente há uma "duplicidade" dos fenômenos da consciência individual isto se dá devido às particularidades da estrutura da atividade humana, que amplia sempre numa ação partilhada, como deixou claro Wallon (1975, 1986).

A partir das concepções dos autores estudados, passa-se a formular a idéia de construção da consciência como um processo em movimento contínuo, demarcado não só por uma linearidade, mas também por revoluções e saltos qualitativos (mudanças bruscas). Eles foram capazes de demonstrar que a consciência da criança pequena é radicalmente diferente da do adulto, havendo um envolvimento de mecanismos psicológicos qualitativamente diferenciados nos diferentes estágios de desenvolvimento.

As investigações realizadas pelos autores soviéticos e por Wallon, entre outros, deram passos importantes no concernente às descobertas do processo de aprendizagem e formação dos conceitos e as operações lógicas (mentais). Ficou demonstrado que os conceitos não se formam da cabeça do homem segundo o tipo de formação das imagens genéricas sensoriais. São, isso sim, resultados de um processo de apropriação de significados historicamente

elaborados; processo que se dá na atividade da criança, em sua comunicação (interação) com as pessoas que a rodeiam.

Por outro lado, ficou evidenciado que o processo de desenvolvimento humano não resulta apenas da maturação física ou de um movimento espontâneo e constante. Desde o nascimento a criança é influenciada tanto pela realidade objetiva, como pela constante comunicação que ela mantém com os adultos. Devido a essa comunicação, forma-se a fala na criança, o que provoca uma reorganização radical da sua estruturação psíquica. A criança não só aprende a fala dos adultos, mas também cria sua própria linguagem e com o auxílio desta pode recodificar as várias informações que lhes chegam. Assim, como esclarece Luria (1988), a fala interfere no processo da percepção, na estruturação da memória medida, na atenção voluntária, e nas novas formas de experiência emocional da realidade. Ademais, como mostrou Leontiev (1977, 1978, 1979) as formas do reflexo psíquico são capazes de reproduzirem-se devido aos processos ocorridos no interior de cada indivíduo concreto, possibilitando não só a transmissão de geração a geração, mas também sua modificação e/ou enriquecimento mediante as necessidades individuais.

Nesta perspectiva, é através da relação com outros homens e com o seu meio que o homem vai construindo o conteúdo interno e externo de sua ação, tendo como um dos elementos mediadores os signos, especialmente a linguagem verbal-oral e escrita - (Vygotsky, 1988; Luria, 1988; Leontiev, 1978; Wallon, 1986) e as imagens (Wallon, 1986). A própria ação é expressão da unidade do externo (objetivo) e do interno (subjetivo). A unidade da consciência e da atividade remete-se, portanto, a unidade sujeito-objeto; consciência-realidade; ideal-material; corpo-mente. Supera-se, assim, o tradicional dualismo cartesiano.

Por outro lado, a consciência, enquanto forma de reflexo psíquico, não pode ser interpretada somente como determinada pelo funcionamento de significados assimilados ao exterior, os quais regeriam a atividade externa e interna do sujeito. O reflexo psíquico por sua própria dinâmica de funcionamento, ao fixar-se na linguagem é capaz de adquirir uma existência "quase" independente como fenômeno ideal objetivo.

A consciência pode também parecer emancipada da atividade externa prático-sensorial, ainda que a contenha. Mas é preciso compreender que os significados subjacentes à linguagem ocultam modos de ação, socialmente elaborados, referidos, dessa forma, à modificação e conhecimento da realidade objetiva. Por si, quer dizer, abstraídas de seu funcionamento na consciência individual, não possuem sentido.

O reflexo psíquico do mundo envolve o sujeito no plano individual e, ao mesmo tempo, funde-se como já foi dito, aos produtos da prática sócio-histórica idealizados em forma de significados que apresentam uma multilateralidade sensorial do mundo. Enquanto abstração estes mesmos significados são indiferentes às formas de sensorialidade sobre o mundo e mesmo na subjetivização dos significados, eles não perdem sua natureza histórico-social, ou seja, sua objetividade.

O enfoque assim conduzido leva-nos a concluir que a essência da personalidade é histórico-social e que, assim como a consciência, a personalidade é engendrada pela atividade humana, e pela aprendizagem no seio das relações grupais. Sujeito e objeto estão, pois, relacionados na base real em que são unificados historicamente. O conceito de personalidade expressa a integridade do sujeito e da vida porém constitui-se uma formação integral "sui generis", na medida em que não é condicionada genotipicamente, mas

aparece apenas mais tardiamente no desenvolvimento histórico-social e ontogenético do homem.

Estudar com profundidade as questões suscitadas pela linguagem e os significados, é uma tarefa árdua e rica não só para a Linguística ou Sociolinguística, como para a Psicologia e a própria Pedagogia. Todas essas ciências, para superarem a superficialidade que muitas vezes colocaram em seus estudos, deverão refletir sobre as noções de totalidade e unidade expostas na teoria marxista.

Em suma, a psicologia sócio-histórica-dialética nos aponta para um caminho que apesar de não mostrar-se linear e possuir muitas contradições, partindo de uma noção de concretude humana, expressa o estudo psicológico de um homem integral e ativo, isto é, de um homem construído através do processo histórico-social e que é ao mesmo tempo sujeito e objeto desse processo, envolvido organicamente nas principais transformações da época em que vive.

A consciência deve ser entendida não só como um ato cognoscitivo mas também enquanto uma função psíquica que incorpora o conjunto das funções e sistemas psíquicos (atenção, memória, percepção, pensamento, linguagem), que vai sendo formada e desenvolvida durante a atividade do sujeito; devendo-se apreender as relações entre sujeito e objeto no seu caráter de totalidade. Então, compreende-se afinal, que o desenvolvimento psíquico do homem é exteriorizado na ação e se consuma através dessa ação. É mister acentuar-se, ainda, que o processo psíquico é sempre construído e nunca pré-determinado de forma funcional e orgânica.

Portanto, conquanto os autores apontados assumam alguns pressupostos teóricos e metodológicos diferentes, a postura filosófica marxista ante o objeto de estudo é um território que lhes é comum, possibilitando não o surgimento de conceitos isolados e estanques, mas sim um crescimento da ciência psicológica. Es

ta pode dar contribuições mais efetivas para a discussão de uma proposta socialista de educação e para a construção teórico-prática de uma pedagogia orientada dialeticamente, que não só organize e passe conhecimentos, mas que através de sua ação possa desenvolver as funções psíquicas individuais, dentre as quais a consciência.

No próximo capítulo, pretende-se discutir melhor o que venha a ser uma pedagogia dialética e quais contribuições que a psicologia sócio-histórico-dialética poderá lhe dar.

CAPÍTULO 3 - A PEDAGOGIA SÓCIO-HISTÓRICA-DIALÉTICA

"A atividade consciente do homem não pode tomar como orientação a impressão imediata da situação exterior e sim um conhecimento mais profundo das leis interiores dessa situação, razão por que há todo fundamento para afirmar-se que o comportamento humano, baseado no reconhecimento da necessidade é livre".*

3.1 - As teorias pedagógicas e a noção de consciência

Ao realizarmos um estudo sobre as Teorias Pedagógicas constatamos que a história da Pedagogia e a da Psicologia entrelaçam-se de forma profunda, ainda que ambas se constituam ciências autônomas. A Psicologia, extrai seus substratos prático-teóricos sobretudo do processo educativo e cria proposições norteadoras para esse mesmo processo. A Pedagogia - compreendida como ciência da e para a educação - utiliza-se de aportes teóricos e práticos da Psicologia, especialmente para a discussão sobre a instrução e o ensino escolar, a partir do conhecimento que essa lhe oferece.

Pela análise empreendida no primeiro capítulo ficou claro que a maioria dos filósofos-educadores, preocupados com o

* A.R. LURIA. Curso de psicologia geral - Introdução evolucionista à psicologia. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979, v. I, p. 75.

sistema de ensino e com a formação geral dos homens, elaboraram suas teorias pedagógicas voltando-se à utilização pela classe burguesa, ainda que não se dessem conta disso de forma clara, crendo estar defendendo a formação de "humanidades" no homem. Não podemos, entretanto, interpretar suas produções e propostas teóricas e práticas como se tivessem apenas surgidas das "cabeças" daqueles homens. É preciso contextualizá-las na história dos movimentos sociais, considerando, outrossim, que

"... a humanidade só levanta os problemas que é capaz de resolver e assim, numa observação atenta, descobrir-se-á que o próprio problema só surgiu quando as condições materiais para o resolver já existem ou estavam, pelo menos, em vias de aparecer."¹

Então, a dialética da história mostra que, se as diferentes Teorias Pedagógicas utilizaram-se de certas concepções psicológicas e não outras, isto dependeu também das contradições presentes nas condições gerais de existência histórico-social. Por isso a análise das Teorias Pedagógicas entre si e das relações dessas com a Psicologia devem ser realizadas no seu conjunto, e não como teorias fossilizadas ou isoladas, ainda que durante a análise possam ser apontadas suas especificidades e suas diferenças relativas.

Esse comprometimento das teorias e práticas pedagógicas frente aos antagonismos entre as classes sociais, reflete-se também no conceito de consciência do qual se apropriam durante a explicação do fenômeno educativo-cognoscitivo (mental). Os empi -

1. K. MARX. Contribuição à crítica da economia política, p. 25.

tas e/ou sensualistas - Comenius, Locke, Rousseau, Herbart - bem como os neo-tomistas - Maritain e Castiello - trabalham a partir da visão de um homem subordinado, quer seja a Deus, à natureza, à educação ou à sociedade. Tal visão de homem passivo atrela-se à concepção idealista de consciência, imbricada também numa visão de homem, de mundo e sociedade idealizados.

Poder-se-ia alegar nessa discussão que, apesar das críticas, esses autores de certa forma prenunciam - como é o caso de Comenius e Locke, p. ex. - ou se associam - no caso dos católicos - a uma visão objetivista do conhecimento, já que percebem a determinação do meio sobre o caráter e a concepção do mundo. É preciso recordar, porém, que a interpretação materialista da qual se utilizam em certos momentos ainda faz parte de um materialismo naturalista e não-dialético, isto é, depende da "natureza humana" ou da "natureza divina". Dessa forma, ainda que Locke, p. ex., admita a reflexão na mente humana, ele a admite como "natural", "dominado" etc. Também Maritain e Castiello, ainda que admitam a importância da "atividade manual" na formação geral, a subordinam à "vocação" e à "potencialidade". Ainda que defendam os "interesses" e a "educação para todos" dirigem-se a interesses da minoria e/ou a interesses criados de "fora para dentro" como Herbart) ou, como Rousseau, a "interesses ou motivações naturais", dissociados das relações histórico-sociais.

