



COORDENAÇÃO DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO

UNICAMP

AUTORIZAÇÃO PARA QUE A UNICAMP POSSA FORNECER, A PREÇO DE CUSTO, CÓPIAS DA TESE A INTERESSADOS

Nome do Aluno: MAY GUILMARÃES FERREIRA

Nº de Identificação: 795263

Endereço para Correspondência:

Curso: Mestrado em Educação. A/C: Psicologia Educacional

Nome do Orientador: Profa.Dra. Guiomar Namo de Mello

Título da Dissertação ou Tese: "Indivíduo e Sociedade: Do movimento real à representação ideal; um estudo de suas representações na Psicologia Educacional".

Data proposta para a Defesa:

(O Aluno deverá assinar um dos 3 itens abaixo)

1) Autorizo a Universidade Estadual de Campinas a partir des ta data, a fornecer, a preço de custo, cópias de minha Dissertação ou Tese a interessados.

30/17/82

Data

_____ assinatura do aluno

2) Autorizo a Universidade Estadual de Campinas, a fornecer, a partir de dois anos após esta data, a preço de custo, cópias de minha Dissertação ou Tese a interessados.

1/1

Data

_____ assinatura do aluno

3) Solicito que a Universidade Estadual de Campinas me consul te, dois anos após esta data, quanto à minha autorização para o forne cimento de cópias de minha Dissertação ou Tese, a preço de custo, a in teressados.

1/1

Data

_____ assinatura do aluno

De acordo: May Guimarães Ferreira

MAY GUIMARÃES FERREIRA

INDIVÍDUO E SOCIEDADE: DO MOVIMENTO REAL A REPRESENTAÇÃO IDEAL
Um estudo de suas representações na psicologia educacional

Campinas - 1983

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

MAY GUIMARÃES FERREIRA *ok*

INDIVÍDUO E SOCIEDADE: DO MOVIMENTO REAL A REPRESENTAÇÃO IDEAL

Um estudo de suas representações na psicologia educacional

Dissertação apresentada como exigên-
cia parcial para obtenção do grau
de Mestre em Educação na área de
Psicologia Educacional à Comissão
Examinadora da Universidade Estadual
de Campinas, sob a Orientação da
Profa. Dra. Guiomar Namo de Mello.

Campinas - 1983

A divisão do trabalho no pensamento do trabalhador rural

- "Vida dura, heim? Passar o dia todinho estudando! Mas é boa, não é?"
- Melhor do que: passaro dia na roça trabalhando. Pobre é que dá duro mesmo.
- Tem muita gente que pensa que se soubesse ler ao menos um pouquinho nãotavava nessa situação...
- Eu sei ler, mas é bem pouco... meu marido é que sabe... Deve ser bom a mãe que vê seu filho formado.
- Tu já viu quebrar coco? Eu vou te mostrar como é... Quando nós tava no interior eu ia pro mato mais a comadre e passava o dia todinho quebrando... No começo eu quebrava pouco, mas depois a comadre me ensinou... Ela quebrava é muito, até de seis a oito quilos por dia.
- Tu já viu fazer farinha? Eu vou te dar um pouco quando o compadre trouxer para nós... ele faz é muita pra vender.
- Tu não sabe fazer nada não, sabe? A gente só aprende experimentando..."

(Trechos de diálogos com Helena)

- À Guiomar, que me orientou na elaboração desta dissertação;
- Ao Jimmy que me orientou inicialmente até o exame de qualificação.
- À Profa. Silvia Lane, que discutiu o meu projeto inicial e forneceu muitas pistas para sua elaboração;
- Ao Milton, Maria Inês, Ezequiel, Gilberta, Pino, Evaldo e Gadotti, que discutiram as primeiras idéias e acreditaram na sua viabilidade;
- Aos professores e funcionários da Faculdade de Educação que deram seu apoio durante o curso de Mestrado;
- Aos colegas da pós-graduação que se interessaram pelo projeto e fizeram algumas sugestões;
- Aos amigos Francisco, Dayse, Ana Maria, José Lino e Maria de Fátima, porque sem a sua disponibilidade teria sido mais difícil concluir esta dissertação;
- Ao Vicente e à Helena, trabalhadores manuais que nos momentos de cansaço me mostraram, pela sua própria maneira de ser, que valia "a pena" continuar escrevendo;
- À Lourdes, Rita, Marques, Cote, à todos os membros da minha família e amigos pelo apoio durante todo o processo de elaboração;
- Aos amigos João, Maria do Carmo, Regina, Arilda e Jacinto que dividiram comigo o trabalho de apresentação desta tese.

Meus agradecimentos!

S U M Á R I O

INTRODUÇÃO	6
CAPÍTULO I - GÊNESE HISTÓRICA DA RELAÇÃO INDIVÍDUO-SOCIEDADE NA SOCIEDADE CAPITALISTA	14
CAPÍTULO II - FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DA REPRESENTAÇÃO INDIVÍDUO-SOCIEDADE NAS CIÊNCIAS HUMANAS ...	35
CAPÍTULO III - REPRESENTAÇÕES DA RELAÇÃO INDIVÍDUO-SOCIEDADE NA PSICOLOGIA EDUCACIONAL	65
CAPÍTULO IV - À GUISA DE CONCLUSÃO: EXPRESSÕES PEDAGÓGICAS DA DICOTOMIA INDIVÍDUO-SOCIEDADE	109
BIBLIOGRAFIA	122

INTRODUÇÃO

A Psicologia se tornou um dos campos do conhecimento científico que mais diretamente pretende subsidiar a prática educacional. A Psicologia da Educação, enquanto um dos ramos da psicologia aplicada, se propõe a fornecer parte dos fundamentos teóricos para a compreensão de fatos e solução de problemas no campo educacional.

Inicialmente, as contribuições da Psicologia para a Educação se restringiam aos estudos e pesquisas de diferenças individuais, desenvolvimento da inteligência e personalidade que fundamentavam a classificação e seleção de alunos. Atualmente, realizam-se inúmeros trabalhos na área de desenvolvimento humano (cognitivo, motor, moral, afetivo, linguagem, etc) , comportamento humano, relações humanas na escola e, principalmente, na área de aprendizagem e ensino. "A Psicologia Educacional lida com a identificação e a descrição de princípios de aprendizagem e de desenvolvimento humano, e condições de ensino relacionadas para aperfeiçoar práticas educacionais." (1)

(1) KLAUSMEIER, Herbert J. *Manual de psicologia educacional ; aprendizagem e capacidades humanas*. São Paulo, Harper & Row do Brasil, 1977, p. 21.

A valorização exagerada dos fundamentos psicológicos como essenciais para a explicação e solução dos problemas educacionais que o professor enfrenta no seu dia a dia, levou à crença generalizada de que a psicologia seria a panacéia dos males educacionais. No entanto, nem sempre têm sido bem sucedidas as tentativas de restringir as questões educacionais a apenas sua dimensão psicológica.

A psicologização da educação através do privilegiamento dos processos internos ao aluno e dos aspectos psicopedagógicos na escola, tem impedido uma compreensão mais ampla do processo educacional em suas inevitáveis articulações com a dinâmica da sociedade.

O reducionismo psicológico na educação vem sendo criticado por inúmeros autores que denunciam a pseudo-neutralidade dos conhecimentos científicos na psicologia e nas ciências em geral e evidenciam as implicações político-sociais das concepções dominantes nessas ciências e na Educação.(2)

A leitura e reflexão desses autores forneceram-me as idéias gerais que posteriormente se transformaram no tema abordado nesta dissertação. A crítica da produção, difusão e apropriação do conhecimento científico significaria, nessa perspectiva, um avanço em relação à forma como os conteúdos de psicologia são transmitidos nos cursos de formação de educadores.

Uma análise crítica da Psicologia, portanto, radical e de conjunto, levar-me-ia, segundo meus pressupostos iniciais, a por em evidência que essa ciência estaria predominante

(2) Para discussão desse assunto, consultar: MERANI, 1972, 1976, 1977; JAPIASSU, 1975; POLITZER, 1976; LANE, 1980, 1981; PATTO, 1981; ALVITE, 1981.

mente direcionada para as necessidades e interesses dos grupos minoritários que detêm o poder econômico e político nas sociedades atuais. Isto permitiria apontar que ela não se preocupa adequadamente com as necessidades reais dos grupos majoritários, cujos modos de viver e de ser não se enquadram nos modelos previstos e valorizados pela psicologia tradicional. Tal análise deveria se basear nos manuais de Psicologia Educacional utilizados nos cursos de Pedagogia espalhados pelas diversas regiões do País.

Nos manuais de Psicologia Educacional⁽³⁾ utilizados na Universidade do Maranhão, por exemplo, verifiquei que em vários momentos da exposição do conteúdo dos livros se encontravam afirmações que caracterizavam as crianças das parcelas pobres da população como sendo indisciplinadas, desnutridas, carentes afetiva e culturalmente, deficientes intelectualmente. Esses e outros adjetivos, que por serem meras categorias descritivas das características "observáveis" dessas crianças e não darem conta dos determinantes histórico-estruturais dessas características, acabavam por estereotipar o conhecimento e levavam a preconceitos em relação às populações que por não possuírem "capital cultural", fracassam na escola.

Um outro ponto que me chamou a atenção nesses manuais, foram as colocações textuais que denotam a obstinação existente no seu conteúdo em ajustar o indivíduo aos padrões de comportamento da sociedade democrática. Dessa forma, a sociedade atual é valorizada como sendo o modelo ideal para o desenvolvimento do indivíduo. Este exerceria sua cidadania em prol do bem

(3) Nos programas de psicologia educacional do curso de pedagogia da Universidade Federal do Maranhão referentes ao 1º e 2º semestre de 1981, constam apenas MOULY, 1979 e DORIN, 1973.

comum e teria ampla liberdade para sua auto-realização, segundo suas capacidades e tendências inatas.

A partir dessas constatações levantei algumas questões que diziam respeito às ideologias subjacentes à Psicologia Educacional. Estas poderiam ser detectadas por meio de uma leitura crítica do conteúdo dos textos didáticos de psicologia e de uma análise minuciosa das categorias chaves neles utilizadas para a explicação dos fenômenos psíquicos em relação aos seus determinantes sociais. Tal leitura seria orientada, segundo meus pressupostos, pelo confronto das concepções acerca do indivíduo e da sociedade e das relações entre ambos. Tais concepções constituiriam o ponto central para a compreensão e análise crítica da Psicologia e das ideologias que a permeiam.

A hipótese que eu formulei para orientar essa análise era a de que, subjacente ao conhecimento construído pela psicologia, estaria a ideologia do pensamento liberal, enquanto forma de representar o mundo, os homens e suas relações na perspectiva de uma determinada classe social, justamente aquela classe que, ao assumir o controle econômico e político da sociedade, construiu no bojo de sua ascensão como classe dominante, o liberalismo como visão de mundo, do indivíduo e da sociedade. O material empírico sobre o qual essa hipótese seria aplicada se constituiria do conteúdo dos livros de Psicologia Educacional utilizados na formação dos professores.

Tal análise de conteúdo, para escapar de um tratamento meramente descritivo, teria que se respaldar de um lado, num quadro relativamente consistente a ponto de gerar categorias analíticas válidas. De outro, numa análise histórica da introdução da psicologia educacional, no currículo de formação de pro

fessores no Brasil e outros aspectos relacionados a essa questão.

A tarefa revelou-se para além dos limites de um único trabalho de dissertação, especialmente pela pouca tradição de reflexão teórica na psicologia dentro da abordagem histórica-estrutural.

Optei então, por delimitar o presente trabalho a uma reflexão de caráter mais teórico, se bem que não abstrato, como pretendo demonstrar. Desse modo, poderia contribuir com subsídios para futuras tentativas de análise crítica da psicologia educacional, tendo por base os textos didáticos utilizados nessa área ou outros referenciais empíricos. Nesse sentido, este trabalho poderá ser continuado em et pas posteriores, tanto na minha prática docente quanto em pesquisas nessa área.

Como resultado dessa opção, o trabalho teórico foi ampliado para analisar a relação entre o indivíduo e a sociedade, sobretudo pelas representações que são elaboradas nas diversas posturas epistemológicas da psicologia, nas quais estão subentendidas visões de homem e de mundo. Na realidade, como se tentará demonstrar, essas representações denotam a maneira formal de tratar o indivíduo e a sociedade nas orientações subjetivistas e objetivistas elaboradas ao nível da psicologia.

As concepções de indivíduo e de sociedade assim como da relação entre ambas essas instâncias, se constituem como fundamento central não só da psicologia como também da pedagogia. Tanto a psicologia pautada no idealismo, cujo modelo epistemológico privilegia a atividade do sujeito como fonte de todos os conhecimentos, quanto a psicologia experimental, que se de

envolveu a partir dos padrões de conhecimento objetivista das ciências naturais, têm como pano de fundo uma visão da natureza humana desvinculada de sua produção material e social. Por outro lado, a noção de uma essência humana universal ou de uma existencialização do homem no meio em que vive, constitui os pressupostos filosóficos e psicológicos que inspiram as concepções de educação mais difundidas no pensamento pedagógico tradicional e que vigoram ainda na atualidade.

As origens dessas representações no pensamento , isto é, a forma como a psicologia e a pedagogia apresentam o indivíduo e a sociedade abstramente, podem ser captadas a partir da situação do indivíduo na sociedade que, por ser dicotomizada no seu próprio modo de existir, necessita ser explicada de uma forma que não revela sua base material histórica. Por isso, as dicotomizações acerca do sujeito-objeto, essência-existência, fatores interno-fatores externos, hereditariedade-meio e indivíduo-sociedade, não deixam de ser uma maneira abstrata de explicar a separação real que se dá entre o indivíduo e a sociedade na história das relações sociais de produção dos homens e da sociedade.

Ao mesmo tempo que a dicotomização entre as duas instâncias do conhecimento - sujeito e objeto - revela a separação real na sociedade capitalista, serve também para encobrir as condições históricas que a produziu. A necessidade de apresentar a relação indivíduo sociedade como independente faz parte do processo contraditório da produção da vida material e social no modo capitalista de produção.

Para a exposição dessas idéias trabalhadas durante o processo de investigação do tema abordado, decidi ini

ciar pelo capítulo que fornece os subsídios para a compreensão da relação indivíduo-sociedade, tratando do seu movimento real nas relações sociais capitalistas de produção e retomando sua gênese.

O segundo capítulo trata dos pressupostos epistemológicos que orientam as ciências humanas e, mais especificamente, a psicologia sob o enfoque sócio-histórico que os produziram como representação ideal do movimento real indivíduo-sociedade.

O terceiro capítulo revela como na psicologia educacional se reproduzem os pressupostos epistemológicos e ideológicos das ciências humanas pelo fato de que, nesse campo de conhecimento os fenômenos psicológicos são tratados de maneira abstrata.

No quarto e último capítulo estão colocadas algumas reflexões sobre as expressões pedagógicas da dicotomia indivíduo-sociedade, na medida em que retomam teórica e praticamente as abstrações da natureza histórica do indivíduo e da sociedade, assim como algumas considerações finais do tema abordado.

Esta sequência adotada para exposição, não é a mesma percorrida durante a elaboração desta dissertação, porém pode fornecer uma visão mais coerente do conteúdo desenvolvido.

Uma outra característica, decorrente da natureza deste trabalho e dos pressupostos teóricos-metodológicos que o iluminam, é a sua provisoriedade, enquanto hipótese que tem como critério de verdade a prática social. Nessa medida, as afirmações ainda que categóricas neste plano, estão sujeitas à sua negação ou afirmação posterior, através da prática educacional

que as reflexões aqui assentadas possam gerar. Isto porque a análise da relação indivíduo-sociedade contida nesta dissertação , pretende se inserir no movimento teórico-prático dos educadores que entendem o processo educacional na totalidade do social, onde se dá a contradição entre medidas reprodutoras e transformadoras da situação atual.

CAPÍTULO I

GÊNESE HISTÓRICA DA RELAÇÃO INDIVÍDUO-SOCIEDADE NA SOCIEDADE CAPITALISTA

A esfera determinante do significado da relação indivíduo-sociedade é aquela que se estabelece quando se dá a relação homem-natureza através do trabalho, que é mediatizada pela relação dos homens entre si. As relações sociais de produção, que são estabelecidas em diversos momentos da história, tinham no início a função precípua de satisfazer as necessidades básicas da coletividade. Com o desenvolvimento das forças produtivas e a evolução de diferentes modos de produção, essas relações se complexificaram e adquiriram a configuração de relações sociais de produção entre o capital e o trabalho no modo de produção capitalista.