E quanto à teoria pedagógica socialista? Será que ao elaborarem suas teorias voltadas às questões de classe, subsidiando a educação das classes trabalhadoras, conseguem avançar no sentido de uma educação que apreenda a explicação dialética da realidade. Ao referirem-se às atividades cognoscitivas e conscientes envolvidas no ato educativo, que definição ou conceito de consciência adotam eles?

Notadamente os teóricos socialistas conseguem superar diversos aspectos presentes nas teorias burguesas (empiristas e/ou sensualistas e neo-tomistas), contrapondo-se à visão dualista mente-corpo, teoria-prática, homem-sociedade, entre outros. A noção de consciência por eles assumidas trazem no bojo as postulações de Marx e Engels e, principalmente em Savin, de Lénine.

Em 1876 F. Engels escrevera:

"Os homens acostumaram-se a explicar seus atos pelos seus pensamentos, em lugar de procurar essa explicação em suas necessidades (refletidas, naturalmente, na cabeça do homem, que assim adquire consciência delas").²

Savin, adota a "consciência" mais com o sentido de "conhecer a", "tomar conhecimento de", das necessidades sociais de um país socialista com vistas ao comunismo. Utiliza-se, sobretudo, de definições de I. Pavlov sobre o papel do sistema nervoso no processo de conexão meio-homem (exterior-interior) e, com isso, suas definições se aproximam bastante de um materialismo naturalista-mecanicista do que de um materialismo dialético. Utiliza-se da idéia de Vygotsky quanto à importância do adulto na educação infantil, mas sua "Pedagogia" aparentemente engloba necessidades históricas cristalizadas - e portanto não-dialéticas - e que devem ser mantidas pelo processo de educação. Sua discussão deixa a de-sejar quanto à categoria do movimento e de revisão crítica e transformação do que existe para ser modificado e desenvolvido. Assim, deixando de analisar mais profundamente as contradições internas

2. F. ENGELS. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: K. MARX e F. ENGELS, Obras Escolhidas, vol. 2, p. 275.

do processo, suas defesas vêm, de certa forma, ao encontro das expectativas do Estado burocrático instalado historicamente na União Soviética.

Suchodolski, também socialista, dá um saldo nas análises psicológico-educacionais. Ainda que assuma posições contraditórias frente ao pensar e ao fazer pedagógicos - como por exemplo quando concebe o pedagogo como mero executor do que já fora pensado por planejadores e administradores - e não se utilize do apoio de uma Psicologia sócio-histórico-dialética estruturada, (apesar de criticar as Psicologias Tradicionais) o autor conseguiu retirar dos escritos de Marx e Engels muitos aspectos essenciais. Forneceu, assim, indicativos fundamentais para a construção de uma pedagogia dialética, que possa incorporar os conhecimentos da Psicologia sócio-histórico-dialética, apropriando-se da sua concepção de consciência, bem como de outras categorias por ela explicitada.

Ao analisarmos, portanto, a categoria "consciência" nessas teorias, evidencia-se ainda mais a necessidade de revermos as bases psicológicas da Pedagogia, o que implica obviamente na discussão dos construtos e categorias abordados pela Psicologia.

Decorre, então, dessa análise a perspectiva de mudança, opondo-se o "velho" (Tradicional) ao "novo" (Dialético). Dessa forma, frente à uma Pedagogia e uma Psicologia que serviram (e servem), em certos contextos e em diferentes momentos históricos, a certas classes e grupos sociais dominantes (aristocracia, burguesia rural e industrial etc), afirmam-se uma Pedagogia e uma Psicologia sócio-histórico-dialéticas, que permutam suas teorias e métodos e que visam a educação das classes trabalhadoras.

3.2 - Existe uma pedagogia dialética?

Do ponto de vista da Pedagogia, podemos constatar, como o fez Shimied-Kowarzik (1983), que ainda está por ser construída uma Pedagogia verdadeiramente dialética, capaz de estruturar-se do ponto de vista geral e do particular, do individual e do coletivo, da teoria e da prática, ao mesmo tempo. Uma Pedagogia dialética, de fato, envolverá a compreensão do pedagógico-educativo como um processo dinâmico, em que os saberes apreendidos influenciam direta e indiretamente no desenvolvimento dos processos psicológicos e do ato criativo dos indivíduos, sendo, outrossim, influenciam direta e indiretamente no desenvolvimento dos processos psicológicos e do ato criativo dos indivíduos, sendo, outrossim, influenciados por eles.

Nesse sentido, o compromisso com o ato educativo deve englobar a compreensão das formas de organização e transmissão do conhecimento pelo professor e o reconhecimento das funções psíquicas jacentes a esse processo. Isso porque tais funções possibilitam a apropriação e transformação dos conteúdos científico-culturais gerais e históricos presentes numa determinada sociedade, além da invenção de novos conteúdos, não esquecendo também que as próprias habilidades psíquicas são transformadas a partir do processo de apropriação dos conteúdos.

Para melhor compreendermos a relação entre o homem e o meio, precisamos superar as concepções idealistas - que interpretam o meio como produto da consciência ou do pensamento humano - e as mecanicistas-ambientalistas ou as biologistas - que postulam o homem como produto do seu meio ou da mera maturação física. Ambas encontram-se ainda muito presentes em nossas definições de "interação" e precisam ser questionadas para que, então, possamos tomar, como ponto de partida, uma visão dialética do processo.

Uma concepção de educação fundamentada no pensamento materialista-histórico-dialético acredita na formação do homem como uma tarefa histórico-social. A concepção de homem assumida é a de um ser ativo, capaz de transformar-se ao transformar a natureza e o meio circundante. Ademais, o homem não existe em si mesmo, "a priori" de sua história e isolado em sua individualidade; como ser histórico, forma-se no coletivo em seu processo de construção e auto-construção, não abrindo mão de sua criatividade e de sua concretude.

O homem, enquanto sujeito e objeto da história, relaciona-se com o mundo - entendido como meio natural e sócio-material - tanto na sua forma imediata (como este se lhe apresenta), como mediata (como lhe parece ser ou como o homem o representa). Daí, porque, ao falarmos do mundo, devemos levar em conta não só as experiências sensíveis dele retiradas, mas também todo o seu caráter humanizado. Significa que temos de apreender e explicitar as propriedades objetivas do meio, suas condições sociais e histórico-materiais de existência, diretamente referidas às relações de classes.

Na relação que estabelece com o mundo, o homem recebe a ação das circunstâncias que o rodeiam e da história das relações sociais da qual ele faz parte e ao mesmo tempo, atua sobre o mundo. Nessa atividade de transformação do mundo, também se transforma, criando novos signos e novos sentidos àquilo que lhe é transmitido, dependendo das contradições vivenciadas durante as suas atividades.

Nesse processo o homem apropria-se de leis gerais e específicas sobre os fenômenos e fatos, interpretando-os através de idéias e representações. O ato de transmissão e apropriação de valores e significados a respeito do mundo e dos fazeres nele,

transformadas num corpo de idéias de caráter geral como os conceitos, constitui globalmente o que chamamos de ato educativo.

Neste, uma ou mais pessoas "conduz" (em) - "educare" significa "conduzir de um estado a outro" - outra(s) a conhecer(em) aquilo que já existe, ou poderá existir, ao nível das práticas e teorias a respeito do mundo e do próprio homem. O ato de ensinar, por sua vez, incorpora-se organicamente ao processo de educação, entendendo-se por "ensino" aquele ato intencional de mostrar ou fornecer signos, dar significados para que o homem supere a relação imediata com seu meio e o faça via mediação.

De forma geral, podemos afirmar, então, a partir dessas premissas, que enquanto fenômeno social, a educação integra o processo de desenvolvimento histórico-social dos homens, ocorrido a partir da atividade destes. A prática educativa escolar, juntamente com as de outra natureza, assumem, assim, um caráter mediador no processo de apreensão de instrumentos concretos e/ou simbólicos produzidos socialmente e organizados culturalmente, e que servem aos homens durante a interação com os seus meios natural e sócio-material.

Marx (1869) escrevendo a respeito das relações entre ensino e sociedade, apontou ser necessário reconhecer que existe um condicionamento recíproco entre as condições sociais e o sistema escolar. Para que seja criado um sistema de ensino escolar transformado é necessário que ocorram também transformações nas condições sociais existentes. Por outro lado, é justamente com o auxílio do sistema de ensino de caráter transformador que se pode lutar por mudanças no âmbito dessas condições sociais.³

3. In: M.A. MANACORDA. Marx y la pedagogía moderna, p. 98-121.

A partir dessa perspectiva, delinea-se um papel relevante para o ensino escolar, ao mesmo tempo que se reafirma a importância das atividades sócio-político-culturais "extra-escolares" e o contato das crianças e adolescentes entre si e com os adultos, na transmissão de conhecimentos fundamentais para a formação do homem.

Ao definir-se como um fenômeno social comprometido com a transformação da sociedade dividida em classes antagônicas e diferentes grupos sociais, a educação e o ensino escolar assumem um caráter político. Através de seus conteúdos e de suas formas, que refletem seus fins, podem privilegiar até certo ponto os projetos e meios de organização que interessem fundamentalmente à classe trabalhadora.

Com base nessa visão, podemos afirmar que a educação implica transformação quando se incorpora à luta cotidiana e concreta pela (re)avaliação constante e crítica das ideologias, sendo capaz de explicitar-se como um fenômeno processual, isto é, mutável e inacabado.

Consequentemente, uma forma dialética de construir a Pedagogia é nunca se distanciar do contexto histórico em que esta é produzida e que tem a ver com a história do pensamento da própria sociedade. Isso significa afirmar que não podemos pensar uma Pedagogia Dialética que negue o movimento e que seja cristalizada e meramente normativa. Se assim fosse, ela perderia sua essência e sua concretude e transformar-se-ia em um mito.

3.3 - Pensando a pedagogia sócio-histórico-dialéti- ca nas suas relações com a psicologia sócio- histórico-dialéticas

A Pedagogia e Psicologia sócio-histórico-dialéticas precisam utilizar-se de modo não só teórico, como prático, dos princípios mais importantes da dialética-materialista, quais sejam: o princípio da totalidade, o princípio do movimento dinâmico da realidade e da história (e do auto-movimento cognitivo); o princípio da unidade e contradição, entre outros.

Por conseguinte, ao partirem desses princípios, o homem, encarado como sujeito e objeto da história, já não mais pode ser estudado e compreendido de forma dual. Seu corpo, seu cérebro, suas necessidades físicas, não mais podem ser investigados sem a compreensão concomitante de sua cognição, de sua emoção, sua memória, sua atenção; sua percepção e todos esses aspectos não podem ser analisados sem que se leve em conta a história - a história das atividades humanas, a história da linguagem, a história das culturas, a história da sociedade humana e suas multi-determinações.

Configura-se nessa linha de pensamento, uma verdadeira relação dialética entre a teoria e a prática, onde o método de investigação científica deverá ser coerente à aplicação prática (tomo aqui a prática como critério de verdade, mas não só a prática utilitarista). Então, por exemplo, os resultados dos estudos realizados com animais em laboratórios, não podem ser mecanicamente transpostos para a Psicologia humana. Da mesma forma, para compreender a relação educação-aprendizagem-desenvolvimento, as pesquisas precisam abarcar não só os comportamentos em situação experimental de laboratório, mas, sobretudo, os meios nos quais o homem normalmente convive, com seus pares.

No processo objetivo da produção material, e no projeto da atividade humana no plano revolucionário e da construção de uma Pedagogia dialética, coloca-se como parte de fundamental riqueza a Psicologia (re)pensada por Vygotsky, Leontiev, Luria, Wallon e outros. As concepções, leis e princípios nela contidos mostram não apenas uma conceituação da praxis, mas uma proposta e/ou projeto de construção paulatina dessa praxis, entendida não apenas do ponto de vista das atividades individuais.

Por isso o campo abarcado pela Psicologia não pode apenas restringir-se a um pressuposto "subjetivo". A Pedagogia, por outro lado, não pode somente preocupar-se com conteúdos escolares e métodos. Isso não significa perder a especificidade, de cada ciência, mas ganhar em autenticidade histórica.

Ao desvelar o mecanismo da contradição entre o mundo objetivo e suas representações, por exemplo, os teóricos da Psicologia podem entender o desenvolvimento cognitivo e afetivo não só como resultante de mudanças ocorridas ao nível quantitativo na mente ou na consciência humana. Tais mudanças passarão a ser vistas do ponto de vista qualitativo, como muito bem o fez Vygotsky (1988) ao proceder com seus estudos sobre o desenvolvimento das funções superiores. Acrescenta-se também a discussão básica realizada pelos três autores soviéticos e por Wallon sobre o desenvolvimento humano que, por ser dinâmico e multifacético, sendo determinado no processo de interação homem-mundo, homem-homem; então, é percebido nas suas continuidades e descontinuidades. Nega-se, pois, a idéia de um processo sucessivo e linear, explicitando as categorias "ruptura", "revolução" (não oposta à evolução) e "saltos qualitativos". Tal postura interfere, indubitavelmente, na definição dos fins (objetivos) e meios da educação.

À Pedagogia resta, então, trabalhar objetivos, conteúdos de ensino, formas e meios vinculados da realidade concreta

do homem a quem se ensina. Com isso a qualidade significativa das ações pedagógicas se sobressaem já que ensinar, educar, é sempre um ato específico e global ao mesmo tempo que engloba atividades, ações e operações, referidos a atividades globais, interdependentes e nunca isolados.

Preocupados com o conhecimento científico, por outro lado, os pedagogos e os psicólogos orientados pela linha sócio-histórico-dialética conduzem seus raciocínios por caminhos que demonstram que certos conhecimentos ajudam a produzir um salto qualitativo de pensamento e consciência sobre o problema ou tarefa a ser resolvida. Vygotsky (1988) em "Pensamento e Linguagem", analisando o desenvolvimento dos conceitos científicos pode verificar que

"nos conceitos que a criança adquire na escola, a relação com o objeto é mediada, desde o início, por algum outro conceito. Assim, a própria noção de conceito científico implica uma certa posição em relação a outros conceitos, isto é, um lugar dentro de um sistema de conceitos. É nossa tese que os rudimentos de sistematização primeiro entram na mente da criança, por meio do seu contato com os conceitos científicos, e são depois transferidos para os conceitos cotidianos, mudando a sua estrutura psicológica de cima para baixo."⁴

Fundamental observar que a educação científica não se resume nos aspectos intelectuais. De acordo com Suchodolski

4. L.S. VYGOTSKY, op. cit., p. 80.

"la ciencia influye en nuestros dias en diferentes aspectos de la actividad práctica de los hombres, en sus ideas y posturas sociales, en sus ratos de ocio, en las representaciones y experiencias emocionales".⁵

Obviamente as contribuições de Vygotsky e dos outros psicólogos histórico-dialéticos são de extrema relevância na discussão do conteúdo e formas pedagógicas a serem assumidas diante de homens, cujas mentes são formadas socialmente. A direção no estudo da personalidade também recebe influências positivas nesse sentido, já que a problemática histórica é considerada elemento central do desenvolvimento da mesma. Com base nas concepções exploradas pela visão marxista, podemos afirmar que a personalidade vai sendo construída no bojo da situação política social, não de maneira harmônica, linear e homogênea, mas no interior das contradições e através das lutas políticas e sociais. Verifica-se que a história não se passa de forma paralela à vida do indivíduo, pelo contrário, penetra-lhe e é por ele penetrada. A história, enquanto parte também do interior do indivíduo, modela-lhe sua postura concreta diante da vida, a sua consciência, enfim, a forma concreta de sua personalidade.

A proposta educacional socialista e dialética não pode prescindir conseqüentemente, de uma análise psicológica sócio-histórico-dialética da personalidade. Só esta análise é capaz de auxiliar no desvendamento do processo de alienação e ideologização das consciências, além de poder investigar concretamente a relação destas com a atividade e a instrumentalização do homem pelo ensino escolar.

5. B. SUCHODOLSKI, Mi pedagogia. In: La educación humana del hombre, p. 23.

Ademais, para que a Pedagogia estimule o homem a ter "consciência de ser consciente" e, assim, participar ativamente do processo de produção política, intelectual, cultural, econômica, enfim social, é preciso que ela se aproprie dos estudos de teóricos que enfocam a aprendizagem e o desenvolvimento de modos diferentes da Psicologia e Pedagogia tradicionais.

Ao analisar o processo de apropriação dos significados pelo aluno durante a atividade, em sua interação com outras pessoas. Leontiev (1979) afirmou que

"Cuando este aprende a ejecutar unas y otras acciones, va asimilando, dominando, las operaciones correspondientes, las cuales están representadas, en forma sintética e idealizada, en el significado."⁶

Daqui pode-se pensar na importância da educação (incluindo-se a escolar) para o desenvolvimento da consciência. A saber que o processo deveria garantir a (re) construção das diferentes atividades no plano da consciência, preocupando-se com aquilo que Suchodolski chamou de "formação do homem integral".

O fato de assumir-se uma nova perspectiva educacional, altera por sua vez a perspectiva psicológica, na medida em que o homem passa a ser definido de modo integral. Como escreveu Suchodolski,

"Comenzamos a comprender cuán profunda y multifacéticamente el hombre debe hallarse integrado en los aspectos, instituciones y creaciones objetivas de la civilización. . Asimismo comenzamos a comprender de qué manera los distintos elementos de la persona -

6. A.N. LEONTIEV, op. cit., p. 37.

nalidad deben modelarse a través de los diversos factores del mundo objetivo; de qué manera se desarrolla el intelecto no solamente gracias a la ciencia sino también merced a la actividad profesional y social y también gracias al arte como la imaginación se desarrolla tanto a través del arte como de la técnica, etc."⁷

A esta compreensão do ato educativo junta-se a idéia geral de Vygotsky, também expressada por Wallon, que o mecanismo central do desenvolvimento psíquico do homem é a sua assimilação das diversas formas da atividade humana, dos diferentes meios e instrumentos materiais e espirituais criados culturalmente. Não podem ser esquecidas, também, as explicações que dá Wallon sobre o desenvolvimento na relação dos pares, dos grupos delimitando o papel do adulto na educação das crianças e adolescentes, como fizeram os psicólogos soviéticos.

Resulta, daí, que as relações entre a Pedagogia e Psicologia são histórico-dialéticas, conduzem a uma permanente revisão do pensar e fazer pedagógicos, reconhecendo a intencionalidade no ensinar - instruir, bem como no aprender - agir. Decorrente dessa premissa, a organização do trabalho pedagógico se assenta com base na orientação dialética e a organização do processo deixa de se circunscrever num campo meramente técnico-formal.

7. B. SUCHODOLSKI. Mi pedagogia, p. 25.

3.4 - Consequências para a organização do trabalho pedagógico: uma didática de orientação dialética

A Didática, ramo de estudo da Pedagogia - ciência que tem como objeto de estudo os processos da educação, da instrução e do ensino - é comumente confundida com uma mera elaboração ou organização técnica, ou seja, com a metodologia do ensino para promover a aprendizagem dos educandos. Neste caso, deixa-se de lado as dimensões histórico-político-social da Didática, enfocando-a apenas da perspectiva sistêmica de planejamento do processo ensino-aprendizagem escolar.

Esta visão sistêmica predominou entre nós sobretudo na década de 60 (Martins, 1986; Libâneo, 1990; Veiga, 1989). Em meados dos anos 70 introduziu-se novas perspectivas teóricas com base em escritos de Marx, Gramsci, Manacorda entre outros (Libâneo, 1985 e 1990; Wachowicz, 1989; Veiga, 1989). A partir dos fundamentos do método dialético marxista, a Didática pode ser concebida como um "estudo do processo de ensino no seu conjunto" (Libâneo, 1990) e ficou, então, mais explicitado o seu papel e a sua estruturação sócio-política.

A concepção de uma Didática de Orientação Dialética encontra-se arraigada a uma visão educacional transformadora, a qual reconhece objetivamente as influências do contexto sócio-econômico-político e cultural e das relações de classes na formação dos homens. Considera, pois, uma teoria dialética do conhecimento, a qual serve de referência ao processo de ensino e que tem como premissa básica a concepção do reflexo psíquico (consciência) como resultante de subjetivização do objeto (mundo, matéria, realidade, sociedade).⁸

8. Cf. J.C. LIBÂNEO. Fundamentos e práticas do trabalho docente: um estudo introdutório sobre pedagogia e didática, p. 429-434.

Como mostrou Wallon (1986) o processo de inter-relação sujeito-objeto é extremamente dinâmico e dialético. Kopnin (1978), escreveu a esse respeito:

"A transformação do objeto ideal em fenômeno da realidade objetiva pressupõe "vivência subjetiva" à qual se incorpora não só a consciência da convicção interior, mas também todo o complexo de desejos, sentidos, emoções, que acompanham e dirigem a ação prática, que criam em torno desta o necessário colorido subjetivo."⁹

O mundo material (objeto) independe do homem que o percebe, porém, ao ser percebido, esse mundo é sempre humanizado, ou seja, o objeto é categorizado conforme a história sócio-cultural do sujeito que o percebe. Estabelece-se, por conseguinte, um elo significativo entre a matéria e a consciência, através da atividade humana interferindo profundamente nas experiências subjetivas - que engloba as funções e sistemas psíquicos (memória, atenção, percepção, pensamento, linguagem) - assim como na própria prática social.