Para se compreender o movimento real que ocorre entre o indivíduo e a sociedade na sociedade capitalista e as representações⁽⁴⁾, que se elaboram a partir dessa relação real entre

(4) Karel KOSIK em *Dialética do concreto*, afirma que "a representação da coisa não constitui uma qualidade natural da coisa e da realidade: é a projeção, na consciência do sujeito, de determinadas condições históricas petrificadas", p.15.

os homens para produzir sua vida material e social, torna-se necessário buscar-lhe a gênese na formação histórica do modo capitalista de produção.

Portanto, as concepções acerca do indivíduo e da sociedade são partes necessárias do real, isto é, representam a maneira pela qual os homens em determinados momentos históricos constroem sua vida material e social nas relações sociais da produção.

A forma como os indivíduos manifestam a sua vida reflete muito exatamente aquilo que são. O que são portanto coincide com a sua produção, isto é, tanto com aquilo que produzem, como com a forma como produzem. Aquilo que os indivíduos são depende por tanto das condições materiais de sua produção.(5)

Essa relação entre vida material e espiritual é uma relação contraditória, cujo movimento se desenvolve históricamente, a partir da maneira pela qual o homem atua sobre a natureza, estabelecendo padrões de comportamento nos diferentes modos de produção, que são identificados pelas diferentes formas de propriedade que se desenvolveram nas sociedades.(6)

Nesse sentido, o significado da propriedade pode ser entendido através das formas pelas quais os indivíduos se

(5) MARX, K. & ENGELS, F. *A ideologia alemã*. vol. 1. Lisboa, Presença, 1980. p.19.

(6) Karl MARX apresenta nos *Grundrisse* as formas de produção que precedem a produção capitalista através das formas de propriedade tribal-asiática, propriedade comunal-privada (antiga-clássica) e propriedade germânica, p.433-477. Na *Contribuição à crítica da economia política* MARX fala dos modos de produção asiático, antigo, feudal e burguês moderno como épocas progressivas da formação econômica da sociedade, p. 25. Na *Ideologia alemã* apresenta a propriedade tribal como sendo a primeira forma de propriedade; a segunda é a propriedade comunal e propriedade estatal; e a terceira forma é a propriedade feudal ou propriedade por ordens, p.20-24.

relacionam com a natureza e entre si, constituindo os fundamentos concretos para a formação da sociedade e das instituições sociais.

Propriedade significa então originariamente — e o mesmo em sua forma asiática, eslava, antiga, germânica — comportamento do sujeito que trabalha (produtor) (ou que se reproduz) com as condições de sua produção ou reprodução como com algo seu. Terá, como consequência distintas formas de acordo com as condições desta produção. A própria produção tem como objetivo a reprodução do produtor a partir de, e com suas condições objetivas de existência. (7)

É o resultado desse processo de produção e reprodução do produtor e das suas condições objetivas de existência que permite compreender o movimento contraditório entre o indivíduo e a sociedade, tanto na forma capitalista de produção, quanto nas formas pré-capitalistas de acumulação primitiva.

No tipo de sociedade primitiva mais simples de todas não havia distinção entre o produto social e individual. Para suprir suas necessidades de subsistência os homens permaneciam vinculados às famílias e às tribos. Essa reunião dos indivíduos em grupos, tribos, clãs foi a maneira originária encontrada pelos homens para transformarem a natureza e constituírem sua vida social. A coletividade tribal é uma forma natural de organização em sociedade.

O homem somente se isola através do processo histórico. Aparece originariamente como um ser genérico, um ser tribal, um animal gregário, ainda que de nenhuma forma como um animal político no sentido político. A própria troca é um meio fundamental para este isolamento. Torna superfluo o caráter gregário e o dissolve. (8)

(7) MARX, K. Elementos fundamentales para la crítica de la eco

A primeira forma de propriedade é determinada pela existência do indivíduo como membro da comunidade e, somente como participante da comunidade, é considerado como proprietário. A princípio como nômades, e em seguida sedentariamente para a apropriação e domínio da natureza, os indivíduos convivem nas famílias e aldeias, produzindo sua vida comunitariamente.

A coletividade tribal resultante de um processo natural, ou, se se preferir, a horda — a comunidade de sangue, de idioma, de costumes, etc. — é o primeiro pressuposto da apropriação das condições objetivas de sua vida e da atividade de auto-reprodução e de objetivação desta (atividade como pastores, caçadores, agricultores, etc.). A terra é o grande laboratório, o arsenal, que proporciona tanto o meio de trabalho como o material de trabalho, como também a sede, a base da entidade comunitária. (9)

Os desdobramentos consecutivos dessa forma de propriedade constituíram o Modo de Produção⁽¹⁰⁾ Asiático, uma maneira de produção ocorrida em sociedades na Índia, México, Peru, China, Rússia e outras regiões da Ásia.

No Modo de Produção Asiático se verifica a existência de uma entidade acima das famílias e dos aldeões como uma espécie de déspota que se apropria da produção do excedente,

(9) MARX, K., op. cit., p. 434.

(10) Jacob GORENDER em *O conceito de modo de produção e a pesquisa histórica*, afirma que o "modo de produção é um conceito concernente exclusivamente à produção de bens materiais, situando-se, de maneira primordial, no âmbito da ciência da economia política". Segundo este autor o modo de produção conjuga forças produtivas com um definido grau de desenvolvimento e relações de produção, que lhes devem ser adequadas nas fases progressivas do modo de produção. Da correspondência ou não-correspondência entre as relações de produção e o caráter das forças produtivas resulta a dinâmica própria do modo de produção e da formação social, numa etapa dada, p. 50-52.

receiving impostos e organizando obras públicas através da exploração da força de trabalho do homem. Essa entidade burocrática (11) aparece como o proprietário único e às vezes como proprietário particular das condições objetivas da produção. A apropriação do indivíduo dos meios de sua produção se torna mediada pelas concessões efetuadas pela entidade despótica ao trabalhador através da comunidade particular a que pertence.

Este tipo de propriedade comunitária, enquanto se realiza realmente no trabalho, pode, por sua vez aparecer de duas maneiras: por um lado, as pequenas comunidades podem vegetar independentemente com sua família, no lote que lhe foi destinado (um trabalho determinado para reservas coletivas, por assim dizer -lo para seguro, por um lado, e para custear os gastos da entidade comunitária enquanto tal, ou seja para a guerra, para o serviço divino, etc. (12).

Na organização social do modo de produção Asiático, portanto, desenvolveu-se uma forma de Estado que se impunha como entidade acima dos aldeões e se fortaleceu devido aos elos religiosos que uniam as aldeias à sede do poder central. No entanto, as comunidades aldeãs permaneceram sem ser diretamente desagregadas pelo despotismo estatal pelo fato de serem economicamente auto-suficientes. Apesar da aparente dissolução da propriedade comunitária, esta ainda permaneceu sendo a forma de relação indivíduo-sociedade nas sociedades asiáticas, tendo somente variado em alguns aspectos de organização.

"Portanto, em meio do despotismo oriental e da carentia de propriedade que parece existir juridicamente nela, existe de fato, como fundamento, esta propriedade comunitária ou tribal, produto sobretudo de uma combinação de manufatura e agricultura dentro da pequena comunidade, que desse modo se tor

(11) Maurício TRAGTENBERG em *Burocracia e ideologia*, p. 28 afirma que a burocracia no modo de produção asiático se confunde com

na inteiramente auto-suficiente e contém em si mesmas todas as condições da reprodução e da produção excedente. Uma parte de seu trabalho excedente pertence à coletividade superior, que em última instância existe como pessoa e este trabalho excedente se faz efetivo tanto em tributos, etc, como em trabalho comum destinado a exaltar a unidade, em parte ao despota real, em parte à entidade tribal imaginada, ao deus.(13)

Enquanto nas formações sociais orientais asiáticas a forma de propriedade existente era a comunitária, na sociedade antiga se desenvolveu a propriedade privada concomitantemente com a propriedade comunal. O modo de produção antigo se organizou com a reunião de várias famílias e tribos numa mesma cidade e a institucionalização do Estado. Este constituía a entidade juridicamente competente para determinar a existência da propriedade privada da terra, pelos critérios de pertencimento, ou não, à comunidade urbana. Ao Estado cabia em última instância ceder ao cidadão romano a sua parcela do solo para sua sobrevivência.

A comunidade - como estado - é, por um lado, a relação recíproca entre estes proprietários iguais e livres, sua união contra o externo, e é, ao mesmo tempo sua garantia. A natureza da entidade comunitária se baseia aqui no fato que seus membros são agricultores parcelados proprietários da terra que trabalham e da mesma forma sua autonomia origina-se de sua relação recíproca enquanto membros da comunidade da garantia do ager-públicus para as necessidades coletivas para a glória coletiva, etc. Nesse caso, continua sendo pressuposto para a apropriação do solo o ser membro da comunidade, mas mesmo como membro da comunidade, o indivíduo é proprietário privado.14)

Em Roma havia uma organização social baseada na propriedade comunal e propriedade privada cuja estratificação se compunha de patrícios, plebeus e escravos. Enquanto os escravos

e plebeus trabalhavam na esfera da produção das condições materiais de existência, os patrícios detinham a maior parte dos bens materiais e espirituais da sociedade. O fato de existir a propriedade comunitária estatal, ficando o Estado encarregado de ceder aos plebeus a parcela que lhes cabia, era uma maneira de solidificar a estratificação social daquela sociedade.

É certo que o Estado concedia propriedades privadas aos plebeus, mas sem por isso privar 'outras pessoas' da sua propriedade privada: eram os próprios plebeus que ficavam privados da sua propriedade de Estado (ager publicus¹) e dos seus direitos políticos, motivo porque lhes chamavam privati, espoliados, e eles e não a esses 'outros membros imaginários do Estado'. (15)

No início, os plebeus viviam em condições de existência mais elevada do que os escravos, mas, com a evolução da forma de propriedade privada pelo aumento da população estrangeira originada do resultado das guerras e das conquistas de novas regiões, grande contingente de trabalhadores plebeus tornou-se escravo.

Os escravos passam a executar todo o trabalho produtivo e os proprietários fundiários, os patrícios, constituem-se numa classe dominante cada vez mais diferenciada, que detém o monopólio dos fundos públicos e da organização da atividade militar. (16)

A relação real indivíduo-sociedade se dá a partir da existência da propriedade privada como uma instância de finida pelo Estado. Para ser proprietário era, portanto, necessário pertencer à comunidade, como membro efetivo que habitava na cidade e tinha como função precípua a sua organização e fortale

(15) MARX, K. e ENGELS, F. *A ideologia alemã.*, vol. 2, Lisboa, Presença, p. 179. Há uma nota de rodapé colocando o significado de

cimento contra possíveis ataques inimigos. A sua manutenção como membro da comunidade dependia da existência da comunidade , assim como a comunidade dependia da existência dos proprietários privados.

O membro da comunidade não se reproduz através da cooperação no trabalho produtor de riqueza^b, senão através da cooperação no trabalho para os interesses coletivos (reais ou imaginários) ligados à manutenção do nexo para fora e para dentro. A propriedade é quirritária^c, romana, o proprietário privado da terra somente o é como romano, porém como romano é proprietário privado da terra. (17)

No modo de produção antigo o indivíduo e sua relação com a sociedade estava vinculada a sua definição como membro da comunidade. O romano era um cidadão , fazia parte dum conjunto, mas nunca indivíduo. O significado da relação indivíduo e sociedade se encontra, portanto, no modo próprio daquelas sociedades produzirem a sua vida material e social de acordo com o desenvolvimento das suas forças produtivas.

Uma outra forma de relação entre indivíduo-sociededade se verificou com a forma de propriedade germânica que se desenvolveu na Idade Média.

A propriedade privada germânica aparece como uma forma inversa da propriedade comunitária romana.

Entre os germânicos, o ager publicus aparece, ou melhor somente como uma ampliação da propriedade privada individual e somente figura como propriedade em quanto possessão comum de uma tribo pela qual há dē

(17) MARX, K. op. cit. p. 439.

lutar contra tribos inimigas. A propriedade do indivíduo não aparece mediada pela comunidade, senão que a existência da comunidade e da propriedade comunitária aparecem como mediadas ou seja como relação recíproca dos sujeitos autônomos. (18)

Enquanto em Roma o indivíduo se definia como cidadão, nessa outra forma a comunidade existe sob a forma da relação dos proprietários privados entre si, por força de alguns objetivos comuns.

A união dos indivíduos não ocorre na cidade, eles se estabelecem no campo como membros de famílias isoladas que se constituem como a unidade produtiva. O momento de reunião das famílias em comunidade se verificava para o exercício de determinadas atividades que poderiam ser comuns, tais como a caça, pesca, as práticas religiosas ou pela necessidade de defesa em casos de guerra. A sociedade é somente um acontecimento esporádico onde não ocorre união entre indivíduos, apenas a reunião em ocasiões especiais.

... a comunidade aparece como uma reunião, não como uma união, como acordo entre sujeitos autônomos que são os proprietários da terra, não como unidade. Por isto a comunidade não existe de fato como estado, como entidade estatal, como entre os antigos, porém que não existe como cidade. (19)

Nessa forma de produção da vida social a relação indivíduo-sociedade se restringe à participação individual na própria unidade de produção familiar. O camponês germânico não é cidadão do estado mas somente membro da comunidade auto-suficiente, que produz como proprietário das condições naturais do seu trabalho.

Da mesma maneira como o ponto de concentração da forma germânica de propriedade não é a cidade, a produção feudal também se desenvolve, tendo como ponto de partida a fixação no campo. A propriedade territorial rural era o tipo fundamental de propriedade.

A base da economia feudal é a pequena agricultura praticada pelos servos da gleba, suplementada pela indústria doméstica e pela produção artesanal urbana. O sistema feudal é porém essencialmente um sistema rural. (20)

Para se compreender o movimento real do indivíduo na forma de propriedade fundiária feudal é necessário entender essas relações sociais de produção, a partir do antagonismo que se verifica na esfera da produção. A relação indivíduo-sociedade nessa forma de propriedade rural se configurou através de relações antagônicas entre os senhores feudais proprietários dos meios de produção e os servos que estavam a eles submetidos como um elemento da propriedade da terra um simples acessório. Os servos viviam sob a tutela dos nobres que eram os proprietários do seu trabalho e daquilo que produziam.

A expropriação do servo no campo, que vivia em condições sub-humanas, levou a população camponesa a se transportar para as cidades que se desenvolviam, consideravelmente, através do comércio. A população urbana cresceu pelas levadas de camponeses expropriados que para lá se dirigiam e que deveriam se engajar no processo de produção da cidade, como trabalhadores nas corporações ou como trabalhadores diaristas em jornadas esporádicas sem nenhum ofício específico.

Aquando do apogeu do feudalismo, a divisão do trabalho foi muito pouco impulsionada; cada país continha em si mesmo a oposição cidade-campo. A divisão em ordens era muito acentuada mas não encontramos nenhuma outra divisão de trabalho importante fora da separação entre príncipes, nobreza, clero e camponeses no campo, e mestres, companheiros e aprendizes, e posteriormente uma plebe de jornaleiros nas cidades.(21)

As transformações que se deram na esfera da produção feudal, ou seja, o aumento das relações de troca, maior circulação de capital e as modificações na forma de produção de manufaturas possibilitaram à burguesia em ascensão, instaurar uma outra ordem social. A contradição entre as forças produtivas em desenvolvimento e os meios de produção existentes alcançou um antagonismo tal, que fez emergir do próprio seio do feudalismo uma outra forma de produção. O modo capitalista de produção transformou as relações sociais de produção anteriores e tornou-se paulatinamente a forma predominante de produção nas sociedades que passam por esse processo.

O fato de que a história pré-burguesa, e cada uma de suas fases, tenha também sua economia e um fundamento econômico de seu movimento, é no fundo a mera tautologia de que a vida do homem, de uma maneira ou de outra, repousou desde sempre sobre a produção social, cujas relações chamamos precisamente relações econômicas.(22)

Nesse sentido, a partir da explicitação da forma como se efetuam as relações sociais capitalistas de produção é possível uma compreensão mais radical da relação indivíduo-sociedade estabelecida e que se torna qualitativamente diferente das relações que se verificam nas formas de produção pré-burguesas.

(21) MARX, K. e ENGELS, F. *A ideologia alemã*. Vol. 1, 4.ed., Lisboa. Presença, 1980. p. 23.

As relações sociais capitalistas de produção são uma forma mais complexa da relação do homem com suas condições de trabalho, isto é, da relação dos homens entre si no momento de transformação das condições naturais da produção de sua vida material e social.

O movimento real do indivíduo na sociedade que se configura através da relação entre o trabalho e o capital pode ser desvendado a partir da compreensão dos mecanismos de produção e reprodução do capital.