Partindo-se da dialética como teoria do conhecimento, é possível criarmos uma outra teoria da educação e ensino, de aprendizagem e de desenvolvimento. Essa discussão desenvolvida no bojo da Psicologia e da Pedagogia assume caráter fundamental não somente na transformação teóricas destas ciências, como também nas suas práticas.

No âmbito educacional, e analisando-se mais especificamente o ensino escolar, é importante que se possa refletir so

9. P.V. KOPNIN. A dialética como lógica e teoria do conhecimento, p. 349.

bre as teorias de aprendizagem adotadas como base das teorias e práticas educativas. Algumas questões podem nortear nossa reflexão: a aprendizagem é um processo exclusivamente externo ao homem? Ela apenas depende de estímulos ambientais? Que influências tem sobre o processo de desenvolvimento? O homem desenvolve-se caso aprenda ou só aprende se já está desenvolvido? Que papel assumem as aprendizagens favorecidas pela instrução escolar no processo de desenvolvimento?

Nos últimos anos, sobretudo após o final da década de 70, devido às dificuldades enfrentadas no processo de ensino escolar os teóricos e educadores de modo geral têm discutido as mais diferentes faces do processo de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento. Nesses debates, no entanto, muitos terminam por privilegiar a dicotomia interno-externo, como se estes fossem dois fatores ou processos diferentes, e até mesmo antagônicos. Desconhece-se, assim, a unidade dos aspectos individuais e sociais dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, os quais encontram-se dialeticamente relacionados às circunstâncias concretas de existência do homem, determinados por sua atividade no meio econômico-social-político e cultural, incluindo-se as situações de ensino.

Diante dessa constatação, é mister (re)afirmar o caráter fundamental da categoria de totalidade a ser assumida durante a análise e explicitação do processo ensino-aprendizagem-desenvolvimento. Parte-se aqui do pressuposto básico de que não é possível mais, nesse nosso momento histórico, tratarmos de "fatores intrínsecos" ou "extrínsecos" a esses processos de forma isolada, e estanquizada.

A Psicologia sócio-histórico-dialética, entendendo essas questões à luz do materialismo histórico-dialético de Marx e Engels, estruturou uma possível superação dessa visão tradicio-

nal sobre a aprendizagem, o desenvolvimento e a própria noção de transferência. Suas contribuições resultaram na criação e afirmação de uma nova síntese teórica e prática sobre os processos sócio-psíquicos, implicando em notáveis consequências nas teorias sobre a educação e o ensino escolar.

Além de auxiliar no processo norteador do ensino e nos seus fins, a Psicologia sócio-histórico-dialética exprime também uma preocupação com os conteúdos de ensino e instrução. Isso porque é o objetivo geral que cria a coordenação interna entre a matéria e entre os métodos, porém esse objetivo não existe meramente como abstração ou ideal, sua materialização se dá também através do conteúdo educacional.

Segundo Libâneo (1991), os conteúdos

"são o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida."¹⁰

Considerando essa definição, surgem questões relevantes como: Que conteúdos ou conhecimentos devemos eleger se queremos construir uma escola orientada no sentido dialético, que seja formadora de homens capazes de refletir sobre essa realidade, sobre os conhecimentos e sobre o próprio processo de internalização dos mesmos? Como organizar didaticamente o trabalho pedagógico para alcançar-se esse fim, fugindo à forma mecânica na qual hoje ainda se estrutura esse trabalho? Em que pode contribuir a Psicologia nesse debate?

10. J.C. LIBÂNEO. Didática, p. 128.

Ao tentar discutir tais questões parto de duas hipóteses básicas. Em primeiro lugar, a instrução escolar tem influência direta no desenvolvimento das funções psíquicas do ponto de vista qualitativo. Influi também na estruturação dos sistemas psíquicos formados pelo conjunto dessas funções, bem como no processo da consciência sobre essas próprias funções e, conseqüentemente, da vontade e escolha.

Como segundo ponto, gostaria de enfatizar que os conteúdos trabalhados pela escola só adquirem sentido quando admitem sua interpretação e aplicação prática, unindo-se dinamicamente teoria e prática. Nesse caso, o planejamento didático deve assumir as categorias do movimento, da auto-transformação e da totalidade como pontos fundamentais de seu referencial teórico. Implica, p.ex., trabalhar com conteúdos e comportamentos não cristalizados, mas historicizados. Entende-se aqui, com apoio na Psicologia sócio-histórico-dialética, que os significados estão em constante mudança no tempo e no espaço, tanto no aspecto social quanto individual. Assim a escola deve

"permitir um "fazer pensado", que alie teoria e prática, e que mostre historicamente como esse saber foi construído, por quem foi construído, em que aspectos ele a mistifica, e, finalmente, a quem tem servido".¹¹

Os dois pontos precisam ser discutidos de forma ampla, e ao mesmo tempo, de forma relacionada. É preciso ressaltar aqui que a tese empregada pelas teorias tradicionais da Psicologia

11. A. KUENZER. Pedagogia da fábrica, p. 192.

gia de que as faculdades psíquicas - memória, atenção, percepção, pensamento, linguagem, consciência - devem estar estruturadas primeiramente, antes de ensinar-se algum conceito à criança, é bastante infundada.¹² Do ponto de vista sócio sócio-histórico-dialético analisa-se que o desenvolvimento dessas faculdades são premissas e concomitantemente resultado do processo do ensino ou instrução. Quer dizer, no processo de ensino ocorre não só a expressão ou manifestação dos processos psíquicos, mas também a formação dos mesmos.

O pedagogo soviético Ganelin (1978), considerou por isso que

"el proceso de enseñanza deve ser al mismo tiempo proceso de desarrollo de las facultades cognoscitivas del niño y de formación de su concepción del mundo."¹³

Essa idéia sobre o ensino expressada pelo autor, traz a relação entre o domínio do pensamento lógico-formal e de outras atividades cognoscitivas da criança e suas possíveis concepções sobre o mundo, a realidade e o próprio homem na relação com isso tudo. No caso da escola, os alunos além de raciocinarem formalmente sobre os conhecimentos, devem aprender a dominar a base das ciências, assimilar conscientemente as matérias escolares, mas sempre fazer isso tudo de forma dialética, relacionando-os a sua realidade e ao movimento histórico global.

12. Vygotsky (1988) apontou três grandes posturas teóricas tradicionais quanto às ligações entre o aprendizado e o desenvolvimento: a vertente cognitivista, que seria representada por teóricos como Piaget; a vertente gestáltica de Koffka, Buhler etc; a vertente ambientalista que engloba as correntes funcionalistas (W. James), behaviorista (Thorndike, Watson) e reflexológica e condutivista (Pavlov). (Cf. A formação social da mente).

13. I. GANELIN. La asimilación conciente en la escuela, p. 38.

Tais aspectos, são reforçados inclusive pelas pesquisas de Luria (1988) sobre as relações cérebro-consciência, pelas quais pode-se concluir que a base cerebral da atividade consciente do homem-atividade esta complexa, semântica e baseada em sistemas funcionais - encontra-se na atividade combinada dos sistemas cerebrais discretos. Diz Luria:

"É só por meio desses sistemas funcionais complexos e altamente diferenciados que o homem pode executar os processos bastante complexos de recodificação das informações, de formação dos programas de ação, com seleção das conexões essenciais e inibição dos fatores intervenientes, e, finalmente, uma comparação do efeito de sua ação com a intenção original; estes são os traços característicos da atividade consciente".¹⁴

Sem, portanto, negar inclusive a base biológica do desenvolvimento humano, parte da totalidade, Ganelin direciona sua análise sobre esse desenvolvimento para explicar a assimilação consciente na escola. Escreve sobre a unidade indissolúvel entre os conteúdos e os meios pedagógicos dirigidos à educação da vontade, da atenção concentrada, do desejo de estudar, da capacidade de superação de obstáculos ou dificuldades. Por outro lado, segundo mostrou o autor, é a atitude ideológica sobre os conhecimentos que possibilita as transformações destes em convicções, de modo que estes conhecimentos são incorporados na personalidade do aluno. Na medida em que esses conhecimentos passam a guiar a ação e

14. A.R. LURIA, O cérebro humano e a atividade consciente. In: Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem, p. 223.

a conduta do aluno, ocorre a superação do divórcio entre o ensino escolar e o processo de educação geral. Nesse ponto a escola assume diretamente o papel de educação dos sentimentos e da vontade, fundindo a assimilação do aspecto ideológico-educativo dos conhecimentos ao seu conteúdo de natureza moral.¹⁵

Shardakov (1978) mostrou que a atividade mental utilizada pelos escolares para assimilar os conteúdos científicos, abarca os procedimentos de comparação, análise e síntese; abstração e generalização e especificações concretas, analogias, induções e deduções; classificações e sistematizações; ligações e relações causais e de outro tipo, além da formação de conceitos.¹⁶

Na verdade, é preciso reconhecemos, como bem mostrou Ganelin (1978), que todo conhecimento inicia-se pela percepção da totalidade e engloba a análise e a síntese. Estes são dois aspectos de um só processo mental e mantêm relações recíprocas. A assimilação consciente exige o processo de análise, pelo qual se passa a conhecer as partes componentes ou peculiares de um todo - objeto, idéias, fato, fenômeno, problema etc. Com base na análise pode-se caminhar em direção a um novo conhecimento, a uma nova síntese, na medida em que podemos apreender a interação das partes e da totalidade.

Nesse caso, podemos afirmar que a tarefa da Didática seria a de apontar os procedimentos metodológicos que ajudassem os alunos a superarem um certo grau de atividade analítico-sintética para outra mais elevada. Os alunos, então, precisam desde as primeiras séries saber não só enumerar os conhecimentos adquiridos, mas além disso compreender as relações e vínculos entre

15. Cf. I. GANELIN, op. cit., p. 17.

16. M.N. SHARDAKOV. Desarrollo del pensamiento en el escolar, p. 20-21.

esses conhecimentos entre si, e entre eles e a realidade objetiva. No caso do aluno aprender história, p. ex., precisam localizar-se espacialmente utilizando conhecimentos da geografia, da economia etc. O mesmo aluno teria de relacionar o conteúdo aprendido com a sua história de vida, com a história do seu país, de sua classe social etc.

Todas essas peculiaridades próprias do pensamento são desenvolvidas a partir de diferentes interações da criança com sua realidade concreta, não existindo tais peculiaridades "a priori" no seu espírito.¹⁷ Dessa forma, desde o início, os conceitos espontâneos (empíricos) e científicos da criança desenvolvem-se em direções contrárias; porém ao evoluírem terminam por se encontrar. O conceito de filha, p. ex., é muito usado por uma criança. Ela faz uso do conceito, sabe a qual objeto se refere, mas não está consciente do próprio ato de pensamento; não sabe defini-lo por meio da palavra e nem operar com ele ao nível abstrato. Já um conceito científico, como "signo", p. ex., tem início através da palavra, pela definição verbal e aplicação em operações não-espontâneas ("simuladas" ou "artificiais"). A operação com esse conceito pressupõe, centrar sua atenção nos aspectos semânticos (dos significados).

O que parece diferenciar os conceitos espontâneos (empíricos) dos conceitos científicos é a ausência de um sistema nos primeiros. O que isso quer dizer? Ao trabalhar com um conceito espontâneo (empírico) a criança não o compara necessariamente a um princípio geral que definiria em última instância a propriedade de um objeto ou relação de fatos. Por ex., ao ver a mãe adoçar

17. A aprendizagem de conceitos é bem explicitada por Wallon e Vygotsky (cf. bibliografia).

seu leite a criança imagina que o volume permanecerá o mesmo, já que o açúcar ao dissolver-se deixa de existir (ele "some"). Vamos supor que estando sozinha em casa (a mãe foi trabalhar, por exemplo), a criança resolva tomar o leite. Ela então coloca uma quantidade de leite no copo até a "boca"; pega o açúcar e quando o despeja no leite, este "transborda" e suja a toalha ou a sua roupa. Podemos observar nessa situação cotidiana que a criança não se perturba no sentido de explicar porque aquilo aconteceu. Ela não fica pensando que o fato de ter colocado uma grande quantidade de leite ou de açúcar é que fez o leite cair. Ela não fica pensando nos princípios físicos ou químicos envolvidos na dissolução do açúcar na água, no leite etc. Para ficar perturbada com essa contradição (ela sempre derruba o leite e a mãe não) a criança teria de considerar sua ação ou afirmações ("o açúcar sumiu". Ele não está mais aqui. Onde está ele?) frente a algum princípio geral ou sistema (p. ex., "nada some", uma reação química ocorre quando substâncias são misturadas, suas moléculas se recombina_m etc). No caso da criança pré-escolar verifica-se que como ela apresenta as relações de generalidade pouco desenvolvidas, é visível que suas afirmações sobre os fatos ou fenômenos baseiam-se, sobretudo, em vivências empíricas, seguindo a lógica das percepções. O professor deve ir ensinando-lhe a pensar sobre aquelas relações.

Os conceitos científicos, ao contrário dos espontâneos (empíricos), contêm desde o início relações de generalidade e, portanto, rudimentos de um sistema. Com isso, ao entrar em contato com esse tipo de conceito a criança pode ir transformando paulatinamente a estrutura de seus conceitos espontâneos, organizando-os em um sistema. Isso a leva a um nível consideravelmente maior de desenvolvimento.

As mudanças na estrutura da generalização provocam alterações nas operações intelectuais. Assim, quando atinge um ní

vel mais elevado de generalidade a criança pode aumentar sua liberdade intelectual. Pode lembrar-se de pensamentos, independentemente das palavras, isto é, pode trabalhar com uma idéia, percebendo que o signo que a expressa não é fixo, mas mutável, já que ele adquire vários sentidos (significados) em momentos e espaços diferentes. Isso resulta numa possibilidade de elaboração de uma síntese e não apenas um resumo do que conhece ou do que leu em algum texto. A criança (ou adolescente ou adulto), nesse caso, é capaz de criar e recriar o aprendizado, de acordo com sua intenção - que tem a ver com sua realidade. Já não reproduz um significado que lhe foi transmitido exatamente com as mesmas palavras, mas elabora seu próprio pensar sobre o assunto ou tema abordado.

Ao apreender conceitos novos e mais abstratos - que não estejam referidos apenas diretamente aos objetos mas à idéia sobre os mesmos - de forma mediada (com ajuda de signos auxiliares, portanto), a criança transforma os significados, enxergando-os de uma perspectiva mais ampla e não apenas prática. Domina, por conseguinte, os conceitos, ou melhor, apropria-se deles.

Porém, ao afirmarmos que a criança domina certo sistema - o sistema decimal, por ex. - é necessário que esteja consciente dele, enquanto opera com ele. Se isso não ocorre, pode-se dizer que ela apenas está subordinada ao mesmo. Por ex., quando entender que o sistema decimal é um exemplo específico do conceito geral e amplo de uma escola de notação, terá adquirido um novo nível de consciência, conhecendo um conceito geral de um sistema de numeração. Ao incorporar essa estrutura de consciência, a criança pode expandi-la paulatinamente a conceitos mais antigos - entender a noção de conjunto, p. ex., e sua relação com as expressões numéricas - os outros que venha a aprender (sistema de base 5, p. ex.).

De acordo com essas premissas, Vygotsky (1988) afirmou que ao saber-se quais os atos de pensamentos utilizados nos

diversos conceitos com certos conteúdos, poder-se-á determinar a equivalência de conceitos e as operações intelectuais - comparações, julgamentos, conclusões - possíveis com um determinado conceito. Os conceitos de "plantas" e "animais", p. ex., apesar de aplicarem-se a diferentes áreas da realidade podem exigir o mesmo grau de abstração, formando um sistema.

Segundo Ganelin (1978), para assimilar bem as matérias o aluno deve aprender a utilizar-se dos juízos, deduções e demonstrações. O professor deve instruí-los no sentido de formular definições corretas (genéricas e específicas), distinguindo-os de juízos

"... por ejemplo, los alumnos observan y comparan diversos cuadriláteros: paralelogramos, rectángulos, rombos, trapecios, y hallan las propiedades generales del trapecio. Una vez establecida la propiedad esencial del trapecio - unicamente dos lados paralelos - los alumnos llegan a una conclusión que a su vez les conduce a la definición de esta figura"¹⁸.

Vygotsky escreveu:

"Pode-se remontar a origem de um conceito espontâneo a um confronto com uma situação concreta, ao passo que um conceito científico envolve, desde o início, uma atitude "mediada" em relação a seu objeto."¹⁹

Implica, portanto, dizer que os conceitos científicos fazem avançar a consciência, a intencionalidade e a escolha

18. I. GANELÍN, op. cit., p. 52.

19. L.S. VYGOTSKY, op. cit., p. 93.

frente às tarefas que devem ser realizadas pela criança - pelo adolescente e pelo adulto também - e aos instrumentos que deve utilizar na sua atividade. Ao mesmo tempo, esses mesmos conceitos científicos só podem adquirir sentido na vida da criança se puderem ser confrontados com as suas condições de vida sócio-materiais, sua atividade prática e seus conceitos cotidianos. O sentido dado às significações apreendidas na escola, então, depende da relação de contradição entre a intenção e mentalização e os resultados con-cretos, obtidos durante a atividade, os quais expressam-se como materialização da idéia.²⁰

Ademais, os conceitos não ficam "guardados soltos" na mente da criança; eles se conectam formando um sistema, no qual cada conceito se relaciona a um outro mais geral. É isso que permite uma coordenação de pensamentos e uma concepção geral do mundo. Ao reconhecer esses sistemas como processos de intercâmbio mútuo e não apenas como um conjunto de ligações mecânicas e estáti-cas, poder-se-ia superar a concepção mecanicista de transferência ou deslocamento de "estruturas mentais" ou de "conhecimentos".

Por conseguinte, a direção tomada pela proposta pe-dagógica orientada dialeticamente, une o concreto ao abstrato, guardando ainda suas identidades. O concreto²¹ é tomado como meio e não como fim em si mesmo. A educação, ao visar a fundamentação consciente do homem sobre a sua realidade histórico-social e ma-terial, dirige-se à abstração e à reflexão deste homem durante seu processo de atividade. Isso reflete, sem dúvida, no planejamento didático do ato pedagógico. Este precisa levar em conta as defi-

20. Importante ressaltar aqui a grande contribuição de Leontiev, nesse senti-do, já discutido no 2º capítulo desse trabalho.

21. Não apenas restrito ao "uso material concreto" como muitos quiseram simpli-ficar, restringindo o termo a um conjunto de palitos, sucatas etc.

nições de aprendizagem enquanto processo de incorporação bem como de apropriação pelo sujeito, dos valores, dos conhecimentos e das práticas, produzidos e organizados historicamente no bojo de determinada sociedade - no nosso caso, numa sociedade de classes - e da cultura de diferentes grupos sociais.

Ao considerar o processo de aprendizado e das funções psicológicas que participam dele, pode-se ter maior clareza das diferenças individuais e grupais frente à apropriação e incorporação dos conteúdos propostos, inseridos no currículo. O que se delineaia, nessa perspectiva, não é a definição de um mesmo conteúdo indiferenciado a ser apropriado por todos, independente do espaço e do tempo. Também não é o extremo oposto, isto é, definir um conteúdo curricular completamente diferente para cada espaço e tempo.

Voltamos, assim, ao debate sobre a escola, podendo afirmar que a mesma tem o papel de colocar a criança frente à aprendizagem de significados ou conceitos de determinados fenômenos ou processos, que estimulem o desenvolvimento de suas funções psíquicas - atenção, percepção, memória, pensamento, consciência. Ademais deve favorecer o conhecimento sobre a existência dessas funções, dos sistemas psíquicos formados por elas, explicitando sua estruturação a partir da união teoria-prática, materializados nos conteúdos e práticas escolares.

Fundamental, porém, que não se assuma a falsa idéia de que os conteúdos curriculares podem antecipar completamente o momento crítico, no qual o princípio geral torna-se evidente (consciente) para a criança. Na verdade, a escola organiza aprendizagens, mas o sujeito do processo de aprendizagem é o próprio aluno, cujo desenvolvimento, por sua vez, é determinado não só pelo aprendizado escolar, mas também pelas suas condições concretas de vida. Por isso, outro ponto imprescindível de ser observado é que

nem todos os conteúdos ou aprendizagens fornecidos pela escola estimulam o desenvolvimento mental global dos educandos, pois para que isso ocorra é preciso a atividade mediadora do aluno, além do que, muitos conhecimentos, idéias, conceitos escolares, muitas vezes nada significam diante da realidade concreta desse aluno.

Sobre isso Klingberg afirma:

"El alumno no es el "objeto" de los procedimientos pedagógicos al cual se le transmite algo, sino un colaborador (actos) dentro do proceso pedagógico. En la posición del alumno como sujeto recai la labor planificada para trabajar em sí mismo, para formarse a sí mismo (relación de educación y autoeducación)".²²

Ademais, como já foi dito anteriormente, a educação geral - sempre com certo grau de intencionalidade - e o ensino escolar, enquanto um momento planejado e organizado da educação, têm de lidar com as rupturas e saltos qualitativos no desenvolvimento. Quer dizer que não se pode mais ter como base para as propostas educativas aquela idéia bastante mecanicista de estágios contínuos, lineares e cumulativos como os delineados por alguns teóricos da Psicologia e da Pedagogia tradicionais.

Portanto, ao definir os objetivos, os conteúdos e os meios da educação, a Didática terá de manter uma visão de totalidade histórica e social. Deve identificar ao mesmo tempo o aprendizado e o desenvolvimento nos planos social e individual. A partir desses parâmetros poderá delimitar o que e como ensinar, para quem e para que ensina e para onde ensina.