O capitalismo, como forma de produção dominante, instalou uma série de mudanças no processo de trabalho por manufatura

... a produção capitalista só começa realmente quando um mesmo capital particular ocupa, de uma só vez, número considerável de trabalhadores, quando o processo de trabalho amplia sua escala e fornece, produtos em maior quantidade. (23)

A reunião de vários trabalhadores num mesmo local de trabalho permitiu o aumento da produtividade e concentração do capital. O produto final que antes dependia da habilidade manual do operário, sua atenção, destreza, disciplina e etc., passa a ser o resultado de um trabalho coletivo em que cada um colabora com sua parte no trabalho total mediante a realização de uma tarefa específica. Essa reunião das forças individuais gerou uma força de trabalho coletiva que não é o somatório das forças de trabalho individuais. Ultrapassa a justaposição simples de vários trabalhadores num só local e passa a produzir mais rápido e efi

(23) MARX, K. *O capital*. Livro 1, vol. 1, 5.ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980, p.370.

cientemente

... a força de trabalho coletiva não é a soma, ou o conjunto, ou o agregado das forças de trabalho individuais; é outra coisa; inclusive algo exterior a cada uma delas tomada isoladamente. Na verdade, o que é? É o capital. (24)

Essa combinação de trabalhos parciais por ocasião da implantação do modo capitalista de produção é uma forma de cooperação diferente da cooperação nos processos de acumulação primitiva.

A cooperação no processo de trabalho que encontramos no início da civilização humana, nos povos caçadores ou, por exemplo, na agricultura de comunidades indianas, fundamenta-se na propriedade comum dos meios de produção e na circunstância de o indivíduo isolado estar preso à tribo ou à comunidade como a abelha está presa à colmeia. Distingue-se da cooperação capitalista sob dois aspectos. O emprego esporádico da cooperação em larga escala no mundo antigo, na Idade Média e nas colônias modernas, baseia-se em relações diretas de domínio e servidão, principalmente na escravidão. A cooperação capitalista, entretanto, pressupõe, de início, o assalariado livre que vende sua força de trabalho ao capital. (25)

Desde quando o capital passa a dirigir o processo de trabalho, as relações sociais de produção se transformaram num meio para a valorização do próprio capital. A sua função específica passa a ser a produção de mais-valia, isto é, a produção e reprodução ilimitada de mais valor (sobre valor) para o capital. "Assim como o produto específico da situação capitalista é a mais-valia, do mesmo modo a produtividade em sentido capitalista específico é produção de mais-valia." (26) O trabalhador vende sua força de trabalho em troca do salário que

(24) NAPOLEONI, Cláudio. *Lições sobre o capítulo VI* (inédito) de Marx. São Paulo, Ciências Humanas, 1981. p. 109.

lhe paga o capitalista. Dá-se uma relação de troca que, no en tanto, não é uma troca de equivalentes.

De fato, o capitalista ao comprar uma medida es pecífica da força de trabalho paga em salário o equivalente aos meios de subsistência necessários ao trabalhador, porém, ao ven der a sua força de trabalho, o trabalhador é submetido a um re gime de tempo de trabalho imposto pelo capitalista, que fornece como resultado da jornada de trabalho o excedente, isto é, a mais-valia. Isto significa que a produção excedente se destina ao objetivo final do processo produtivo que é a reprodução am pliada do capital.

O segredo da acumulação capitalista pois, é a diferença entre o trabalho necessário à reprodução da vida do operário (o que é pago) e o trabalho excedente que o trabalhador é obrigado a realizar (não pago). É o trabalho excedente que produz a mais-valia; (27)

Em síntese, o intercâmbio que se efetua no capitalismo se dá entre o trabalho que foi objetivado nos meios de subsistência do trabalhador e o trabalho necessário para aquisição desses meios para sua sobrevivência. No final, o que se realiza é a produção e reprodução do valor do capital.

... o que constitui o capital e, em consequência o trabalho assalariado, não é simples intercâmbio de trabalho objetivado por trabalho vivo - os quais deste ponto de vista aparecem como duas determinações diferentes, valores de uso de distinta forma, um como determinação em forma objetiva, o outro em forma subjetiva -, senão o intercâmbio de trabalho objetivado como valor, como valor que se conserva em si mesmo, por trabalho vivo como valor de uso do primei

ro; como valor de uso não para um uso de consumo particular, determinados, senão como valor de uso para o valor. (28)

Essa relação de troca entre salário e força de trabalho, trabalho morto e trabalho vivo, em última instância, significa a exploração do trabalhador pelo capitalista que o transforma em mercadoria, de tal forma que o trabalhador e o capitalista representam a personificação do trabalho assalariado e do capital.

O domínio do capitalista sobre o operário é, por conseguinte, o da coisa sobre o produtor, o do trabalho morto sobre o trabalho vivo, do produto sobre o produtor, já que, em realidade, as mercadorias, que se convertem em meios de dominação sobre os operários (mas apenas como meio de domínio do próprio capital), não são senão meros resultados do processo de produção, os seus produtos. (29)

A característica essencial da mercadoria que se realiza no processo de troca entre trabalho vivo e trabalho morto é exatamente o fato de ocultar essa relação.

A mercadoria é misteriosa simplesmente por encobrir as características sociais do próprio trabalho dos homens, apresentando-as como características materiais e propriedades sociais inerentes aos produtos do trabalho; por ocultar, portanto, a relação social entre os trabalhos individuais dos produtores e o trabalho total, ao refleti-la como relação social existente, à margem deles, entre os produtos do seu próprio trabalho. Através dessa dissimulação, os produtos do trabalho se tornam mercadorias, coisas sociais, com propriedades perceptíveis e imperceptíveis aos sentidos. (30)

A mecanização do processo de produção capitalista total tende a se generalizar na grande indústria, e o trabalhador passa a ser concretamente um simples apêndice da máquina.

A direção e o conhecimento dos mecanismos de produção são estabelecidos pelo capital sem a participação do trabalhador. Portanto, sem o conhecimento dos mecanismos de produção, desprovido dos meios de produção e de subsistência e, por isso mesmo, impedido de usufruir dos bens que produz, o trabalhador é obrigado a viver em condições sub humanas.

A separação do trabalhador das condições objetivas da produção, ou seja, da terra, do conjunto dos meios de produção e dos meios de subsistência, gera a abstração do caráter humano da produção, coisificando o trabalhador. A sujeição física e mental do operário ao capital se efetiva através das condições de trabalho que a ele são imputadas.

A máquina, que possui habilidade e força em lugar do operário, é ela mesma o virtuose que possui uma alma própria nas leis mecânicas que operam nela; e, tal como o operário consome meios alimentares, assim ela consome carvão, óleo, etc., para manter-se continuamente em movimento. A atividade do operário, reduzida a uma simples abstração de atividade, é determinada e regulada, em todas suas componentes, pelo movimento de máquina, e não vice-versa. (31)

Nesse sentido, compreende-se a dicotomização real entre o indivíduo e a sociedade, que acontece em sociedades cuja forma de produção dominante é capitalista: Aquilo que no início ocorria como a expropriação da propriedade da terra e das condições inorgânicas de produção se torna agora a expropriação completa do trabalhador dos meios de produção da sociedade, da direção, conhecimento e construção da sua vida material e social.

A relação indivíduo-sociedade se verifica, então, não mais como a participação do "ser da tribo" na sua comunida-

de, nem tampouco, como na relação entre o cidadão romano e o Estado, ou ainda, como a relação entre o senhor feudal e o servo. O que realmente se verifica é um processo de troca entre proprietários individuais, isto é, o proprietário particular dos meios de produção e o proprietário da força de trabalho. Aparentemente, essa relação é uma troca onde ambos se encontram em condições iguais, no entanto, ser "trabalhador livre" significa ficar apenas com a própria capacidade de trabalho. Por isso, a troca entre o salário que é pago pelo capitalista ao trabalhador que desprende uma medida qualquer de sua energia no processo de produção sempre se efetiva tendo como pressuposto básico a expropriação completa do trabalhador dos meios de produção.

Nesse processo de troca entre trabalhadores e capitalistas, ambos são desvincilhados de sua identidade social, da sua localização em uma ou outra das esferas da produção. Passam a comportar-se como "indivíduos" cuja característica primordial é a possibilidade de poder participar da relação de troca de mercadoria como "indivíduos livres". As únicas restrições que lhes são imputadas são ditadas pelas necessidades de oferta e procura do mercado de trocas.

A capacidade viva de trabalho é proprietária de si mesma e dispõe, através da troca, da manifestação de sua própria energia. Ambas as partes se enfrentam como pessoas. Formalmente é a sua uma relação livre e de iguais; de participantes na troca, em suma. Que esta seja uma aparência, e uma aparência enganosa, se apresenta, na medida em que nos atenhamos a relação jurídica, como algo que fica a margem da mesma. O que o trabalhador livre vende é, sempre, unicamente uma medida determinada e particular da manifestação de sua energia; muito por cima de cada manifestação particular está a capacidade de trabalho como totalidade. Vende a manifestação particular de sua energia a um capitalista particular, ao qual se opõe independentemente como indivíduo. (32)

A noção de "indivíduo livre" aparece, portanto, com o desenvolvimento da sociedade industrial, desenvolvimento do comércio e com a acumulação de capital pela burguesia. A individualidade emerge, desse modo, como premissa fundamental do pensamento liberal a partir dos séculos quinze e dezesseis.

A existência de contradições antagônicas entre o capital e o trabalho requer a veiculação de idéias que ratifiquem as diferenças entre os indivíduos entendidos abstratamente e promovam a igualdade social apenas formalmente. O pensamento liberal surge e se desenvolve no modo de produção capitalista, assumindo a nível ideológico as modificações em aspectos de sua doutrina que se façam necessários para maior desenvolvimento do capital.

Liberalismo é o produto de um clima de opinião que passa a existir com o Renascimento e a Reforma. É a expressão política de uma Weltanschauung individualista. Como uma ideologia política nasce de um período particular da história em um contexto social específico está sujeito, como todo sistema de idéias, a se desenvolver, declinar e morrer. Elementos de sua doutrina podem sobreviver a seu desaparecimento como ideologia dominante e consistente mas como um sistema de idéias está necessariamente sujeito a se modificar com as mudanças na maneira de pensar e com as condições sociais que lhe deram origem. (33)

Em sua forma integral, o liberalismo preconiza a liberdade individual absoluta, sob prerrogativas legais instituídas imparcial e igualitariamente pelos direitos naturais de todos os indivíduos.

Por conseguinte, dois elementos essenciais são encontrados no liberalismo em sua forma integral: primeiro, a crença de que a sociedade é composta de indivíduos atomizados e autônomos; e, segundo, a crença de que existem certas verdades eternas trans

cedendo aos indivíduos e independente de qualquer vontade ou desejo individual. (34)

Além de ser uma visão de mundo, o liberalismo é uma forma de viver que se caracteriza com a existência da propriedade privada, pela existência do trabalhador livre e pela racionalidade do processo de acumulação do capital.

Em resumo, o conceito de individualidade que emergiu no final da Idade Média enfatizava várias coisas: o inerente valor moral e igualdade espiritual de cada indivíduo, a dignidade da personalidade humana, a autonomia da vontade individual e a racionalidade essencial do homem. (35)

Com o desenvolvimento do capitalismo, o pensamento liberal, paulatinamente, se formalizou, adotando idéias exigidas pela noção de progresso social, acomodando-se então, às necessidades da sociedade de classes antagônicas, onde existem, objetivamente, diferenças sociais entre os indivíduos que não podem mais permanecer encobertas.

Liberdade de acordo com a lei é assumida pelos liberais do século dezanove, mas difere completamente do seu significado inicial. O conceito de individualidade e o conceito de legalidade são alterados. A reivindicação que o liberalismo integral faz a dignidade do indivíduo, autonomia e responsabilidade, baseia-se em última análise na pressuposição do valor moral essencial dos seres humanos. Esta noção de valor moral absoluto da personalidade humana é enfraquecida, no século dezanove - na primeira metade do século pelo Romantismo que enfatiza as diferenças individuais, e na segunda metade pela teoria da evolução e pela infiltração do positivismo em todos os campos de pensamento. (36)

No entanto, apesar de seus desdobramentos, o pensamento liberal se difundiu em todos os campos do saber, permeando-os com a sua visão de indivíduo e de sociedade.

Uma vez que o individualismo tem penetrado todo o pensamento desde o Renascimento, fica claro que to do pensador da época moderna lhe tem feito concessão. Individualismo, como clima de opinião coloriu o pensamento de toda a civilização ocidental; não ficou confinado a apenas um campo do pensamento isoladamente ou a uma nação em particular. Ganhou expressão na Alemanha assim como na Inglaterra, França, América e outras nações do mundo Ocidental. A antinomia entre corpo e alma, homem e natureza, o único e o cõletivo, objeto e o sujeito (produto da Weltanschauung individualista), foi uma antinomia que todos os pensadores de todas as nações do mundo ocidental tomaram parte. (37)

Em síntese, somente a partir do surgimento da sociedade capitalista, que se fundamenta nas relações sociais de produção cuja finalidade é a valorização do capital e a pauperização do trabalhador, é que aparecem as idéias de valorização do indivíduo autônomo e livre em lugar da consideração dos homens como cidadãos, servos, senhores, escravos ou qualquer outra categoria para denominar os seres humanos, sociais e históricos. As formas de representar a maneira pela qual os homens se relacionam com a natureza e entre si é que geram em cada momento histórico as diferentes concepções de indivíduo e sociedade.

A explicitação da gênese da relação indivíduo-sociedade no modo de produção capitalista fornece, portanto, os subsídios históricos e metodológicos para a compreensão das diversas representações sobre o indivíduo e sociedade, como resultantes do processo histórico de separação dos indivíduos em proprietários e não-proprietários dos meios de produção da sua vida material e social.

Apesar da determinação da esfera material em relação à sociedade como um todo não se dar de uma forma mecânica, é a separação concreta do trabalhador dos meios de produção que

origina o surgimento de diversas representações acerca do sujei
to, do objeto e da natureza do homem, nas ciências humanas em
geral e na psicologia em particular. Essas representações, na
verdade, são uma forma modificada de apresentar o movimento ob
jetivo do indivíduo na sociedade.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DA REPRESENTAÇÃO INDIVÍDUO-SOCIEDADE NAS CIÊNCIAS HUMANAS

A concepção de que o trabalho é o elemento mediador na relação homem-natureza e nas relações sociais de produção permite a articulação entre as representações acerca da relação indivíduo-sociedade as quais se elaboram ao nível da Psicologia, com sua base material objetiva na sociedade de classes antagônicas.

A separação do trabalhador dos meios e instrumentos de sua produção se configura no processo capitalista de produção, também, como a separação dos trabalhadores em intelectuais e manuais. O conhecimento que é gerado na esfera produtiva passa a ser comandado a serviço da acumulação do capital. A tendência à especialização das tarefas nas fábricas e à especialização do ensino, se destina a essa acumulação, assegurando, assim, à classe detentora do capital a manutenção de seu poder econômico e privilégios sociais.

O conhecimento científico, portanto, é determinado historicamente e carrega em si a possibilidade de sua utilização ideologicamente.

A mistificação em torno da ciência e da cultura eru

dita e a desvalorização dos produtos oriundos da classe trabalhadora retratam a situação desigual de usufruição do conhecimento científico que se verifica na sociedade de classes.

Ora, na produção de ciência, o controle e a dominação da força de trabalho científico são pelo menos tão importantes para o capital como na produção de outras mercadorias: se a produção de conhecimentos escapasse ao controle da classe dominante, corria-se o risco de os detentores e produtores de conhecimentos se apoderarem do poder e estabelecerem uma tecnocracia mais ou menos esclarecida ou tirânica. A burguesia hereditária foi atormentada por esse perigo durante a segunda metade do século XIX. Para assegurarem o seu poder, os capitalistas tinham que velar por que a ciência não tivesse poder autônomo e fosse orientada para utilizações compatíveis com o reinado do capital e rentáveis para ele. (38)

Na realidade, a procura de um conhecimento exato, racional e verdadeiro cumpre as exigências da lógica do desenvolvimento do processo capitalista de produção. A burguesia, na luta pela derrocada da ordem social feudal, necessitava de um saber que desmitificasse a visão de mundo da época medieval, esclarecesse a situação em que se encontrava uma parcela da população explorada pela nobreza feudal e que promovesse a aceleração do processo de produção de manufaturas para atender as demandas do comércio intercontinental.

Nessa medida, o surgimento do conhecimento científico em campos específicos, separados da filosofia, se constituiu como uma maneira de explicar o mundo empírico e as leis que o regem. O surgimento das ciências significou, dessa forma, um avanço metodológico na captação do real. Embora fragmentadas, as ciências, tal qual a conhecemos no modo capitalista de produção, contêm em si um saber que pode ser incorporado pela classe trabalhadora que terá de criticá-lo, integrá-lo e superá-lo face às exigências de transformação da sociedade que essa classe carrega consigo.

relacionam com a natureza e entre si, constituindo os fundamentos concretos para a formação da sociedade e das instituições sociais.