22. L. KLINGBERG. Introducción a la didáctica general, p. 152.

Incorpora-se, pois, na teoria e prática de Didática o conceito de sociedade, de mundo e de homem. Se quiser definir-se numa orientação dialética, com a perspectiva de transformar o real social em que hoje nos defrontamos, a Didática terá de explicitar-se enquanto ramo da Pedagogia, assumindo-se como instrumento da transmissão de conhecimentos e, além disso, transformação, ordenação e (re)criação dos mesmos. Assim colocada, a Didática se estrutura mais claramente como fenômeno sócio-político.

Enfim, a Didática de orientação dialética exige a apropriação de definições psicológicas também do ponto de vista dialético, o que envolve como apontou Danilov

"la concepción del aprendizaje como desarrollo mental e intelectual ininterrumpido de los educandos durante el proceso de aprendizaje, durante la asimilación, apropiación activa y conciente de los conocimientos sobre los fundamentos de las ciencias y su aplicación práctica."²³

É necessário também destacar o princípio definido a partir dos estudos de Vygotsky, Luria e Leontiev, Wallon e outros, segundo o qual a aprendizagem é mais produtiva, quando conduz ao desenvolvimento e lhe abre caminho. Reconhecendo-se as bases psicológicas do processo educativo, os educadores ao lidarem dialeticamente com a Didática devem ter em conta as contradições específicas do ato do ensino, aprofundando a discussão apenas iniciada no presente trabalho sobre os fundamentos psicológicos que interferem no ato educativo e no processo de organização e planejamento dos saberes e de seus meios de apropriação.

23. M.A. DANILOV. La didactica como teoria de la enseñanza. In: DANILOV, M. A. e SKATKIN, M.N. Didactica de la escuela media, p. 25.

3.5 - Considerações finais

Longe de pretender ter esgotado todas as questões teórico-práticas fundamentais à análise e transformação da Pedagogia e de sua base psicológica, gostaria de traçar algumas considerações finais.

A intenção desse estudo não foi o de explicitar todas as teorias que existem na literatura pedagógica ou na psicológica. Só foram analisadas algumas delas, que indubitavelmente têm ou começam a ter marcada influência no pensamento pedagógico brasileiro e que, direta ou indiretamente subsidiam discussões no campo educacional. Todas elas marcam certo grau de importância histórica, portanto. É preciso ressaltar aqui, porém, que a releitura desses autores por si só não é suficiente para se construir uma Pedagogia cuja orientação seja marcadamente dialética, já que esta tarefa deve ser forjada na transformação social, além da reformulação teórica.

Então, qualquer argumentação do presente estudo não pode ser encarada de forma desvinculada da prática social. Qualquer leitor deve relacionar o que lê aqui com a compreensão que tem da própria atividade, a qual sujeita o lado material ao lado ideal, assim como modifica o ideal em face das exigências do próprio real. Só a consciência ativa, durante o desenrolar do processo prático pode assegurar a dialeticidade entre o plano prático e o teórico.

Diante dessa premissa, é preciso recolocar uma questão bastante complexa: como podemos modificar o ensino escolar brasileiro pelo pensar dialético, desvelando a prática e a teoria, ao mesmo tempo em que nos preocupamos com a formação de consciências? Como discutir o pensar e o fazer pedagógico sem cair em fórmulas "mágicas", prontas e acabadas?

Trata-se de uma pergunta difícil de ser respondida. Talvez algum simplista pudesse resolver dizendo: "deixa pra lá, pra que mudar?" ou "não é possível fazê-lo, é preciso ter fórmula pronta sim, porque os professores não sabem pensar, os alunos tam bém não sabem..."

Negando esse simplismo, podemos discutir o assunto, começando por um breve comentário sobre um episódio ocorrido em uma de minhas aulas no Curso de Pedagogia, quando uma das alunas, que já é professora há mais de dez anos em uma escola pública da cidade, interveio na aula com algumas colocações interessantes.

Apresentei, a partir de um texto²⁴, a dicotomia que vários teóricos da Linguística (Saussure, Chomsky, Labov, Berns - tein) empregam ao tratar da linguagem. Expus a divisão por eles concebida entre a fala (parole ou "desempenho") e o ideal abstrato (langue ou "competência"), tentando analisar com as alunas um exemplo: quando a criança fala "mio" no lugar de "milho". Mostrei como cada autor privilegia a análise de um ou outro ponto desses elementos, situando os autores na história geral e da linguística.

Após essas explicações, a aluna tentou elaborar oralmente seu próprio trabalho no Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) de Goiânia, comentando que, de fato, como já havia aprendido nos seus cursos preparatórios, estava embasando sua ação na teoria estruturalista da linguagem, a de Chomsky. Acrescentou que, ao nível da Psicologia, a base de seu trabalho tem sido os estudos de Emília Ferreiro, os quais mantêm ligações com a teoria de Piaget.

24. Tratava-se do primeiro capítulo do livro O sujeito nas camadas populares, de Nicolacci da Costa (cf. bibliografia), trabalhado no 1º semestre de 1991, para as alunas do Curso de Pedagogia da UCG, na disciplina Cultura, Linguagem e Alfabetização.

Esclareceu, ainda, que no CBA ela não trabalhava só para mudar o código restrito da criança como queria Bernstein; sua ação visava o desenvolvimento do pensamento da criança, respeitando o nível do desenvolvimento desta. Outras alunas intervíram apoiando este último ponto e a idéia básica que o grupo construiu nessa situação era a de que para se respeitar o "código restrito" da criança de baixa renda, elas não deveriam fazer correções em sua linguagem.

Julgando que novas informações poderiam esclarecer a questão levantada, apontando o equívoco dualista que persistia na fala (posição) das alunas, passei a trazer para a discussão outras concepções da Sociopsicolinguística. Com base nas leituras de autores como Bakhtin e Vygotsky²⁵, tentei mostrar como a partir deles poder-se-ia concretizar uma análise dialética do processo linguístico. Nesse caso, enfatiza-se a não-dicotomia e entende-se a fala não só na sua função comunicativa, mas também como organizadora e formadora do processo de consciência, do pensamento e das outras funções psíquicas (memória, atenção, percepção). Esclareci, por outro lado, que, embora Labov admitisse que só a fala sofre influências sócio-culturais, também o pensamento e as outras funções psíquicas, inclusive a consciência, são afetadas por aqueles determinantes. A fala, concluí eu, "afeta" o pensamento, a memória etc e é "afetada" por eles.

Diante de toda essa exposição e discussão, a aluna comentou, então, que "a prática estruturalista" dela era "igualzinha àquilo que eu estava falando" (sic.), quer dizer, a visão estruturalista que via existir em sua prática era "idêntica àquela proposta por Bakhtin ou Vygotsky".

25. Esses dois autores são estudados na disciplina "Cultura, linguagem e alfabetização", através de suas obras Marxismo e filosofia da linguagem e A formação social da mente, respectivamente (cf. bibliografia).

O que será que aconteceu nesse caso? Por que a aluna não conseguia compreender as diferenças teóricas que tentei apontar? Poderíamos levantar algumas hipóteses como, por exemplo, a de que ela teve naquele momento dificuldades de abstrair relações a partir de sua prática e discriminar nuances teóricas - o que nos faz pensar numa "prática cega", de certa forma. Pode ser, entre tanto, que a aluna encontrou muita dificuldade de separar-se não só da prática mas também da orientação teórica da mesma trazida pela Secretaria de Educação, principalmente dos Cursos de Reciclagem. Talvez estivesse raciocinando de forma a colocar a teoria (que não pode ser mudada, porque é "a verdadeira") à frente da prática (que mudaria conforme a teoria). Uma terceira provável explicação seria a que implica nos problemas didáticos de minha aula, como por exemplo, o de não perceber que aqueles aspectos da teoria da linguagem eram novidade ainda e bastante complexos e que, portanto, deveriam ser abordados de forma diferente. Ademais, não fica descartada a possibilidade de que a dificuldade de compreensão da aluna possa ter refletido todos esses fatores levantados conjuntamente, além de outros não mencionados.

Este episódio, bastante frequente nas nossas salas de aula, conduz à reflexão sobre a relação teoria-prática que tem se dado em nossas ações educativas. O que de fato tem ocorrido nas salas de aula? Se atentarmos bem para esse espaço do fazer pedagógico, provavelmente, devido a nossa trajetória histórica, vamos encontrar aí muitos professores e alunos com escolarização insuficiente, mal formados e reprodutores de modelos (de escolas "antigas" que frequentaram ou de professores "antigos" que lhes ensinaram certos conteúdos ou certos "fazeres"). Nessa situação aparentemente desoladora e caótica, somada ainda às condições precá-

rias de trabalho, inclusive do ponto de vista do próprio salário, será possível discutir transformações?

A resposta aqui é afirmativa. Com base nas reflexões realizadas até aqui, acredito que possamos, utilizando-nos da perspectiva sócio-histórico-dialética, construir uma Pedagogia orientada pela dialética, considerando porém que ninguém se torna um "professor dialético" porque estudou a dialética.

Para começar, vamos entender a aluna que traz dúvidas e que mostra uma série de confusões teóricas, como reflexo da totalidade de suas vivências pessoais e profissionais como professora que é. Ela "recebeu" cursos de reciclagem com as mais variadas orientações no decorrer dos anos, o último deles desvendou-lhe a teoria de Chomsky e de Emília Ferreiro. É necessário, por outro lado, analisar sua situação de aluna, vista pela maioria dos professores como "passiva" e que deve "guardar" ou "decorar" aquilo que é "aplicado" em sala, os métodos e conteúdos, os quais deverá "depois de formada" (ou imediatamente já que ela já é professora) também "aplicar" nas crianças ou nas "outras alunas" de Magistério. Ademais, alguns dos seus professores a vêem de um ponto de vista oposto: como ser "capaz", "inteligente", "interessada", "responsável" etc que não precisa decorar "nada", não precisa de "modelos", quer dizer, ela pode partir de "descobertas individuais", "explicações próprias" e o professor deve apenas orientá-la quando ela assim o quiser.

Temos, pois, os vários enfoques aparentemente opostos da teoria psicológica - idealismo, condutivismo e naturalismo - servindo de base para a atividade pedagógica de formação.

E a aluna, como se define?

A aluna aparentemente está confusa. Assim como muitos professores que percebem que "algo" precisa ser revisto, mas não têm clareza do que ou como mudar.

Na verdade, os cursos de formação de professores precisam não só de revisarem os "métodos" ou "grades curriculares" (onde se tiram ou se acrescentam disciplinas ou as "mudam de lugar". É preciso que revejam as teorias que lhes servem de base.

Ao conversar com a aluna, tentar explicar a confusão que ela se encontra e porque, ao expor historicamente os conceitos sobre linguagem e ligá-los no tempo e no espaço sócio-econômico e político, percebo que a prática do professor seria talvez a de "instrumentalizar" a consciência. Não só lançar dúvidas, mas mostrar saídas e suas contradições, e o seu caráter relativo e histórico.

Os cursos de formação e, é claro, os professores desses cursos, devem compreender seu papel político na formação da consciência sócio-individual dos alunos, a partir de seus objetivos gerais - relacionados aos fins da educação que assumem - e de seus objetivos mais imediatos, traduzidos em conteúdos e meios pedagógicos. Devem perceber também que através de seu trabalho, da atividade educativa, interferem no desenvolvimento das suas funções psíquicas e de seus alunos, e que, portanto, não é portador de conhecimentos "neutros". Imprescindível ressaltar, também, que a consciência é definida como função psíquica - que conduz à assimilação crítica dos conhecimentos - e ao mesmo tempo como processo - formado pelas funções e sistemas psíquicos e portanto abarca conjuntamente a atenção, a percepção, a memória, o pensamento e a linguagem.

É preciso nos darmos conta de que construir uma Pedagogia sócio-histórico-dialética implica entre outras coisas em superar a Didática meramente normativa, assumindo o dialético movimento de interação professor-aluno. Se tomarmos o conceito dialético de interação - como ação partilhada, portanto construída pe

los pares - podemos vislumbrar consequências fundamentais (profundas) na postura dos mesmos em sala de aula e diante do processo de ensino.

Nesse sentido, o professor poderá enxergar-se como parceiro privilegiado do desenvolvimento do aluno, concebido como seu parceiro de interlocução. Ambos, através das trocas de significados, podem vir a se dar conta das relações concomitantes de simetria e assimetria que são desenvolvidas em sala, onde o professor "dirige" e é, ao mesmo tempo, "dirigido" pelo aluno ou grupo de alunos. Evidencia-se, ademais, que a escola, ao lidar com os conceitos científicos, não pode deixar de reconhecer também a existência dos conhecimentos empíricos, (com sentido pessoal), tão importantes ao longo do processo pedagógico, na medida em que, muitas vezes, como ponto de partida, conduz à superação da falsa dicotomia teoria-prática.

A assimilação consciente, portanto, se traduziria pelo processo de apropriação, no qual o aluno é capaz de perceber o processo de ensino de forma dialética e, ao mesmo tempo, perceber-se nele. Quer dizer que ele não está ali só para "perceber" o conteúdo, mas também para atuar sobre o mesmo. Enquanto sujeito e objeto da ação educativa, percebe-se como criador e transformador dos significados e sentidos que apreende e discerne. O professor, por sua vez, também como sujeito e objeto do processo, é capaz de superar a mera fase de reprodução, criando e transformando seus conhecimentos e a forma de explicá-los, a partir das questões de seus alunos e de suas realidades concretas. Incorpora-se, então, uma nova forma de compreender os processos de aprendizagem e de desenvolvimento, onde o saber comum assume caráter geral e particular.

Finalmente, a discussão sobre as teorias pedagógicas e suas noções de consciência nos conduz ao caminho de novas

descobertas e desvendamentos dos fazeres pedagógicos. É preciso uma pesquisa sobre os professores em sua sala de aula. Como estão fazendo para que seus alunos aprendam? Como tem sido seus resultados?

Esse é um convite para que não só os "pesquisadores" escrevam sobre o assunto, mas que os próprios professores passem a sistematizar de forma oral e escrita seus trabalhos práticos, tornando-os conhecidos e assim poderemos aprender a partir e partilhar das suas práticas. A dialética pode vir a deixar, pois, de ser um paradigma para tornar-se o que de fato é: um contínuo movimento.

BIBLIOGRAFIA

- ABBAGNANO, N. e VISALBERTHI, A. História da pedagogia - IV. Lisboa, Livros Horizonte, 1982.
- A CHECOSLOVÁQUIA SOCIALISTA. Agência de Imprensa, ORBIS. Praga, 1983.
- ANDERY, M.A. (et al.) Para compreender a ciência. São Paulo, Educ/Espaço e Tempo, 1988.
- ARROYO, Miguel G. (org.) Da escola carente à escola possível. 2a. ed., São Paulo, Loyola, 1989.
- BAKHTIN, Mikhail (Voloshinov). Marxismo e filosofia da linguagem - problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo, Hucitec, 1979.
- BARBOSA, Ivone G. A Companhia de Jesus na Europa e no Brasil: algumas considerações importantes. Goiânia, 1988 (mimeo).
- BIGGE, Morris L. Teorias da aprendizagem para professores. São Paulo, EPU, Ed. da Universidade de São Paulo, 1977.
- BONAMIGO, Euza Maria de R. Primeira série do 1º grau: ponto de estrangulamento. In: Em Aberto, Brasília, ano 6, n. 33, jan./mar. 1987.
- BOTTOMORE, Tom (editor). Dicionário do pensamento marxista. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1988.
- BRANDÃO, C.R. A questão política da educação popular. 2a. ed., São Paulo, Brasiliense, 1980.
- BRZEZINSKI, Iria. A formação do professor para o início da escolarização. Goiânia, Ed. UCG/SE, 1987.
- CAPRILES, René. Makarenko - o nascimento da pedagogia socialista. São Paulo, Scipione, s/d.
- CASTIELLO, S.J., Jaime. Uma psicologia humana da educação. Rio de Janeiro, Agir, 1958 (col. A.E.C., 7).
- CHÂTEAU, Jean. Os grandes pedagogistas. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1978.
- COMENIUS, J.A. Didática magna - tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. 3a. ed., Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, s/d.
- CUNHA, Luiz A. e GÓES, Moacyr de. O golpe na educação. 5a. ed., Rio de Janeiro, Zahar Editor, 1985.
- CURY, C.R. Jamil. Educação e contradição. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1986.

- CURY, C.R. Jamil. Ideolôgia e educação brasileira - católicos e liberais. 3a. ed., São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1986.
- DAMASCENO, Alberto (et. al.) A educação como ato político partidário. São Paulo, Cortez, 1988.
- D'ANDREA. Desenvolvimento da personalidade - enfoque psicodinâmico. 6a. ed., São Paulo, Difel, 1984.
- DANILOV, M.A. e SKATKIN, M.N. Didáctica de la escuela media. Habana, Pueblo y Educación, 1978.
- DANTAS, P.S. Para conhecer Wallon: uma psicologia dialética. São Paulo, Brasiliense, 1983.
- DAVIS, C. e OLIVEIRA, Zilma. Psicologia na educação. São Paulo, Cortez Editora, 1990.
- DEWEY, J. Vida e educação, 3a. ed., São Paulo, Melhoramentos, 1952.
- DESCARTES, René. Discurso do método; meditações; objeções e respostas; as paixões da alma; cartas, 3a. ed., São Paulo, Abril Cultural, 1983 (Os Pensadores).
- DURKHEIM, Émile. Educação e sociologia. 5a. ed., São Paulo, Melhoramentos, s/d.
- EBY, F. Herbart e a ciência da educação. In: História da Educação moderna. Rio de Janeiro, Globo, 1962.
- FERNANDES, Florestan. Sugestão de dispositivos constitucionais para o esporte, a educação, o lazer e a cultura. In: DAMASCENO, A. (et al.) A educação como ato político partidário, São Paulo, Cortez, 1988.
- FERREIRA, May G. Psicologia educacional - análise crítica. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1986 (Coleção Educacional Contemporânea).
- FILHO, M.B. Lourenço. Introdução ao estudo da escola nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea. 12a. ed., São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978. (Obras completas de Lourenço Filho, v. 2), (Biblioteca de Educação).
- FRANCA, Leonel. O método pedagógico dos jesuítas. Rio de Janeiro, Agir, 1952.
- FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade (e outros escritos). 5a. ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981. (O mundo; Hoje, v. 10).
- FREUD, S. A história do movimento psicanalítico. Rio de Janeiro, Imago, 1974.
- _____. Primeiras publicações psicanalíticas. Rio de Janeiro, Imago/Edição Standar Brasileira, 1976. (Obras Psicológicas Completas de S. Freud, V. 111).

- GADOTTI, Moacir. Concepção dialética da educação - um estudo introdutório, 6a. ed., São Paulo, Cortez-Autores Associados, 1988.
- GANELIN, S.I. A asimilación conciente en la escuela. Habana, Editorial Pueblo y Educación, 1978.
- GOMES, Carlos M. (et al.) Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo, Cortez - Autores Associados, 1987.
- GONZÁLES, Beatriz Díaz. El desarrollo intelectual y sus alteraciones. Habana, Universidad de la Habana - Facultad de Psicología, 1986.
- GÓRIEV, D.V. O enigma da origem da consciência. Moscou, Edições Progresso, 1987.
- HERBART, J.F. Pedagogia general derivada del fin de la educación, 2a. ed., Ediciones de la Lectura, s/d (Ciencia e Educación).
- HERRMANN. O que é psicanálise. São Paulo, Abril Cultural, Brasiliense, 1984 (Coleção Primeiros Passos, 12).
- HIEBSCH, Hans e VORWERG, Manfred. Introdução à psicologia social marxista. Portugal, Novo Curso Editores, 1980.
- LUNATCHARSKI, Anatolé. Sobre a instrução e a educação. Moscou, Edições Progresso, 1988.
- LURIA, A.R. Curso de psicologia geral. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979. (V. I e III).
- _____. Conciencia y lenguaje, 2a. ed., Madrid, Visor Libros, 1984.
- _____. Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Lúria. Porto Alegre, Artes Médicas, 1986.
- LURIA, A.R. e YODOVICH. Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança. Porto Alegre, Artes Médicas, 1988.
- LURIA, A.R., LEONTIEV, A.N., VYGOTSKY, L.S. e outros. Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Lisboa, Estampa, 1977.
- LÚZURIAGA, Lorenzo. História da educação pública. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1959. (Atualidades Pedagógicas, v.71).
- _____. História da educação e da pedagogia, 12a. ed., São Paulo, Ed. Nacional, 1980 (Atualidades Pedagógicas, v. 59).
- MACHADO, Lucília R. de Souza. Politecnia, escola unitária e trabalho, São Paulo, Cortez-Autores Associados, 1989.
- MAGALHÃES-VILHENA, Vasco de. Praxis - a categoria materialista de prática social - vol. I e II. Lisboa, Livros Horizonte, 1980.
- MAKARENKO, A.S. Problemas da educação escolar. Moscovo, Ed. Progresso, 1986.