Propriedade significa então originariamente — e o mesmo em sua forma asiática, eslava, antiga, germânica — comportamento do sujeito que trabalha (produtor) (ou que se reproduz) com as condições de sua produção ou reprodução como com algo seu. Terá, como consequência distintas formas de acordo com as condições desta produção. A própria produção tem como objetivo a reprodução do produtor a partir de, e com suas condições objetivas de existência. (7)

É o resultado desse processo de produção e reprodução do produtor e das suas condições objetivas de existência que permite compreender o movimento contraditório entre o indivíduo e a sociedade, tanto na forma capitalista de produção, quanto nas formas pré-capitalistas de acumulação primitiva.

No tipo de sociedade primitiva mais simples de todas não havia distinção entre o produto social e individual. Para suprir suas necessidades de subsistência os homens permaneciam vinculados às famílias e às tribos. Essa reunião dos indivíduos em grupos, tribos, clãs foi a maneira originária encontrada pelos homens para transformarem a natureza e constituírem sua vida social. A coletividade tribal é uma forma natural de organização em sociedade.

O homem somente se isola através do processo histórico. Aparece originariamente como um ser genérico, um ser tribal, um animal gregário, ainda que de nenhuma forma como um animal político no sentido político. A própria troca é um meio fundamental para este isolamento. Torna superfluo o caráter gregário e o dissolve. (8)

(7) MARX, K. Elementos fundamentales para la crítica de la eco

A primeira forma de propriedade é determinada pela existência do indivíduo como membro da comunidade e, somente como participante da comunidade, é considerado como proprietário. A princípio como nômades, e em seguida sedentariamente para a apropriação e domínio da natureza, os indivíduos convivem nas famílias e aldeias, produzindo sua vida comunitariamente.

A coletividade tribal resultante de um processo natural, ou, se se preferir, a horda — a comunidade de sangue, de idioma, de costumes, etc. — é o primeiro pressuposto da apropriação das condições objetivas de sua vida e da atividade de auto-reprodução e de objetivação desta (atividade como pastores, caçadores, agricultores, etc.). A terra é o grande laboratório, o arsenal, que proporciona tanto o meio de trabalho como o material de trabalho, como também a sede, a base da entidade comunitária. (9)

Os desdobramentos consecutivos dessa forma de propriedade constituíram o Modo de Produção⁽¹⁰⁾ Asiático, uma maneira de produção ocorrida em sociedades na Índia, México, Peru, China, Rússia e outras regiões da Ásia.

No Modo de Produção Asiático se verifica a existência de uma entidade acima das famílias e dos aldeões como uma espécie de déspota que se apropria da produção do excedente,

(9) MARX, K., op. cit., p. 434.

(10) Jacob GORENDER em *O conceito de modo de produção e a pesquisa histórica*, afirma que o "modo de produção é um conceito concernente exclusivamente à produção de bens materiais, situando-se, de maneira primordial, no âmbito da ciência da economia política". Segundo este autor o modo de produção conjuga forças produtivas com um definido grau de desenvolvimento e relações de produção, que lhes devem ser adequadas nas fases progressivas do modo de produção. Da correspondência ou não-correspondência entre as relações de produção e o caráter das forças produtivas resulta a dinâmica própria do modo de produção e da formação social, numa etapa dada, p. 50-52.

receiving impostos e organizando obras públicas através da exploração da força de trabalho do homem. Essa entidade burocrática (11) aparece como o proprietário único e às vezes como proprietário particular das condições objetivas da produção. A apropriação do indivíduo dos meios de sua produção se torna mediada pelas concessões efetuadas pela entidade despótica ao trabalhador através da comunidade particular a que pertence.

Este tipo de propriedade comunitária, enquanto se realiza realmente no trabalho, pode, por sua vez aparecer de duas maneiras: por um lado, as pequenas comunidades podem vegetar independentemente com sua família, no lote que lhe foi destinado (um trabalho determinado para reservas coletivas, por assim dizer -lo para seguro, por um lado, e para custear os gastos da entidade comunitária enquanto tal, ou seja para a guerra, para o serviço divino, etc. (12).

Na organização social do modo de produção Asiático, portanto, desenvolveu-se uma forma de Estado que se impunha como entidade acima dos aldeões e se fortaleceu devido aos elos religiosos que uniam as aldeias à sede do poder central. No entanto, as comunidades aldeãs permaneceram sem ser diretamente desagregadas pelo despotismo estatal pelo fato de serem economicamente auto-suficientes. Apesar da aparente dissolução da propriedade comunitária, esta ainda permaneceu sendo a forma de relação indivíduo-sociedade nas sociedades asiáticas, tendo somente variado em alguns aspectos de organização.

"Portanto, em meio do despotismo oriental e da carentia de propriedade que parece existir juridicamente nela, existe de fato, como fundamento, esta propriedade comunitária ou tribal, produto sobretudo de uma combinação de manufatura e agricultura dentro da pequena comunidade, que desse modo se tor

(11) Maurício TRAGTENBERG em *Burocracia e ideologia*, p. 28 afirma que a burocracia no modo de produção asiático se confunde com

na inteiramente auto-suficiente e contém em si mesmas todas as condições da reprodução e da produção excedente. Uma parte de seu trabalho excedente pertence à coletividade superior, que em última instância existe como pessoa e este trabalho excedente se faz efetivo tanto em tributos, etc, como em trabalho comum destinado a exaltar a unidade, em parte ao dēspota real, em parte à entidade tribal imaginada, ao deus.(13)

Enquanto nas formações sociais orientais asiáticas a forma de propriedade existente era a comunitária, na sociedade antiga se desenvolveu a propriedade privada concomitantemente com a propriedade comunal. O modo de produção antigo se organizou com a reunião de várias famílias e tribos numa mesma cidade e a institucionalização do Estado. Este constituía a entidade juridicamente competente para determinar a existência da propriedade privada da terra, pelos critérios de pertencimento, ou não, à comunidade urbana. Ao Estado cabia em última instância ceder ao cidadão romano a sua parcela do solo para sua sobrevivência.

A comunidade - como estado - é, por um lado, a relação recíproca entre estes proprietários iguais e livres, sua união contra o externo, e é, ao mesmo tempo sua garantia. A natureza da entidade comunitária se baseia aqui no fato que seus membros são agricultores parcelados proprietários da terra que trabalham e da mesma forma sua autonomia origina-se de sua relação recíproca enquanto membros da comunidade da garantia do *ager publicus* para as necessidades coletivas para a glória coletiva, etc. Nesse caso, continua sendo pressuposto para a apropriação do solo o ser membro da comunidade, mas mesmo como membro da comunidade, o indivíduo é proprietário privado.14)

Em Roma havia uma organização social baseada na propriedade comunal e propriedade privada cuja estratificação se compunha de patrícios, plebeus e escravos. Enquanto os escravos

e plebeus trabalhavam na esfera da produção das condições materiais de existência, os patrícios detinham a maior parte dos bens materiais e espirituais da sociedade. O fato de existir a propriedade comunitária estatal, ficando o Estado encarregado de ceder aos plebeus a parcela que lhes cabia, era uma maneira de solidificar a estratificação social daquela sociedade.

É certo que o Estado concedia propriedades privadas aos plebeus, mas sem por isso privar 'outras pessoas' da sua propriedade privada: eram os próprios plebeus que ficavam privados da sua propriedade de Estado (ager publicus¹) e dos seus direitos políticos, motivo porque lhes chamavam privati, espoliados, e eles e não a esses 'outros membros imaginários do Estado'. (15)

No início, os plebeus viviam em condições de existência mais elevada do que os escravos, mas, com a evolução da forma de propriedade privada pelo aumento da população estrangeira originada do resultado das guerras e das conquistas de novas regiões, grande contingente de trabalhadores plebeus tornou-se escravo.

Os escravos passam a executar todo o trabalho produtivo e os proprietários fundiários, os patrícios, constituem-se numa classe dominante cada vez mais diferenciada, que detém o monopólio dos fundos públicos e da organização da atividade militar. (16)

A relação real indivíduo-sociedade se dá a partir da existência da propriedade privada como uma instância de finida pelo Estado. Para ser proprietário era, portanto, necessário pertencer à comunidade, como membro efetivo que habitava na cidade e tinha como função precípua a sua organização e fortale

(15) MARX, K. e ENGELS, F. *A ideologia alemã.*, vol. 2, Lisboa, Presença, p. 179. Há uma nota de rodapé colocando o significado de

cimento contra possíveis ataques inimigos. A sua manutenção como membro da comunidade dependia da existência da comunidade , assim como a comunidade dependia da existência dos proprietários privados.

O membro da comunidade não se reproduz através da cooperação no trabalho produtor de riqueza^b, senão através da cooperação no trabalho para os interesses coletivos (reais ou imaginários) ligados à manutenção do nexo para fora e para dentro. A propriedade é quirritária^c, romana, o proprietário privado da terra somente o é como romano, porém como romano é proprietário privado da terra. (17)

No modo de produção antigo o indivíduo e sua relação com a sociedade estava vinculada a sua definição como membro da comunidade. O romano era um cidadão , fazia parte dum conjunto, mas nunca indivíduo. O significado da relação indivíduo e sociedade se encontra, portanto, no modo próprio daquelas sociedades produzirem a sua vida material e social de acordo com o desenvolvimento das suas forças produtivas.

Uma outra forma de relação entre indivíduo-sociededade se verificou com a forma de propriedade germânica que se desenvolveu na Idade Média.

A propriedade privada germânica aparece como uma forma inversa da propriedade comunitária romana.

Entre os germânicos, o ager publicus aparece, ou melhor somente como uma ampliação da propriedade privada individual e somente figura como propriedade em quanto possessão comum de uma tribo pela qual há dē

(17) MARX, K. op. cit. p. 439.

lutar contra tribos inimigas. A propriedade do indivíduo não aparece mediada pela comunidade, senão que a existência da comunidade e da propriedade comunitária aparecem como mediadas ou seja como relação recíproca dos sujeitos autônomos. (18)

Enquanto em Roma o indivíduo se definia como cidadão, nessa outra forma a comunidade existe sob a forma da relação dos proprietários privados entre si, por força de alguns objetivos comuns.

A união dos indivíduos não ocorre na cidade, eles se estabelecem no campo como membros de famílias isoladas que se constituem como a unidade produtiva. O momento de reunião das famílias em comunidade se verificava para o exercício de determinadas atividades que poderiam ser comuns, tais como a caça, pesca, as práticas religiosas ou pela necessidade de defesa em casos de guerra. A sociedade é somente um acontecimento esporádico onde não ocorre união entre indivíduos, apenas a reunião em ocasiões especiais.

... a comunidade aparece como uma reunião, não como uma união, como acordo entre sujeitos autônomos que são os proprietários da terra, não como unidade. Por isto a comunidade não existe de fato como estado, como entidade estatal, como entre os antigos, pois que não existe como cidade. (19)

Nessa forma de produção da vida social a relação indivíduo-sociedade se restringe à participação individual na própria unidade de produção familiar. O camponês germânico não é cidadão do estado mas somente membro da comunidade auto-suficiente, que produz como proprietário das condições naturais do seu trabalho.

Da mesma maneira como o ponto de concentração da forma germânica de propriedade não é a cidade, a produção feudal também se desenvolve, tendo como ponto de partida a fixação no campo. A propriedade territorial rural era o tipo fundamental de propriedade.

A base da economia feudal é a pequena agricultura praticada pelos servos da gleba, suplementada pela indústria doméstica e pela produção artesanal urbana. O sistema feudal é porém essencialmente um sistema rural. (20)

Para se compreender o movimento real do indivíduo na forma de propriedade fundiária feudal é necessário entender essas relações sociais de produção, a partir do antagonismo que se verifica na esfera da produção. A relação indivíduo-sociedade nessa forma de propriedade rural se configurou através de relações antagônicas entre os senhores feudais proprietários dos meios de produção e os servos que estavam a eles submetidos como um elemento da propriedade da terra um simples acessório. Os servos viviam sob a tutela dos nobres que eram os proprietários do seu trabalho e daquilo que produziam.

A expropriação do servo no campo, que vivia em condições sub-humanas, levou a população camponesa a se transportar para as cidades que se desenvolviam, consideravelmente, através do comércio. A população urbana cresceu pelas levadas de camponeses expropriados que para lá se dirigiam e que deveriam se engajar no processo de produção da cidade, como trabalhadores nas corporações ou como trabalhadores diaristas em jornadas esporádicas sem nenhum ofício específico.

Aquando do apogeu do feudalismo, a divisão do trabalho foi muito pouco impulsionada; cada país continha em si mesmo a oposição cidade-campo. A divisão em ordens era muito acentuada mas não encontramos nenhuma outra divisão de trabalho importante fora da separação entre príncipes, nobreza, clero e camponeses no campo, e mestres, companheiros e aprendizes, e posteriormente uma plebe de jornaleiros nas cidades. (21)

As transformações que se deram na esfera da produção feudal, ou seja, o aumento das relações de troca, maior circulação de capital e as modificações na forma de produção de manufaturas possibilitaram à burguesia em ascensão, instaurar uma outra ordem social. A contradição entre as forças produtivas em desenvolvimento e os meios de produção existentes alcançou um antagonismo tal, que fez emergir do próprio seio do feudalismo uma outra forma de produção. O modo capitalista de produção transformou as relações sociais de produção anteriores e tornou-se paulatinamente a forma predominante de produção nas sociedades que passam por esse processo.

O fato de que a história pré-burguesa, e cada uma de suas fases, tenha também sua economia e um fundamento econômico de seu movimento, é no fundo a mera tautologia de que a vida do homem, de uma maneira ou de outra, repousou desde sempre sobre a produção social, cujas relações chamamos precisamente relações econômicas. (22)

Nesse sentido, a partir da explicitação da forma como se efetuam as relações sociais capitalistas de produção é possível uma compreensão mais radical da relação indivíduo-sociedade estabelecida e que se torna qualitativamente diferente das relações que se verificam nas formas de produção pré-burguesas.

(21) MARX, K. e ENGELS, F. *A ideologia alemã*. Vol. 1, 4.ed., Lisboa. Presença, 1980. p. 23.

As relações sociais capitalistas de produção são uma forma mais complexa da relação do homem com suas condições de trabalho, isto é, da relação dos homens entre si no momento de transformação das condições naturais da produção de sua vida material e social.

O movimento real do indivíduo na sociedade que se configura através da relação entre o trabalho e o capital pode ser desvendado a partir da compreensão dos mecanismos de produção e reprodução do capital.

O capitalismo, como forma de produção dominante, instalou uma série de mudanças no processo de trabalho por manufatura

... a produção capitalista só começa realmente quando um mesmo capital particular ocupa, de uma só vez, número considerável de trabalhadores, quando o processo de trabalho amplia sua escala e fornece, produtos em maior quantidade. (23)

A reunião de vários trabalhadores num mesmo local de trabalho permitiu o aumento da produtividade e concentração do capital. O produto final que antes dependia da habilidade manual do operário, sua atenção, destreza, disciplina e etc., passa a ser o resultado de um trabalho coletivo em que cada um colabora com sua parte no trabalho total mediante a realização de uma tarefa específica. Essa reunião das forças individuais gerou uma força de trabalho coletiva que não é o somatório das forças de trabalho individuais. Ultrapassa a justaposição simples de vários trabalhadores num só local e passa a produzir mais rápido e efi

(23) MARX, K. *O capital*. Livro 1, vol. 1, 5.ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980, p.370.

cientemente

... a força de trabalho coletiva não é a soma, ou o conjunto, ou o agregado das forças de trabalho individuais; é outra coisa; inclusive algo exterior a cada uma delas tomada isoladamente. Na verdade, o que é? É o capital. (24)

Essa combinação de trabalhos parciais por ocasião da implantação do modo capitalista de produção é uma forma de cooperação diferente da cooperação nos processos de acumulação primitiva.

A cooperação no processo de trabalho que encontramos no início da civilização humana, nos povos caçadores ou, por exemplo, na agricultura de comunidades indianas, fundamenta-se na propriedade comum dos meios de produção e na circunstância de o indivíduo isolado estar preso à tribo ou à comunidade como a abelha está presa à colmeia. Distingue-se da cooperação capitalista sob dois aspectos. O emprego esporádico da cooperação em larga escala no mundo antigo, na Idade Média e nas colônias modernas, baseia-se em relações diretas de domínio e servidão, principalmente na escravidão. A cooperação capitalista, entretanto, pressupõe, de início, o assalariado livre que vende sua força de trabalho ao capital. (25)

Desde quando o capital passa a dirigir o processo de trabalho, as relações sociais de produção se transformaram num meio para a valorização do próprio capital. A sua função específica passa a ser a produção de mais-valia, isto é, a produção e reprodução ilimitada de mais valor (sobre valor) para o capital. "Assim como o produto específico da situação capitalista é a mais-valia, do mesmo modo a produtividade em sentido capitalista específico é produção de mais-valia." (26) O trabalhador vende sua força de trabalho em troca do salário que

(24) NAPOLEONI, Cláudio. *Lições sobre o capítulo VI* (inédito) de Marx. São Paulo, Ciências Humanas, 1981. p. 109.

lhe paga o capitalista. Dá-se uma relação de troca que, no en tanto, não é uma troca de equivalentes.