- MANACORDA, M.A. História da educação - da antiguidade aos nossos dias. São Paulo, Cortez-Autores Associados, 1989.
- _____. Marx y la pedagogía moderna. Barcelona, Libros 1au, 1976.
- MARITAIN, Jacques. O homem e o estado. Rio de Janeiro, Agir, 1952.
- _____. Rumos da educação, 5a. ed., Rio de Janeiro, Agir, 1968.
- MARTINS, José do Prado. Didática geral. São Paulo, Atlas, 1986.
- MARX, Kar. Manuscrítos econômico-filosóficos; teses contra Feuerbach; salário, preço e lucro; para a crítica da economia política; o rendimento e suas fontes; a economia vulgar; o 18 Brumário de Luís Bonaparte. São Paulo, Abril Cultural, 1974. (Os Pensadores).
- _____. O capital: crítica da economia política, v. 1 - Livro 1, o processo de produção do capital. Tomo I, 3a. ed., São Paulo, Nova Cultural, 1988. (Os Economistas).
- _____. Contribuição à crítica da economia política, 2a. ed., São Paulo, Martins Fontes, 1983 (Novas Direções).
- _____. O Dezoito Brumário de Luís Bonaparte. São Paulo, Editora Moraes, 1987.
- _____. A miséria da filosofia. São Paulo, Global, 1985.
- MARX, Karl e ENGELS, F. Obras escolhidas. São Paulo, Alfa-Ômega, s/d, v. 1, 2 e 3.
- _____. A ideologia alemã (Feuerbach). 7a. ed., São Paulo, Hucitec, 1989.
- MELLO, Guiomar N. de. Magistério de 1º grau - da competência técnica ao compromisso político. 5a. ed., São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1985 (Coleção Educação Contemporânea).
- MENCIKOVÁ, Dana. Comenius. In: Revista Tchecoslováquia, nº 4, ano de 1988. Brasília, Embaixada da República Socialista da Tchecoslováquia.
- MENCHINSKAYA, N.A.Y., SABUTOROVA, G.G. El problema de la enseñanza y el desarrollo: In: Selección de lecturas de psicología de las edades I - Tomo III - Colectivo de autores del Departamento de Psicología Infantil y de la Educación. Habana, Universidad de la Habana, Facultad de Psicología, 1988.
- MENDZHERITSKAYA, D.V.; LEVIN-SCHIRINA, F.D. Fundamentos de la educación comunista de los niños de edad prescolar. Habana, Editorial Pueblo y Educación, 1980.
- MERANI, Alberto. Psicología e pedagogia. Lisboa, Editorial Notícias, 1977.
- _____. Psicología e alienação. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

- MÉSZAROS, István. Marx: a teoria da alienação. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.
- MONROE, Paul. História da educação, 16a. ed., São Paulo, Editora Nacional, 1984 (Atualidades Pedagógicas, v. 34).
- MUJINA, T.K.; CHERKES-ZADE, N. e RECHETNIKOV, V. Conferências sobre psicologia pedagógica. Habana, Pueblo y Educación, 1987.
- NEUNER, G. (et al.) Pedagogia - trabajo colectivo de los miembros y colaboradores de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS y de la Academia de Ciencias Pedagogias de la R.D.A. Habana, Editorial de Libros para la Educación, 1981.
- NICOLACI DA COSTA, Ana Maria. O sujeito nas camadas populares. Rio de Janeiro, Campus, 1987.
- NOGUEIRA, M.A. Educação, saber, produção em Marx e Engels. São Paulo, Cortez-Autores Associados, 1990.
- NOT, Louis (org.) Homage a Henri Wallon. França, Press Universitaires Du Mirail (Toulouse), 1987.
- JEAN-FRANÇOIS Le. Psicologia e materialismo dialectico. Argentina, Granica, 1974.
- IANNI, Octavio (org.) Karl Marx, 5a. ed., São Paulo, Editora Ática, 1987.
- KLINGBERG, L. Introducción a la didáctica general. Habana, Pueblo y Educación, 1978.
- KOPNIN, P.V. A dialética como lógica e teoria do conhecimento. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.
- KUENZER, A. Pedagogia da fábrica, São Paulo, Cortez, 1985.
- LARROYO, Francisco. História geral da pedagogia. São Paulo, Mestre Jou, 1974.
- LENINE, V.I. Obras escolhidas. São Paulo, Alfa-Ômega, 1980 (3 tomos).
- LEONTIEV, A.N. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa, Livros Horizonte, 1978.
- _____. La actividad en la psicologia. Habana, Ministério de Educación - Editorial de Libros para la Educación, 1979.
- LIBÂNEO, J. Carlos. Didática. São Paulo, Cortez, 1991.
- _____. Fundamentos e práticas do trabalho docente: um estudo introdutório sobre pedagogia e didática. São Paulo, PUC, 1990 (Tese de Doutorado).
- LOCKE, John. Carta acerca da tolerância; segundo tratado sobre o governo; ensaio acerca do entendimento humano, 3a. ed., São Paulo, Abril Cultural, 1983. (Os Pensadores).
- LOMOV, B.F. Soviet psychology: its historical origins and contemporary status, in: American Psychologist, vol. 37, may/1982.

- LOPES, Eliane M.T. Origens da educação pública: a instrução na revolução burguesa do século XVIII. São Paulo, Loyola, 1981.
- OLIVEIRA, Zilma M.R. Jogo de papéis: uma perspectiva para análise do desenvolvimento humano. São Paulo, 1988 (Tese de Doutorado).
- Pedagogia: Trabajo colectivo de especialistas del Ministerio de Educación de Cuba bajo la dirección del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, Habana, Editorial Pueblo y Educación, 1984.
- PENNA, A.G. Consciência e existência - sobre a teoria da consciência em Marx, in: Arquivo Brasileiro de Psicologia, Rio de Janeiro: 36(1) 3-10, jan/mar., 1984.
- PESSOTTI, Isafas (org.) Pavlov. São Paulo, Ed. Ática, 1979.
- PETROVSKI, A. Psicología evolutiva y pedagógica. Moscou, Ed. Progreso, 1985.
- PIAGET, Jean. A epistemologia genética: sabedoria e ilusões da filosofia; problemas de psicologia genética. São Paulo, Abril Cultural, 1985.
- _____. Seis estudos de psicologia. Rio de Janeiro, Forense - Universitária, 1985.
- PONCE, Aníbal. Educação e luta de classes, 8a. ed., São Paulo - Cortez-Autores Associados, 1988 (Coleção Educação Contemporânea).
- RÉMOND, René. O século XX - de 1914 aos nossos dias. São Paulo, Cultrix, s/d.
- REY, Fernando González. La categoría personalidad en la obra de los psicólogos marxistas, in: História da Psicologia, São Paulo, EDUC, 1986 (Série Cadernos PUC/SP, 23).
- RIBEIRO, M.L. Santos. A formação política do professor de 1º e 2º graus, 2a. ed., São Paulo, Cortez-Autores Associados, 1987.
- RIVIÈRE, Angel. La psicología de Vygotsky. Madrid, Visor Libros, Infancia y Aprendizaje, 1985.
- ROSSI, Wagner G. Capitalismo e educação - contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista. São Paulo - Cortez & Moraes, 1978 (Coleção Educação Universitária).
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. Do contrato social; ensaio sobre a origem das línguas; curso sobre as ciências e as artes, 2a. ed., São Paulo, Abril Cultural, 1978 (Os Pensadores).
- RUBINSTEIN, S.L. Princípios de psicologia geral. Lisboa, Estampa, 1972 (v. 1 e 2).
- RUYZ, G. Martinez. Un enfoque sobre los principales leyes y categorías de la psicología de las edades marxistas. Habana, Universidad de la Habana (mimeo), s/d.

- SAVLANI, Dermeval. Escola e democracia. 5a. ed., São Paulo, Cortez-Autores Associados, 1984.
- SAVIN, N.V. Pedagogia. Havana, Editorial Pueblo y Educación, 1979.
- SCHMIED-KOWARZIK, W. Pedagogia dialética - de Aristóteles a Paulo Freire. São Paulo, Brasiliense, 1983.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. Educação, ideologia e contra-ideologia. São Paulo, EPU, 1986 (Temas Básicos de Educação e Ensino).
- SHARDAKOV, M.N. Desarrollo del pensamiento en el escolar. Habana, Editorial de Libros para la educación, 1978.
- SILVA, Nogueira da. A produção social da consciência, uma abordagem histórica da consciência como fenômeno psíquico. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1986 (Tese de Mestrado).
- Situação mundial da infância. Brasília, UNICEF, 1988.
- SMINOV, G. O indivíduo sob o socialismo. Moscou, Edições Progreso, 1982.
- SNYDERS, G. En quel sens parler aujourd'hui d'une pédagogie wallonienne? In: Enfance, 1979, n° 5 (Centenaire d'Henri Wallon).
- SOARES, Magda. Linguagem e escola: uma perspectiva social, 7a. ed., São Paulo, Ed. Ática, 1989.
- SUCHODOLSKI, Bogdan. Fundamentos de pedagogia socialista. Barcelona, Editorial Laia, 1974.
- _____. Tratado de pedagogia. Barcelona, Ediciones Península, 1971.
- _____. La educación humana del hombre. Barcelona, Ed. Laia, 1977.
- _____. A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: pedagogia da essência e a pedagogia da existência. Lisboa, Livros Horizonte, 1978.
- THIBAUT, Pierre. O tempo da contestação (1948-1969). Lisboa, Dom Quixote, 1982.
- VALSINER, Jaan. Developmental psychology in the Soviet Union. Indiana University Press/Boomington and Indianapolis, Herverter Press, 1988.
- VASQUEZ, Adolfo Sanches. Filosofia da praxis, 3a. ed., Rio de Janeiro, 1986.
- VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo, Martins Fontes, 1988.
- _____. Pensamento e linguagem. São Paulo, Martins Fontes, 1988.
- VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo, Ícone, Ed. Universidade de SP, 1988.

- VOLPICELLI, L. L'evolution de la pedagogie soviétique. Suisse, De lachaux et Niestlé S.A., 1954.
- WACHOWICZ, L.A. O método dialético na didática. São Paulo, Papyrus, 1989 (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).
- WALLON, Henri. Psicologia e educação da infância. Lisboa, Estampa, 1975.
- _____. La vide mental. Barcelona, Crítica, 1985.
- _____. Objectivos e métodos da psicologia. Lisboa, Estampa, 1975.
- WARDE, M. Jorge. Educação e estrutura social: a profissionalização em questão. São Paulo, Cortez & Moraes, 1977.
- WEREBE, Maria José G. e NADEL-BRUFELT. Henri Wallon. São Paulo, Ática, 1986 (Coleção Grandes Cientistas Sociais).
- WORTIS, Joseph. La psiquiatria soviética. Buenos Aires, "El Ateneo" Editorial, 1953.
- YAROSCHEVSKI, M.G. História de la psicologia. Habana, Ed. Pueblo y Educación, 1985.
- ZAZZO, René. Psychologie et marxisme: la vie et l'oeuvre de Henri Wallon.