De fato, o capitalista ao comprar uma medida es pecífica da força de trabalho paga em salário o equivalente aos meios de subsistência necessários ao trabalhador, porém, ao ven der a sua força de trabalho, o trabalhador é submetido a um re gime de tempo de trabalho imposto pelo capitalista, que fornece como resultado da jornada de trabalho o excedente, isto é, a mais-valia. Isto significa que a produção excedente se destina ao objetivo final do processo produtivo que é a reprodução am pliada do capital.

O segredo da acumulação capitalista pois, é a diferença entre o trabalho necessário à reprodução da vida do operário (o que é pago) e o trabalho excedente que o trabalhador é obrigado a realizar (não pago). É o trabalho excedente que produz a mais-va lia; (27)

Em síntese, o intercâmbio que se efetua no capitalismo se dá entre o trabalho que foi objetivado nos meios de subsistência do trabalhador e o trabalho necessário para aquisição desses meios para sua sobrevivência. No final, o que se rea liza é a produção e reprodução do valor do capital.

... o que constitui o capital e, em consequência o trabalho assalariado, não é simples intercâmbio de trabalho objetivado por trabalho vivo - os quais deste ponto de vista aparecem como duas determinações diferentes, valores de uso de distinta forma, um como determinação em forma objetiva, o outro em forma subjetiva -, senão o intercâmbio de trabalho objetivado como valor, como valor que se conserva em si mesmo, por trabalho vivo como valor de uso do primei

ro; como valor de uso não para um uso de consumo particular, determinados, senão como valor de uso para o valor. (28)

Essa relação de troca entre salário e força de trabalho, trabalho morto e trabalho vivo, em última instância, significa a exploração do trabalhador pelo capitalista que o transforma em mercadoria, de tal forma que o trabalhador e o capitalista representam a personificação do trabalho assalariado e do capital.

O domínio do capitalista sobre o operário é, por conseguinte, o da coisa sobre o produtor, o do trabalho morto sobre o trabalho vivo, do produto sobre o produtor, já que, em realidade, as mercadorias, que se convertem em meios de dominação sobre os operários (mas apenas como meio de domínio do próprio capital), não são senão meros resultados do processo de produção, os seus produtos. (29)

A característica essencial da mercadoria que se realiza no processo de troca entre trabalho vivo e trabalho morto é exatamente o fato de ocultar essa relação.

A mercadoria é misteriosa simplesmente por encobrir as características sociais do próprio trabalho dos homens, apresentando-as como características materiais e propriedades sociais inerentes aos produtos do trabalho; por ocultar, portanto, a relação social entre os trabalhos individuais dos produtores e o trabalho total, ao refleti-la como relação social existente, à margem deles, entre os produtos do seu próprio trabalho. Através dessa dissimulação, os produtos do trabalho se tornam mercadorias, coisas sociais, com propriedades perceptíveis e imperceptíveis aos sentidos. (30)

A mecanização do processo de produção capitalista total tende a se generalizar na grande indústria, e o trabalhador passa a ser concretamente um simples apêndice da máquina.

A direção e o conhecimento dos mecanismos de produção são estabelecidos pelo capital sem a participação do trabalhador. Portanto, sem o conhecimento dos mecanismos de produção, desprovido dos meios de produção e de subsistência e, por isso mesmo, impedido de usufruir dos bens que produz, o trabalhador é obrigado a viver em condições sub humanas.

A separação do trabalhador das condições objetivas da produção, ou seja, da terra, do conjunto dos meios de produção e dos meios de subsistência, gera a abstração do caráter humano da produção, coisificando o trabalhador. A sujeição física e mental do operário ao capital se efetiva através das condições de trabalho que a ele são imputadas.

A máquina, que possui habilidade e força em lugar do operário, é ela mesma o virtuoso que possui uma alma própria nas leis mecânicas que operam nela; e, tal como o operário consome meios alimentares, assim ela consome carvão, óleo, etc., para manter-se continuamente em movimento. A atividade do operário, reduzida a uma simples abstração de atividade, é determinada e regulada, em todas suas componentes, pelo movimento de máquina, e não vice-versa. (31)

Nesse sentido, compreende-se a dicotomização real entre o indivíduo e a sociedade, que acontece em sociedades cuja forma de produção dominante é capitalista: Aquilo que no início ocorria como a expropriação da propriedade da terra e das condições inorgânicas de produção se torna agora a expropriação completa do trabalhador dos meios de produção da sociedade, da direção, conhecimento e construção da sua vida material e social.

A relação indivíduo-sociedade se verifica, então, não mais como a participação do "ser da tribo" na sua comunidade

de, nem tampouco, como na relação entre o cidadão romano e o Estado, ou ainda, como a relação entre o senhor feudal e o servo. O que realmente se verifica é um processo de troca entre proprietários individuais, isto é, o proprietário particular dos meios de produção e o proprietário da força de trabalho. Aparentemente, essa relação é uma troca onde ambos se encontram em condições iguais, no entanto, ser "trabalhador livre" significa ficar apenas com a própria capacidade de trabalho. Por isso, a troca entre o salário que é pago pelo capitalista ao trabalhador que desprende uma medida qualquer de sua energia no processo de produção sempre se efetiva tendo como pressuposto básico a expropriação completa do trabalhador dos meios de produção.

Nesse processo de troca entre trabalhadores e capitalistas, ambos são desvincilhados de sua identidade social, da sua localização em uma ou outra das esferas da produção. Passam a comportar-se como "indivíduos" cuja característica primordial é a possibilidade de poder participar da relação de troca de mercadoria como "indivíduos livres". As únicas restrições que lhes são imputadas são ditadas pelas necessidades de oferta e procura do mercado de trocas.

A capacidade viva de trabalho é proprietária de si mesma e dispõe, através da troca, da manifestação de sua própria energia. Ambas as partes se enfrentam como pessoas. Formalmente é a sua uma relação livre e de iguais; de participantes na troca, em suma. Que esta seja uma aparência, e uma aparência enganosa, se apresenta, na medida em que nos atenhamos a relação jurídica, como algo que fica a margem da mesma. O que o trabalhador livre vende é, sempre, unicamente uma medida determinada e particular da manifestação de sua energia; muito por cima de cada manifestação particular está a capacidade de trabalho como totalidade. Vende a manifestação particular de sua energia a um capitalista particular, ao qual se opõe independentemente como indivíduo. (32)

A noção de "indivíduo livre" aparece, portanto, com o desenvolvimento da sociedade industrial, desenvolvimento do comércio e com a acumulação de capital pela burguesia. A individualidade emerge, desse modo, como premissa fundamental do pensamento liberal a partir dos séculos quinze e dezesseis.

A existência de contradições antagônicas entre o capital e o trabalho requer a veiculação de idéias que ratifiquem as diferenças entre os indivíduos entendidos abstratamente e promovam a igualdade social apenas formalmente. O pensamento liberal surge e se desenvolve no modo de produção capitalista, assumindo a nível ideológico as modificações em aspectos de sua doutrina que se façam necessários para maior desenvolvimento do capital.

Liberalismo é o produto de um clima de opinião que passa a existir com o Renascimento e a Reforma. É a expressão política de uma Weltanschauung individualista. Como uma ideologia política nasce de um período particular da história em um contexto social específico está sujeito, como todo sistema de idéias, a se desenvolver, declinar e morrer. Elementos de sua doutrina podem sobreviver a seu desaparecimento como ideologia dominante e consistente mas como um sistema de idéias está necessariamente sujeito a se modificar com as mudanças na maneira de pensar e com as condições sociais que lhe deram origem. (33)

Em sua forma integral, o liberalismo preconiza a liberdade individual absoluta, sob prerrogativas legais instituídas imparcial e igualitariamente pelos direitos naturais de todos os indivíduos.

Por conseguinte, dois elementos essenciais são encontrados no liberalismo em sua forma integral: primeiro, a crença de que a sociedade é composta de indivíduos atomizados e autônomos; e, segundo, a crença de que existem certas verdades eternas trans

cedente aos indivíduos e independente de qualquer vontade ou desejo individual. (34)

Além de ser uma visão de mundo, o liberalismo é uma forma de viver que se caracteriza com a existência da propriedade privada, pela existência do trabalhador livre e pela racionalidade do processo de acumulação do capital.

Em resumo, o conceito de individualidade que emergiu no final da Idade Média enfatizava várias coisas: o inerente valor moral e igualdade espiritual de cada indivíduo, a dignidade da personalidade humana, a autonomia da vontade individual e a racionalidade essencial do homem. (35)

Com o desenvolvimento do capitalismo, o pensamento liberal, paulatinamente, se formalizou, adotando idéias exigidas pela noção de progresso social, acomodando-se então, às necessidades da sociedade de classes antagônicas, onde existem, objetivamente, diferenças sociais entre os indivíduos que não podem mais permanecer encobertas.

Liberdade de acordo com a lei é assumida pelos liberais do século dezanove, mas difere completamente do seu significado inicial. O conceito de individualidade e o conceito de legalidade são alterados. A reivindicação que o liberalismo integral faz a dignidade do indivíduo, autonomia e responsabilidade, baseia-se em última análise na pressuposição do valor moral essencial dos seres humanos. Esta noção de valor moral absoluto da personalidade humana é enfraquecida, no século dezanove - na primeira metade do século pelo Romantismo que enfatiza as diferenças individuais, e na segunda metade pela teoria da evolução e pela infiltração do positivismo em todos os campos de pensamento. (36)

No entanto, apesar de seus desdobramentos, o pensamento liberal se difundiu em todos os campos do saber, permeando-os com a sua visão de indivíduo e de sociedade.

Uma vez que o individualismo tem penetrado todo o pensamento desde o Renascimento, fica claro que to do pensador da época moderna lhe tem feito concessão. Individualismo, como clima de opinião coloriu o pensamento de toda a civilização ocidental; não ficou confinado a apenas um campo do pensamento isoladamente ou a uma nação em particular. Ganhoun expressão na Alemanha assim como na Inglaterra, França, América e outras nações do mundo Ocidental. A antinomia entre corpo e alma, homem e natureza, o único e o coletivo, objeto e o sujeito (produto da Weltanschauung individualista), foi uma antinomia que todos os pensadores de todas as nações do mundo ocidental to maram parte. (37)

Em síntese, somente a partir do surgimento da sociedade capitalista, que se fundamenta nas relações sociais de produção cuja finalidade é a valorização do capital e a pauperização do trabalhador, é que aparecem as idéias de valorização do indivíduo autônomo e livre em lugar da consideração dos homens como cidadãos, servos, senhores, escravos ou qualquer outra categoria para denominar os seres humanos, sociais e históricos. As formas de representar a maneira pela qual os homens se relacionam com a natureza e entre si é que geram em cada momento histórico as diferentes concepções de indivíduo e sociedade.

A explicitação da gênese da relação indivíduo-sociedade no modo de produção capitalista fornece, portanto, os subsídios históricos e metodológicos para a compreensão das diversas representações sobre o indivíduo e sociedade, como resultantes do processo histórico de separação dos indivíduos em proprietários e não-proprietários dos meios de produção da sua vida material e social.

Apesar da determinação da esfera material em relação à sociedade como um todo não se dar de uma forma mecânica, é a separação concreta do trabalhador dos meios de produção que

origina o surgimento de diversas representações acerca do sujei
to, do objeto e da natureza do homem, nas ciências humanas em
geral e na psicologia em particular. Essas representações, na
verdade, são uma forma modificada de apresentar o movimento ob
jetivo do indivíduo na sociedade.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DA REPRESENTAÇÃO INDIVÍDUO-SOCIEDADE NAS CIÊNCIAS HUMANAS

A concepção de que o trabalho é o elemento mediador na relação homem-natureza e nas relações sociais de produção permite a articulação entre as representações acerca da relação indivíduo-sociedade as quais se elaboram ao nível da Psicologia, com sua base material objetiva na sociedade de classes antagônicas.

A separação do trabalhador dos meios e instrumentos de sua produção se configura no processo capitalista de produção, também, como a separação dos trabalhadores em intelectuais e manuais. O conhecimento que é gerado na esfera produtiva passa a ser comandado a serviço da acumulação do capital. A tendência à especialização das tarefas nas fábricas e à especialização do ensino, se destina a essa acumulação, assegurando, assim, à classe detentora do capital a manutenção de seu poder econômico e privilégios sociais.

O conhecimento científico, portanto, é determinado historicamente e carrega em si a possibilidade de sua utilização ideologicamente.

A mistificação em torno da ciência e da cultura era

dita e a desvalorização dos produtos oriundos da classe trabalhadora retratam a situação desigual de usufruição do conhecimento científico que se verifica na sociedade de classes.

Ora, na produção de ciência, o controle e a dominação da força de trabalho científico são pelo menos tão importantes para o capital como na produção de outras mercadorias: se a produção de conhecimentos escapasse ao controle da classe dominante, corria-se o risco de os detentores e produtores de conhecimentos se apoderarem do poder e estabelecerem uma tecnocracia mais ou menos esclarecida ou tirânica. A burguesia hereditária foi atormentada por esse perigo durante a segunda metade do século XIX. Para assegurar o seu poder, os capitalistas tinham que velar por que a ciência não tivesse poder autônomo e fosse orientada para utilizações compatíveis com o reinado do capital e rentáveis para ele. (38)

Na realidade, a procura de um conhecimento exato, racional e verdadeiro cumpre as exigências da lógica do desenvolvimento do processo capitalista de produção. A burguesia, na luta pela derrocada da ordem social feudal, necessitava de um saber que desmitificasse a visão de mundo da época medieval, esclarecesse a situação em que se encontrava uma parcela da população explorada pela nobreza feudal e que promovesse a aceleração do processo de produção de manufaturas para atender as demandas do comércio intercontinental.

Nessa medida, o surgimento do conhecimento científico em campos específicos, separados da filosofia, se constituiu como uma maneira de explicar o mundo empírico e as leis que o regem. O surgimento das ciências significou, dessa forma, um avanço metodológico na captação do real. Embora fragmentadas, as ciências, tal qual as conhecemos no modo capitalista de produção, contêm em si um saber que pode ser incorporado pela classe trabalhadora que terá de criticá-lo, integrá-lo e superá-lo face às exigências de transformação da sociedade que essa classe carrega consigo.

No que se refere, mais especificamente, às ciências humanas, cujo conteúdo está diretamente voltado para a problemática social, o seu surgimento baseado na utilização do método científico desenvolvido pelas ciências da natureza, concorreu para a "coisificação" dos fatos sociais e para a delimitação do conhecimento produzido na esfera dos interesses da burguesia. Esta, após ter se instalado no poder, passou a defender a ordem e a estrutura vigentes, e seus produtos intelectuais perdem o potencial transformador que possuíam quando estavam voltados para a desmitificação e a crítica do antigo regime.

O clima político dos três últimos séculos permeado pelo pensamento liberal e, mais recentemente, sob a influência do empirismo e do materialismo, é o pano de fundo que vai mais fortemente influenciar o desenvolvimento das ciências do homem.

"O século XIX marca não só o triunfo do liberalismo europeu, ligado ao direito natural, que considera a natureza humana como base da própria lei natural, cuja única realidade é a liberdade do homem; marca também o triunfo do cientificismo, que reconhece uma só natureza material, que engloba e explica o mundo dos valores e o mundo dos fatos".(39)

A própria divisão da ciência em campos específicos denota a sua tendência em tratar os valores, a política e a sociedade como fatos estanques, cujas leis podem ser captadas a partir da relação que se estabelece entre suas causas e efeitos. A influência positivista nas ciências humanas passa a se constituir como uma das características não só da sociologia, da economia ou da política, mais também, da antropologia, psicologia e

(39) RIBEIRO, Jr., João. *O que é positivismo*. São Paulo, Brasilien

demais campos de conhecimento. Augusto Comte, como criador e defensor do positivismo, elaborou uma classificação das ciências em abstratas e concretas, segundo o ponto de vista da inevitabilidade e certeza da observação e experimentação para tratar os fenômenos.

Partindo do princípio de que o objeto da ciência é só o positivo, isto é, o que pode estar sujeito ao método da observação e da experimentação, Augusto Comte só reconhece as ciências experimentais ou positivas, que tratam dos fatos e das suas leis. Distingue, assim, as ciências abstratas das concretas. As ciências abstratas, que são fundamentais, formam seis grupos e, dispostas na sua ordem hierárquica, são as seguintes: matemática, astronomia, física, química, biologia e sociologia. As concretas, como a mineração, a botânica, a zoologia, segundo Comte, não estão ainda constituídas e, por isso, ele não as classifica. (40)

A maneira de Comte entender a sociedade demonstra a forma dicotomizadora do positivismo de conceber e tratar os fenômenos humanos e, conseqüentemente, a relação indivíduo-sociedade.

Partindo da idéia de que a natureza humana evolui segundo as leis históricas, embora em si mesma não ocorra nenhuma transformação, isto é, existe uma base perene no homem frente ao elemento cambiante da sociedade, Comte divide o estudo da estrutura social em dois campos principais: o estudo da ordem social, que ele denomina de estática social, e o estudo da evolução da sociedade, que recebe o nome de dinâmica social. Enquanto a estática estuda o consenso (solidariedade) ou o organismo social em suas relações com as condições de existência, traçando a teoria da ordem, a dinâmica parte do conjunto para as particularidades, e determina o progresso geral da humanidade. Comte olha para o progresso social como condicionado pelos concomitantes biológicos dos indivíduos, de tal forma que nenhuma estrutura social é possível sem que esteja previamente determinada nos fatores biológicos, aliás irredutíveis como são todas as categorias de fenômenos na concepção comtiana. (41)

A sua visão determinista do indivíduo e da sociedade, através da fixação de leis imutáveis tanto para a natureza do homem quanto para a sociedade, concorre, de forma consciente e decidida, para a manutenção da ordem social vigente. O positivismo não se detém apenas em veicular sua visão de mundo, é mais que uma doutrina, passa a ser uma fórmula universal para guiar a humanidade.

As implicações sociais da concepção positiva nas ciências humanas se acomodam às exigências da classe social que a engendrou. Sua visão de homem e de mundo reflete as condições históricas que conduziram a sua elaboração.

A superação da visão parcial do positivismo só poderia ser alcançada quando as próprias condições históricas, que o engendraram, chegassem ao estágio de desenvolvimento das forças produtivas que originasse outras concepções de homem e de mundo. Uma explicação do real que mais se aproxime da captação de toda a sua complexidade e, portanto, supere as visões fragmentada dos fenômenos, terá que ser atingida pelas populações que pretendem a transformação do todo social.

Nessa medida, as antinomias indivíduo-sociedade, sujeito-objeto, essência-existência e etc, poderão ser resgatadas como representações que fornecem apenas partes dos fenômenos e superadas por uma visão que dê conta do movimento contraditório que se verifica entre o todo e suas partes, o real e o ideal, o fenômeno e a essência.

Nesse sentido, a análise das representações da relação indivíduo-sociedade na psicologia, contida nesta dissertação, deverá relevar, necessariamente, que a relação real entre o indivíduo e a sociedade no modo capitalista de produção e suas

A explicação da vinculação existente entre as re-
presentações do processo de conhecimento, através das noções di-
cotomizadas da relação sujeito-objeto, com relação real do indi-
víduo na sociedade capitalista permite maior clarificação da fun-
ção ideológica a serviço da classe dominante de que as orienta-
ções subjetivistas e objetivistas nas ciências humanas e na psi-
cologia são potencialmente detentoras.

Nesse sentido, o idealismo e o materialismo meca-
nicista, as duas grandes vertentes da filosofia, que permeiam a
psicologia, durante todo seu desenvolvimento histórico, contém
como seus fundamentos epistemológicos a noção do sujeito e do
objeto de forma estática e a-histórica.

A questão das relações entre o ser e o pensamento, a natureza e o espírito, o objeto e o sujeito do conhecimento, foi sempre a questão fundamental de toda filosofia. Trata-se de saber qual das duas séries de termos em presença foi primordial: o ser ou o pensamento, a natureza ou o espírito, a matéria ou o conhecimento. (42)

O idealismo estabelece a separação entre o sujeito e o objeto considerando o psíquico como sendo a manifestação da esfera interior do homem. O materialismo mecanicista prioriza na relação cognitiva o objeto, concebendo os eventos psicológicos como diretamente causados pelos determinantes exteriores .

As duas direções fundamentais e irreconciliáveis da filosofia, materialismo e idealismo, resolvem de maneira completamente distinta o problema de qual é a natureza dos fenômenos psíquicos, o de seus nexos com os fenômenos do mundo material e do papel que desempenham na vida. (43)

(42) LEFEBVRE, Henri. *Lógica formal lógica dialética*. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1979. p. 55.

(43) SMIRNOV, A.A. (redactor jefe). *Psicologia*. 3. ed. México. Civilização Brasileira, 1965. p. 17

O modelo idealista e ativista da relação sujeito-objeto (44) coloca o sujeito como a instância primeira no processo cognitivo. O caráter primordial a ele designado estende-se até as concepções solipsistas que se impermeabilizam na esfera da subjetividade. Segundo esse modelo, o conhecimento passa a ser o produto do sujeito, exclusivamente, sem a participação do objeto. O conhecimento é, então, um produto da elaboração interna do sujeito sem sua relação com o exterior.

Em contraposição, o privilegiamento do objeto como determinando o sujeito e suas representações pode significar a visão mecanicista da teoria do reflexo ou sua visão dinâmica e histórica.

Na teoria mecanicista do reflexo, o conhecimento é entendido como um ato único e isolado e as produções mentais consideradas como cópias, reproduções idênticas ou imagens fiéis dos fenômenos externos e objetivos. O sujeito é um ser passivo, receptivo e contemplativo. O objeto o constitui e molda-o segundo suas características.

A versão da teoria do reflexo que prevê a atividade prática do sujeito, fornece a explicação do processo cognitivo a partir da relação contraditória e inseparável do sujeito com o objeto. Tanto um como outro atuam na formação do pensamento e dos conhecimentos humanos. O sujeito exerce um papel ativo no processo de captação das propriedades do objeto, mas é o ob

(44) Segundo as concepções de Adam Schaff em *História e verdade*, o processo de conhecimento pode ser analisado a partir das concepções do sujeito, do objeto e do conhecimento como resultado do processo cognitivo a partir da sua configuração nos 3 modelos de conhecimento que o autor designou como: modelo mecanicista da teoria do reflexo; modelo idealista e ativista; e o modelo objetivo-ativista, ou seja, a teoria do reflexo que é de

jeto, em última instância, que determina o conteúdo que pode ser captado no processo de aquisição dos conhecimentos.

... a teoria do reflexo não contradiz o reconhecimento do enfoque criador do conhecimento da realidade de objetiva, porquanto o reflexo enquanto atividade orientada a um fim compreende a apreensão do objeto não só como ele existe em dado período mas em todas as suas potencialidades, em todas as possíveis formas de mudança por meio da atividade prática do homem. A dialética materialista não pode omitir que o próprio conhecimento é um meio espiritual, humano de assimilação da realidade e tem por natureza caráter histórico-social. (45)

O fato de ter o reflexo o caráter de uma relação prática do sujeito com o objeto, significa a consideração de que as representações mentais refletem a realidade de uma forma fiel mas não arbitrária e mecânica. O sujeito age segundo sua intencionalidade, a partir do conteúdo que lhe foi fornecido pela relação com os objetos do mundo exterior e produzidos socialmente. Nessa relação ativa o sujeito modifica o objeto praticamente e, adquire conhecimentos cada vez mais aprofundados e reais da natureza intrinsecamente dinâmica da realidade.

... o reforçamento do papel do sujeito no conhecimento não conduz ao aumento do momento subjetivo no conteúdo do pensamento mas é condição indispensável de apreensão da natureza objetiva do objeto. O paradoxo consiste em que a objetividade autêntica do objeto é captada mediante a crescente atividade do sujeito, seus meios, aspirações, fins, planos e métodos. (46)

(45) KOPNIN, P.V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978. p.123.

(46) *Ibid.*, p.125.

Isso significa a compreensão da relação dialética sujeito-objeto sem a dicotomização dessas instâncias. A teoria do reflexo passa a ser entendida não somente como a determinação mecânica do objeto, mas sobretudo pela atividade objetiva, social e histórica do sujeito.

...o reflexo é bem mais amplo do que a correspondência e a simples correlação do conhecimento ao objeto. O reflexo é o resultado da atividade subjetiva que parte da fonte objetiva e conduz à imagem cognitiva, superando por conteúdo qualquer objeto ou processo tomado separadamente. Só sob essa concepção do reflexo pode-se entender porque o conhecimento se converte em instrumento da atividade prática transformadora do homem. (47)

A partir dessa concepção de reflexo, é possível a compreensão da relação teoria-prática como um processo humano cuja finalidade é a transformação do homem e da natureza. Na relação sujeito-objeto a unificação de suas instâncias se efetiva também no processo de trabalho. Isto significa a captação da unidade que há objetiva e historicamente entre o indivíduo e a sociedade. Mas que, no entanto, se apresenta dicotomizada e se modifica segundo as relações sociais de produção que se constituem na sociedade capitalista. O trabalho como elemento que se encarrega de fazer a ligação entre o homem e a natureza e dos homens entre si no processo de produção de sua vida material e social, se torna, nessa perspectiva, o elo de ligação entre o sujeito e o objeto.

Ao mesmo tempo que o trabalho é o fundamento concreto da relação indivíduo-sociedade e da relação sujeito-objeto, nas relações capitalistas de produção, contraditoriamente, o tra

balho se transforma no elemento de dicotomização dessa unidade.

Nas condições capitalistas, portanto, ocorre a se paração real do sujeito e do objeto através da submissão do tra**ba**lhador aos mecanismos da produção. O trabalho, pelo fato de ser determinado historicamente, pode constituir-se como afirmação ou negação do homem. Nesse modo de produção específico, prevalece a segunda opção.

... assim como formalmente o capital é um processo geral de reificação, no sentido de que o processo produtivo, quando dominado pelo capital, é um processo produtivo não mais vinculado ou tendo como meta a subjetividade do homem, ou seja, seus carecimentos, mas tendo o próprio fim em si mesmo, razão por que o processo se esgota na coisa (que é precisamente a valorização do valor já existente), assim também essa reificação, que formalmente já está incluída no conceito e na realidade do capital, torna-se efetiva e realizada na própria tecnologia produtiva, no sentido de que, também essa tecnologia, perde-se o elemento de subjetividade, a partir do momento em que o trabalho não é mais o elemento inicial da relação técnica com a natureza para a ativação do processo produtivo, mas é ele mesmo posto em posição instrumental e, desse modo, torna-se uma coisa. (48)

Essa consideração do trabalho como atividade de ligação entre o homem e a natureza e entre si mesmos e entre o sujeito e o objeto, leva à compreensão de que a divisão do trabalho nas relações sociais do modo capitalista de produção, através da separação das duas instâncias do processo cognitivo, conduz também à separação entre teoria e prática. A teoria e a prática se encontram num processo contraditório, no qual ao trabalhador cabe a atividade prática imediata; e ao intelectual, a compreensão, interpretação e usufruto dos produtos da prática hu

mana, que é também uma atividade teórica. A prática humana transforma-se em uma atividade muito mais desumanizante do que formadora da natureza humana. A subjetividade do trabalhador manual não tem mais por onde e nem como se objetivar nos produtos do seu trabalho, que estão agora alienados da sua direção e controle. É o objeto, a máquina, o capital que passam a dirigir o trabalho do homem e a satisfação de suas necessidades materiais e espirituais.

Esta separação entre o pensamento e a atividade prática transcorre historicamente, no entanto, não por si só, não somente resulta da divisão do trabalho, que leva a que a atividade mental e a atividade prática material recaiam sobre homens distintos. Nas condições de desenvolvimento da propriedade privada dos meios de produção e de diferenciação da sociedade em classes sociais antagônicas, a atividade do pensamento se isola do trabalho físico e se contrapõe à atividade prática. (49)

Sobretudo porque o indivíduo constrói a si próprio e à sociedade através de sua atividade prática e social, isto é, através do trabalho, a unificação das duas instâncias do processo de conhecimento somente pode ser apreendida através do esforço de abstração dos fatos observados, o que poderia ser alcançado através da reflexão teórica radical e de conjunto.

A teoria e a prática se constituem num processo de explicação da realidade e, por conseguinte, de sua transformação. A teoria é informada pela prática, e esta reelabora em níveis cada vez mais profundos a compreensão da realidade. A prática é a atividade básica do pensamento e o critério de verdade da teoria.

(49) LEONTIEV, Alexis N: *Actividade, conciencia y personalidad*. Buenos Aires. Ciencias del Hombre, 1978, p. 75

O (pensamento) prático e o teórico estão indissolivelmente inter-relacionados, o teórico encontra no prático sua consubstanciação material. Em cada instrumento de produção, em cada experimento científico acha-se materializada certa idéia, uma construção teórica. É justamente por meio da consubstanciação material, prática, que se dá o processo de verificação da veracidade objetiva do conteúdo do pensamento. (50)

A captação desse movimento contraditório pelas teorias se efetiva pela compreensão das contradições que se encontram a nível do pensamento do sujeito, como sendo o resultado prático da sua participação no processo de conhecimento.

O pensamento teórico reflete o objeto no aspecto das relações internas e leis do movimento deste, cognoscíveis por meio da elaboração racional dos dados do conhecimento empírico. Sua forma lógica é constituída pelo sistema de abstrações que explica o objeto. (51)

No entanto, a compreensão das contradições a partir somente das particularidades objetivas e sensoriais do objeto, captadas pelo pensamento, significa a consideração da realidade de maneira parcial e fragmentada, isto é, as contradições no pensamento são entendidas apenas como um simples reflexo mecânico das contradições objetivas da realidade.

Em realidade, porém, as contradições no pensamento surgem, em termos rigorosos, não como simples resultado do reflexo das contradições da realidade objetiva mas devido à incapacidade do sujeito para abranger, no pensamento, de forma imediata e plena, o objeto em toda a sua diversidade, com todas as contradições. (52)

Esse processo contraditório entre o sujeito e o

(50) KOPNIN, P.V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. p.170.

(51) *Ibid.*, p.152

objeto permite a compreensão da realidade de maneira mais articulada e sistemática.

Se a realidade é entendida como concreticidade, como um todo que possui sua própria estrutura (e que, portanto, não é caótico), que se desenvolve (e, portanto, não é imutável nem dado uma vez por todas), que se vai criando (e que, portanto, não é um todo perfeito e acabado no seu conjunto e não é mutável apenas em suas partes isoladas na maneira de ordená-las), de semelhante concepção da realidade decorrem certas conclusões metodológicas que se convertem em orientação heurística e princípio epistemológico para estudo, descrição, compreensão, ilustração e avaliação de certas seções tematizadas da realidade, quer se trate da física ou da ciência literária, da biologia ou da política econômica, de problemas teóricos da matemática ou de questões práticas relativas a organização da vida humana e da situação social. (53)

Nesse sentido, a psicologia com as tentativas de explicação dos processos psicológicos ora privilegiando o sujeito do conhecimento ora o objeto, se abstém de encontrar o movimento contraditório entre o pensamento e a realidade, o teórico e o prático. E, finalmente, de captar o ideal, enquanto representação do movimento real que ocorre a nível objetivo e subjetivo contraditoriamente.

Os estudos dos processos psicológicos, que visem à compreensão da relação do movimento real indivíduo-sociedade, deverão buscar as contradições objetivas do processo histórico e social do indivíduo na sociedade que se concretiza através do trabalho, e o desvelamento de suas representações parciais e abstratas.

No fundo, pode-se dizer que o pensamento perderia sua qualidade e função básica se não fosse capaz de

(53) KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976. p.36

refletir a realidade em sua necessidade e possibilidade. Para atender as necessidades da atividade prática é indispensável não simplesmente refletir a coisa mas também entender a possibilidade nela contida, aquilo que ela pode ser como resultado do desenvolvimento natural, necessário .(54)

Nesse sentido, tanto a abordagem subjetivista quanto a objetivista não dão conta dos fenômenos psicológicos em toda a sua concreticidade e possibilidade. Revelam somente uma parte do fenômeno, ou seja, a psicologia que privilegia o objeto não é totalmente falsa, pois, o psíquico é uma instância saturada de objetividade; por outro lado, a psicologia subjetiva, ao afirmar a importância do sujeito, revela a sua possibilidade de atuação sobre o objeto e que tem como consequência, a transformação de ambos.

No entanto, nenhuma dessas abordagens de psicologia se atém ao conteúdo histórico, onde se dá a unificação entre as duas instâncias do processo cognitivo (sujeito-objeto). Isto significa que o movimento real do indivíduo na sociedade, a partir das relações sociais de produção, não é levado em consideração. Dessa maneira, tanto a psicologia subjetivista quanto a objetivista dão uma visão apenas formal da relação indivíduo-sociedade.

Na perspectiva objetivista, a abstração se dá pelo lado da sociedade. O indivíduo é produto de um "meio ambiente" natural, abstrato e independente das condições históricas que o produziram.

Na visão subjetivista, a abstração se efetua pela

(54) KOPNIN, P.V. *Dialética como lógica e teoria do conhecimento*. p.316.

via do indivíduo, que é entendido como sendo dotado de uma essência universal, anterior às condições ambientais ou históricas que poderiam lhe delimitar. A atuação do homem na sociedade seria determinada apenas pela sua vontade, intenções inatas e significado pessoal.

As abordagens de psicologia que se desenvolvem tendo como "pano de fundo" as dicotomizações das instâncias do processo de conhecimento e da relação indivíduo-sociedade, portanto, retomam tanto a nível teórico quanto prático o tratamento reducionista dos fenômenos psíquicos.

As dicotomizações da natureza humana, que se encontram nas idéias veiculadas acerca do homem desde os filósofos pré-socráticos, perduram através de novas versões na psicologia de hoje.

As representações sobre o indivíduo e a sociedade tratadas abstratamente na epistemologia e na filosofia se reproduzem na psicologia através das distinções entre processos físicos e psicológicos, ou entre processos psicológicos e seus determinantes ambientais e sociais. Isto pode ser constatado numa revisão, ainda que rápida, da evolução histórica do pensamento humano acerca de si mesmo e de seu relacionamento com a natureza e com a sociedade.

Os pressupostos idealistas e materialistas que permeiam o desenvolvimento das idéias psicológicas estão remotamente assentados no pensamento daqueles que constituíram a filosofia grega. Na Grécia Antiga os homens livres podiam se dedicar ao trabalho de elaboração de sistemas filosóficos, para explicar os acontecimentos naturais e humanos, enquanto os escravos se

com o seu trabalho manual.

Os gregos queriam saber de que era feito o mundo no qual o homem se acha integrado e tentavam encontrar os elementos que o constituíam, quer fosse o fogo, a água, o ar ou os átomos.

Demócrito, apesar de não ser o primeiro a discutir essas questões, acreditava que o universo era composto de átomos em movimento ordenado. Para ele o homem era constituído de átomos de corpo e átomos de alma. Heráclito pensava o universo com uma instabilidade tal, que era impossível existir algo de sólido ou estável. Na natureza "todas as coisas fluem", a substância única é o fogo. Outro filósofo, que também se preocupou com a explicação do mundo foi, Anaxágoras. Este considerava como importante, além da existência de elementos simples qualitativamente diferente, a disposição e a ordem em que eles se apresentam e se relacionam na natureza. Pitágoras, com um outro ponto de vista, descrevia o universo por meio dos números, ou seja, em termos quantitativos.

As inquirições sobre a natureza e validade do conhecimento do mundo pelo homem foram objeto de especulação de muitos filósofos gregos, principalmente pelos sofistas, estóicos e pelos epicuristas.

Enquanto os sofistas duvidavam da certeza da existência do mundo exterior, Sócrates afirmava haver um conhecimento do "eu" que era possível e válido.

... Sócrates estava mais interessado na natureza integral do homem do que em qualquer de suas habilidades individuais. Em essência, seu interesse pelos seres humanos era ético, e este fato é responsável por um dos traços característicos de sua abordagem psi

ladas, mas sempre em relação com seus semelhantes e o Estado .(55)

Para Sócrates, o conhecimento estava no próprio homem, no seu intelecto. O seu axioma "conhece-te a ti mesmo" é a reflexão que permite ao homem, atingir a virtude e o saber através da razão.

O discípulo mais eminente de Sócrates foi Platão. Coube a ele, a intuição de um mundo imaterial onde as idéias verdadeiras se localizam. A sua consideração do homem de forma dicotomizada em mente e matéria continha a valorização da instância ideal como boa e bela e a material como inferior e imperfeita.

Aristóteles, diferentemente de Platão, pensava a natureza e homem mais em termos de matéria e forma cuja relação de continuidade era de caráter teleológico.

Estava interessado pelo concreto e pelo real ao contrário de Platão, e desviando sua atenção naquela direção, não encontrou uma diferença marcante entre a matéria e a mente ou, como dizia entre a matéria e a forma. Tinha a impressão de que uma não podia existir sem a outra .(56)

A relação que Aristóteles estabeleceu entre matéria e forma se constituiu uma contribuição valiosa para o estudo dos processos psíquicos de maneira basicamente empírica. Seus princípios associacionistas foram retomados pela psicologia empírica durante seu surgimento.

(55) HEIDBREder, Edna. *Psicologia do século XX*. 5. ed. São Paulo, Mestre Jou, 1981. p. 33

(56) Ibid., p. 36.

Com o desenvolvimento das forças produtivas do modo capitalista de produção a classe burguesa cria concepções do homem e do mundo que servem para combater as idéias veiculadas no feudalismo de acordo com seus interesses de mudança na sociedade. O escolasticismo foi radicalmente atacado enquanto o conhecimento racional e empírico começava a ser aceito como válido e útil.

Na filosofia moderna se encontram então, muitos pressupostos que retomam as concepções idealistas e preconizam a dicotomização da natureza humana. O racionalismo de Descartes é uma das correntes de filosofia que mais influenciou as diversas orientações em psicologia, surgidas como tentativa de explicação dos fenômenos psíquicos.

Descartes, considerado fundador da psicologia moderna, definiu o paralelismo psicofísico pela separação entre a substância material (res extensa) e uma substância metafísica (res cogitans) encarregada de elaborar o pensamento.

Matéria e espírito não são para Descartes, nem para o pensamento de seu tempo, o que hoje podemos entender por esses termos. A matéria cartesiana é tudo o que tem extensão, tudo o que more geométrico, à maneira da geometria, pode ser determinado, medido, isto é, quantificado. A máquina, que é o corpo humano, com suas funções fisiológicas, seus apetites, cabe no conceito de extensão, é res extensa, porque sua realidade é perceptível pelos sentidos. O espírito, em contrapartida, não pode ser determinado geometricamente; pertence ao terreno da qualidade, do que existe mas não é percebido, não possui extensão, atua mas não se manifesta como matéria ou força; podemos conhecê-lo apenas com o pensamento ou vida afetiva, são as "paixões da alma, como diria Descartes". (57)

O paralelismo cartesiano contribuiu fortemente para o desenvolvimento da psicologia como ciência experimental. É a partir da consideração da materialidade dos processos psíquicos que o indivíduo e suas funções mentais tornam-se o objeto de experimentação e observação na psicologia científica. Desde Weber, Fechner e Helmholtz, até as diversas orientações atuais de psicologia experimental, os mecanismos fisiológicos básicos dos comportamentos humanos são rigorosamente observados, comprovados e garantidos como a forma mais exata de estudar o psiquismo humano.

Historicamente, em todo o seu esforço para conhecer cientificamente o homem, a psicologia parece ter sempre trabalhado para derrubar o privilégio 'do objeto humano', para 'dessacralizá-lo' e deslocá-lo, do plano meramente subjetivo, ao plano decididamente objetivo. Com isso, ela não conseguiu evitar que o homem, objeto de conhecimento das ciências humanas, se tornasse um mero objeto entre os demais objetos de investigação científica. (58)

Wilhelm Wundt (1832-1920) teve uma função primordial na constituição da psicologia experimental. Organizando e desenvolvendo os resultados das pesquisas anteriores, os médicos, fisiologistas, físicos, biólogos que forneceram subsídios para a concepção da psicologia como ciência experimental não tiveram, como Wundt, o centro das suas atenções voltado para a psicologia.

Wundt, porém, fez da psicologia seu centro de interesse principal. Ele a anexou tanto à fisiologia quanto à anatomia. Seu objetivo consistiu em elaborar uma psicologia que só admitisse 'fatos'. Para tanto, fez apelo, na medida do possível, à experimentação e à medida. (59)

(58) JAPIASSU, Hilton, *Introdução à epistemologia da psicologia*. 2 ed. Rio de Janeiro, Imago, 1977. p. 42.

(59) *Ibid.* p. 51

A psicologia adquiriu o status de ciência do comportamento humano com base no modelo das ciências naturais e desenvolveu, consideravelmente, a área de investigação dos mecanismos fisiológicos dos animais e do homem.

Portanto, após vencer vários e sérios obstáculos, a psicologia científica consegue, enfim, constituir-se como ciência do homem concreto, deixando completamente de lado o pensamento e as intenções do sujeito. No entanto, as posições dessa ciência objetiva se vêem seriamente ameaçadas desde o início. (60)

Em oposição à psicologia objetivista, surgem novas orientações em psicologia que pretendem recuperar a prioridade do sujeito e processos mentais no âmbito de uma psicologia de cunho filosófico. A psicologia que se libertou da especulação filosófica para transformar-se em ciência prosseguiu historicamente, oscilando entre a objetividade desenvolvida pela ciência experimental e as interpretações subjetivistas acerca do homem efetuadas por novas orientações que retomam a sua ligação com a filosofia.

A revelação dessa oposição entre a orientação experimental objetivista e uma orientação especulativa subjetivista é fundamental para o conhecimento da forte tendência empiricista na psicologia em geral, a qual se vem desenvolvendo desde o século passado e permanecendo até os dias de hoje. No entanto, juntamente com todo o aparato empiricista, prossegue a psicologia de fundo subjetivista e de cunho acentuadamente filosófico que visa muito mais a interpretação do fenômeno do que a sua experimentação.

Portanto, foi de sua vizinhança com a filosofia, que decorreu a direção na qual a psicologia concebe sua emancipação e seu acesso a um estatuto científico independente: uma libertação relativamente à filosofia, por conformação ao modelo das ciências da natureza já constituídas. Por isso, a psicologia ainda hoje oscila entre duas grandes correntes: uma, mais filosófica, utilizando os modelos explicativos hermenêuticos ou interpretativos; outra, propriamente científica, tomando de empréstimo às ciências naturais seus modelos explicativos (por exemplo, o behaviorismo) . (61)

O empirismo e o racionalismo são duas orientações paralelas que permeiam toda a história da psicologia moderna.

Um tema de epistemologia fundamental na psicologia contemporânea é a oposição entre racionalismo e empirismo. Em seu enfoque histórico o problema se concretiza, para a psicologia dos últimos cem anos, na tarefa que iniciaram dois investigadores: Wilhelm Wundt, que trabalhou dentro do contexto da tradição empirista-associacionista, e Franz Brentano, que ofereceu uma concepção alternativa, representando a tradição empirista com um muito forte acento racionalista. Nos dois casos, tanto empirismo como racionalismo conotam as expressões clássicas do século XVIII, de ambas correntes, e seu trabalho se estende desde os últimos decênios do século passado até a primeira década do atual . (62)

Enquanto Wundt desenvolveu a orientação empiricista em psicologia, coube a Brentano influenciar na constituição de uma psicologia filosófica de caráter espiritualista. Por influência de Bergson, essa tendência se tornou bem mais acentuada.

O desenvolvimento da psicologia experimental e científica teve que enfrentar sérias oposições, enquanto pretendia romper com a especulação filosófica, de que foi, no decurso dos séculos, uma fiel companheira

(61) JAPIASSU, Hilton. op. cit. p. 42.

(62) MERANI, A. *Historia crítica de la psicología: de la antigüedad grega a nuestros días*. Barcelona, Grijalbo 1976. p.11.

ra. No momento mesmo em que a psicologia se constituía como ciência, teve que enfrentar a oposição virulenta de Bergson. Este, com efeito, entregou-se a uma crítica severa das tentativas que visavam a estudar o psiquismo humano através dos métodos objetivantes. A esses métodos, Bergson opôs uma introspecção de caráter bem particular. O que ele pretendia era demonstrar que a psicologia não pode ser constituída no nível da experiência, entendida num sentido positivista e materialista. Ademais, procurou mostrar que tal experiência mutilava a realidade que se pretendia estudar. (63)

O pensamento de Bergson foi um marco fundamental na psicologia através da continuação por ele dada ao substancialismo cartesiano.

Resumindo o pensamento bergsoniano, é possível dizer que para fazer psicologia precisamos encarar a inteligência como a capacidade de resolver problemas, e estudar seus fundamentos biológicos, topológicos e funcionais, pois a máquina, como o animal cartesiano, está sujeita às leis de estímulo e resposta. A seguir, devemos estudar a embriologia do comportamento e a psicofisiologia das funções. O resto, que tem como base a consciência, pertence à filosofia do espírito. (64)

Convém frisar que, a despeito das diferenças entre as diversas psicologias que se constituíram a partir do século XIX, é possível constatar-se ao nível da representação teórica a dicotomização do indivíduo elaborada por Descartes e a abstração do seu suporte histórico em suas elaborações.

Para o historiador não cabe dúvida de que a psicologia de hoje está longe do materialismo e do espiritualismo clássicos, porém descobre — se aprofundar o problema do substancialismo — que todavia se encontra sob a hegemonia contraditória de ambas porque

(63) JAPIASSU, Hilton. op. cit. p.65

(64) MERANI, A. Psicologia e alienação. 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977. p.11

não conseguiu desvincular-se da herança cartesiana .(65)

Com efeito, a herança cartesiana continua visível nas tendências de psicologia atual.

O cartesianismo em psicologia está todavia tão vivo que a renúncia do condutismo de considerar os fenômenos da consciência, a aceitação por parte da gestaltpsicologia de que para cada classe de fenômenos existe uma hierarquia de formas possíveis, e que se as condições exteriores o permitem se realizar uma transformação para uma forma 'melhor' que não haja sido realizada, sanciona em nossos dias a posição substancialista. Para o condutivista, a psicologia deve de terminar acidentes, para o gestaltista conhecer as leis de 'emergência' dos fenômenos, e para ambos a substância pensante fica como 'coisa em si' autonoma, sem suporte. (66)

O condutivismo que se ocupa somente da dimensão objetiva do comportamento é a forma mais atual do paralelismo psicofísico em consonância com as necessidades da sociedade industrial deste século.

Deste modo, a psicologia orientada desde Descartes sobre o desdobramento do ser em duas substâncias dá apressadamente um salto e, passando abruptamente sobre a barreira do vazio, deixa de ser uma antropologia, entendida sem as ambiguidades que a cada dia conotam ao termo, e se converte sem rodeios em instrumento, que permite manejar os homens como 'massa' em função de uma idéia de homem elaborada por uma 'elite' corporativa que se autoriza por sua própria vontade a decidir como instrumento de uma ideologia que na utilidade encontra seu princípio e corôamento . (67)

Nesse sentido, a representação no pensamento, da relação sujeito-objeto de forma dicotomizada constatada na his

(65)MERANI, A. *Historia crítica de la psicología; De la antigüedad grega a nuestros días.* p.35.

(66)Ibid., p. 33

(67)Ibid., p. 52

tória da psicologia significa o tratamento do indivíduo e de sua historicidade e especificidade como um dado, como algo estático, um fato e não um processo.

Em síntese, o movimento real indivíduo - sociedade é representado abstratamente tanto pelas psicologias subjetivistas que se enquadram no modelo de conhecimento idealista-ativista, quanto pelas psicologias objetivistas que conservam a noção de objeto do modelo mecanicista da teoria do conhecimento.

Essas representações, ao mesmo tempo que refletem a situação real, orientam a atuação prática de psicólogos e pedagogos, favorecendo a manutenção ideológica da dicotomização indivíduo-sociedade.

Está demais afirmar que a representação deste dualismo teórico oferece graves repercussões práticas na tarefa do psicólogo, e principalmente, sobre seu discurso psicológico, fato que o historiador deve ter muito em conta para seu trabalho. Com efeito, segundo a orientação do psicólogo dentro do contexto científico ou filosófico da ideologia, verá no sujeito um ou outro conceito, e os que estão mais habituados à linguagem biológica descobrirão no mesmo ao ser individual submetido à observação, enquanto que, os mais versados na linguagem filosófica, e mais acostumados a falar do sujeito pensante, se referirão ao ser que conhece como condição necessária para a unidade dos elementos representativos. (68)

A psicologia objetivista, empírica, considera o indivíduo como um dado, analisa os fenômenos psíquicos sem o suporte concreto que se encontra na sociedade. Desta forma o indivíduo que é uma "síntese de múltiplas determinações" se reduz a uma dimensão única, a do seu comportamento fisiológico. A psi

(68) MERANI, A. *Historia crítica de la psicología; De la antigüedad grega a nuestros días.* p.37.

ciologia subjetivista, de certa forma também toma o indivíduo como um dado, pois ao privilegiar o sujeito como a dimensão fundamental, para fins de interpretação, se abstém de situá-lo ao nível de sua participação pelo trabalho na sociedade em que vive. O trabalho, que é a dimensão mais importante para o desenvolvimento do indivíduo, não é tomado como fundamento por nenhuma dessas psicologias.

Desta forma, a dimensão real da relação indivíduo-sociedade não é captada nem nas orientações subjetivistas nem nas objetivistas. No primeiro caso, o indivíduo passa a ser uma instância fechada em sua própria subjetividade sem ser determinado pela esfera exterior. Na orientação objetivista, o indivíduo se encontra condicionado pelas determinações externas sem contudo poder responder ativamente às imposições sociais.

Continuar a tratar as questões psicológicas somente a partir da sua realidade material, empírica, ou então, seguindo a intenção filosófica e especulações acerca do sujeito não poderá conduzir a uma síntese mesmo que precária, entre as duas instâncias sujeito-objeto, indivíduo-sociedade, que é condição fundamental para a captação da totalidade dos fenômenos psíquicos.

Essa tentativa de captação da totalidade dos fenômenos têm sido uma preocupação constante de alguns autores que pretendem contribuir para constituição de uma psicologia que se fundamente nas categorias de análise da realidade propostas pelo materialismo histórico.

O materialismo histórico descobre leis gerais do processo histórico social, entre elas as de desenvolvimento da consciência social como reflexo do ser

social. A psicologia se apoia nas leis do materialismo histórico que constitui seu fundamento histórico-social, porém seu objeto não são as leis histórico-sociais, senão o estudo da influência que as condições sociais exercem sobre a vida psíquica do homem, sobre sua atividade e sobre a formação de sua consciência individual . (69)

Tendo como preocupação central a especificidade do indivíduo dentro da sua realidade histórica, concreta, a psicologia fundamentada no materialismo histórico se encarregaria de tratar os fenômenos psicológicos do indivíduo a partir da sua inserção na sociedade. E, nessa ótica, sem dicotomizar a unidade de análise indivíduo-sociedade a psicologia estudaria as leis que regem os fenômenos subjetivos como sendo um reflexo da realidade objetiva, porém; como indissoluvelmente interligados e tendo como base material os mecanismos filosóficos do cérebro humano.

O estudo da atividade psíquica como atividade reflexa do cérebro, dependendo das condições sociais da vida do homem tem uma significação teórica extraordinária. A psicologia materialista dá uma verdadeira explicação científica dos fenômenos espirituais que sempre haviam sido um reduto da religião e da mística. A explicação materialista destes fenômenos é uma grande contribuição ao desenvolvimento de uma concepção verdadeiramente científica do mundo . (70)

No entanto, as orientações subjetivistas e objetivistas continuam vigentes na psicologia atual, mantendo-se logicamente, em psicologia educacional os pressupostos epistemológicos e filosóficos que representam a natureza do homem de mane

(69) SMIRNOV, A.A. (redactor jefe). *Psicologia*. p.25

(70) *Ibid.*, p.26

ra dicotomizada.

A psicologia não conseguiu ainda superar as dicotomias que representam a situação histórica real do indivíduo na sociedade capitalista, onde o homem, como objetividade, está separado da sua subjetividade. No entanto, a crítica à essa dicotomia aponta na direção para a captação do homem como um ser concreto e histórico.

A questão central de uma abordagem histórica e crítica em psicologia é que o indivíduo é um ser histórico e que, portanto, a unidade indivíduo-sociedade deve constituir-se o seu objeto real de estudo e não as abstrações desprovidas de sua base concreta. Isso tanto no âmbito da psicologia geral quanto nas suas diversas ramificações. No que se refere à psicologia educacional principalmente, essa é uma questão que precisa ser levada em conta, porque nessa esfera, a separação entre sujeito e o objeto continua sendo a maneira pela qual vem sendo tratado o seu objeto de estudo. A relação indivíduo-sociedade na psicologia educacional é representada de forma subjetivista, objetivista ou, então, através da noção de um processo de interação recíproca entre o homem com suas potencialidades e o ambiente físico e social.

A compreensão do indivíduo como um ser histórico é uma condição imprescindível para uma possível redefinição do campo de estudo da psicologia educacional. A superação da visão do aluno como um dado empírico a ser trabalhado para que alcance o desenvolvimento individual devido e o ajustamento social exigido pela sociedade de classes antagônicas, se efetiva somente através da consideração do indivíduo como um ser histórico.

A consideração de uma dimensão histórica significa assumir que tanto os processos internos como os estímulos do meio, têm uma significação 'anterior' à existência deste indivíduo, e esta anterioridade de corre da história da sociedade ou do grupo social ou, se quisermos, da cultura na qual o indivíduo nasce. Por mais que enfatizemos a unicidade, a individualidade de cada ser humano, por mais 'sui generis' que se possa ser, só poderá ocorrer sobre os conteúdos que a sociedade lhe dá e sobre as condições de vida real que lhe permite ter. (71)

Cabe, portanto, à psicologia educacional o tratamento da sua unidade de análise, ou seja, a relação indivíduo-sociedade como sendo de natureza concreta, isto é, definida a partir das contradições sociais nas relações de produção. Isto significa tomar como ponto de partida no estudo dos fenômenos psíquicos a sua dimensão exterior "o caminho da investigação dos fenômenos sensoriais que parte do mundo exterior, das coisas, é o caminho da investigação objetiva". (72)

A metodologia científica adotada terá que ser então, objetiva e histórica voltada principalmente para explicação da atividade humana". (73)

(71) LANE, Silvia T.M. *Uma redefinição de psicologia social*. Educação e Sociedade. São Paulo, Cortez.. Autores Associados (6): 96-103, jun. 1980. p. 96

(72) LEONTIEV, Alexis. *Actividad, conciencia y personalidad*. p. 42

(73) Para Alexis Leontiev, em *Actividad, conciencia y personalidad*, a atividade é uma das categorias centrais no estudo do psiquismo humano. Ao tratar da atividade humana ele a explicita como uma síntese dos aspectos subjetivos e objetivos do trabalho do homem que engedram seu psiquismo. A análise dos processos psicológicos, portanto, não deve ser efetuada isolando-se os processos internos dos determinantes externos. A análise da atividade humana é o ponto fundamental do reflexo psíquico, da consciência, da personalidade.

O nosso método geral consiste, portanto, em encontrar a estrutura da atividade humana engendrada por condições históricas concretas, depois a partir desta estrutura, por em evidência as particularidades psicológicas da estrutura da consciência dos homens . (74)

As implicações que essa visão de ciência pode trazer para o desenvolvimento da psicologia exige um árduo trabalho de pesquisa tomando por base os trabalhos já desenvolvidos nessa orientação.(75)Porém, há muitas questões a serem elucidadas e muitos outros problemas decorrentes do próprio movimento real histórico que emergirão durante esse processo .

A tarefa que ainda hoje se propõe à psicologia científica consiste precisamente em não limitar-se às teses materialistas dialéticas gerais sobre a essência do pensamento humano, senão concretizar estas teses em relação aos problemas atuais que surgem ao estudar o processo de desenvolvimento da atividade do pensar do homem, das distintas formas desta atividade, da transição recíproca entre estas formas e da influência que sobre esta atividade exercem as novas condições e fenômenos sociais tais como a aceleração do progresso científico-tecnológico, a extensão e mudança dos meios e formas da comunicação, etc . (76)

A construção de uma psicologia que supere a parcialidade da concepção burguesa de ciência, portanto, terá que ser assumida teórica e praticamente pela classe que tenha por

(74) LEONTIEV, Alexis N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa, Horizonte, 1978. p.100.

(75) Obras como as de Vigotsky, Alexis Leontiev, Alberto Merani, Politzer, Lucien Sève e outros contêm análises já elaboradas sobre a psicologia baseada no materialismo histórico, contendo subsídios para a área clínica, educacional ou industrial. O estudo e a pesquisa segundo essa pesquisa muito pouco têm sido divulgados no Brasil.

(76) LEONTIEV, Alexis N. *Actividad, conciencia y personalidad*. p.37.

projeto a transformação social ao invés da reprodução da estrutura de classes atual. O que, por seu lado, está estreitamente associado ao desenvolvimento material das forças produtivas do capitalismo e de suas contradições.

CAPÍTULO III

REPRESENTAÇÕES DA RELAÇÃO INDIVÍDUO-SOCIEDADE NA PSICOLOGIA EDUCACIONAL

O pressuposto de que as concepções sobre a natureza humana estão ligadas às concepções epistemológicas que definiem a maneira de se estudar o homem nas ciências humanas remete-nos às diversas concepções de homem veiculadas pelas posturas epistemológicas da psicologia educacional. Desse modo, se poderá constatar que as expressões da dicotomização indivíduo-sociedade que iluminam a filosofia e as ciências humanas, permanecem orientando as posturas epistemológicas da psicologia educacional.

Assim como as ciências humanas surgiram fragmentando seu objeto de estudo, a psicologia se sub-divide em diversos ramos de conhecimento denotando a sua forma dicotomizada de tratatar os fenômenos psíquicos. As condições históricas que permitiram o aparecimento das dicotomizações sujeito-objeto, essência-existência, indivíduo-sociedade nas demais ciências humanas, também originaram-nas em psicologia. Nesse sentido, a separação da psicologia em diversos ramos de conhecimento é mais uma das maneiras abstratas de conceber a realidade e os fenômenos humanos.

A psicologia educacional, por exemplo, é considerada como um dos ramos da psicologia aplicada que especificamente se ocupa das questões educacionais, diretamente voltadas para a aprendizagem, desenvolvimento e ensino.

A Psicologia Educacional é apenas um, dentre os muitos ramos da psicologia aplicada — que derivam da psicologia pura e procuram isolar as suas aplicações para uma área específica. A Psicologia Educacional lida com aplicações de princípios, técnicas e outros recursos da Psicologia, aos problemas enfrentados pelo professor, quando este procura dirigir o crescimento das crianças para objetivos valiosos. (77)

As concepções de psicologia educacional mais generalizadas consideram-na como a reunião dos estudos e pesquisas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino.

Mais especificamente, a Psicologia Educacional se interessa pela compreensão de: a) criança — seu desenvolvimento, suas necessidades e suas peculiaridades individuais; b) a situação de aprendizagem — onde se inclui a dinâmica do grupo, na medida em que esta influencia a aprendizagem; c) os processos através dos quais a aprendizagem pode tornar-se mais eficiente. (78)

O desenvolvimento de pesquisas deveria, então, primordialmente, contribuir para a melhoria do processo educativo.

A pesquisa em Psicologia Educacional envolve o estudo sistemático de aprendizagem humana, desenvolvimento humano e ensino. Algumas pesquisas são dirigidas para a descoberta de fatos e princípios sobre aprendizagem humana e desenvolvimento, enquanto que outras são conduzidas especificamente para compreender e melhorar o ensino. (79)

(77) MOULY, George J. *Psicologia educacional*. 7 ed., São Paulo Pioneira, 1979, p.1.

(78) *Ibid.*, p. 1.

(79) KLAUSMEIER, Herbert J. *Manual de psicologia educacional : aprendizagem e capacidades humanas*. p.10.

Levando-se em conta os fundamentos epistemológicos norteadores das ciências humanas, é possível considerar-se que, as representações da relação indivíduo-sociedade permanecem orientando a psicologia educacional. Isso pode ser constatado através da análise dos fundamentos epistemológicos que inspiram os trabalhos em desenvolvimento humano e aprendizagem. Mesmo não sendo um conjunto de conhecimentos monoliticamente organizados, portanto, a psicologia educacional reproduz as concepções subjetivistas e objetivistas dos fenômenos humanos através das representações dicotomizadas da relação indivíduo-sociedade em desenvolvimento e em aprendizagem. As controvérsias sobre a natureza do homem orientam os trabalhos também nesses dois ramos da psicologia.

No centro de qualquer teoria do desenvolvimento ou da aprendizagem está contida, implícita ou explicitamente, uma definição do homem, o que, por sua vez determina a abordagem adotada, o tratamento metodológico seguido, as técnicas aplicadas e, principalmente, a seleção dos problemas pesquisados. A consideração do homem como sendo de natureza ativa, passiva, interativa, boa, má ou neutra fornece os pressupostos básicos das concepções de psicologia educacional. A discussão fundamental acerca da natureza humana permanece sendo tratada através de noções idealistas de uma essência imutável ou de uma existência também abstrata.

A explicação subjetivista fundada na psicologia filosófica e a orientação objetivista com base na psicologia experimental são o pano de fundo das duas tendências mais divulgadas desde o século passado e que permanecem, fornecendo os subsídios metodológicos para a pesquisa em psicologia educacio

nal. A psicologia educacional objetivista se fundamenta na vi são do homem como um "fato" que pode ser observado a partir dos seus comportamentos exteriores. O meio ambiente o condiciona e o controla mecanicamente. A educação, portanto, se reduz à mani pulação de estímulos do meio que possam conduzir a respostas con sideradas desejadas e agradáveis a quem detém o poder de contro le da situação.

Na concepção subjetivista, a psicologia educacio nal toma por verdadeiro a visão do homem como um ser autônomo , criado para a liberdade sem ser determinado pelo meio ambiente social. Ao processo educativo cabe, primordialmente, possibili tar situações favoráveis ao desenvolvimento pleno do educando , a partir de suas tendências e pré-disposição naturais. O Aluno deverá ter ampla liberdade para escolher suas metas, num clima de aceitação e comunicação entre os que participam dessas expe riências. Tanto o modelo idealista-ativista quanto o modelo mecanicista do conhecimento ainda são considerados como alterna tivas perfeitamente viáveis de investigação dos fenômenos psíqui cos e educacionais.

Na educação, o modelo objetivista ajusta-se a pe lo menos duas concepções predominantes na teoria e na pesquisa educacional. Uma delas é a que entende a educação como uma das técnicas por excelência pa ra promover a ordem social por meio do ajustamento dos diferentes grupos a aqueles padrões previsíveis que devem existir numa sociedade organizada. Ainda que escamoteada pelo discurso das diferenças individuais, segundo o qual o ajustamento do indivi duo deve levar em conta suas necessidades e interes ses, a educação trata em última instância de ajudar cada um para que encontre, sem conflitos, seu lugar numa estrutura social nunca posta em questão?.. (80)

(80) MELLO, Guiomar Namo de. "Pesquisa em educação: questões teó ricas e questões de método." In: *Seminário sobre alter nativas metodológicas para a pesquisa: conhecimento e realidade*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, ago. 1980, p.22.

A redução da educação a uma das formas de manutenção e controle social pelo modelo objetivista se deu principalmente através do desenvolvimento das teorias dos comportamentos observáveis e condicionáveis do indivíduo.

A outra concepção de educação que se ajustaria ao modelo objetivista seria a que a entende como processo estritamente individual de mudanças comportamentais externamente observáveis. A exigência de tomar o fato humano como coisa neste caso, levou a que a psico-pedagogia se restringisse aos fenômenos que pudessem ser constatados 'objetivamente' de preferência quantitativamente. Fiel ao modelo inspirador esta corrente não admite, como objeto de conhecimento científico, os valores, sentimentos, emoções e intenções. Estes pertenceriam ao âmbito da política, da filosofia ou da religião, não ao da ciência educacional. Como consequência, qualquer mudança comportamental que aconteça segundo um plano modelador pré-existente, pode ser considerada um fato educativo. (81)

Sem sombra de dúvida essa tendência em considerar os fenômenos educativos como fazendo parte de uma realidade estática que pode ser "medida e pesada" através de técnicas específicas que fragmentam seu objeto de pesquisa, se desenvolveu segundo os ideais de uma ciência burguesa que abstrai a natureza real dos fenômenos.

A observação, descrição e experimentação são maneiras encontradas pela psicologia científica para revelar objetivamente a natureza dos fenômenos psíquicos. Em psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem a definição do seu próprio campo de estudo demonstra os critérios de objetividade científica que são adotados.

No que se refere às concepções do campo específico de desenvolvimento, a psicologia é considerada como:

(81) MELLO, Guiomar Namó de. "Pesquisa em educação: questões teóricas e questões de método". p.24.

... uma área de observação sistemática, lógica, que conduz à pesquisa científica e à interpretação das configurações de crescimento e comportamento através da vida." (82)

O que interessa à Psicologia do Desenvolvimento são as mudanças de comportamento que ocorrem não em função do tempo, mas em função de processos intra-orgânicos e de eventos ambientais que ocorrem dentro de determinada faixa de tempo. Podemos dizer então que o objeto de estudo da Psicologia do Desenvolvimento atual consiste nos processos intra-indivíduos e ambientais que levam a mudanças de comportamento. (83)

A aprendizagem tem sido definida de diferentes formas por cada uma das diversas teorias existentes. Numa das tentativas de sistematizá-las encontramos as seguintes concepções:

- um processo de associação entre uma situação estimuladora e a resposta, como se verifica na teoria conexionista da aprendizagem;
- o ajustamento de adaptação do indivíduo ao ambiente, conforme a teoria funcionalista;
- um processo de reforço do comportamento, segundo a teoria baseada em um sistema dedutivo hipotético, formulado por Hull;
- um condicionamento de reações, realizado por diversas formas, tal como se verifica, por exemplo, no condicionamento contíguo de Guthrie ou no condicionamento operante de Skinner;
- um processo perceptivo, em que se dá uma mudança na estrutura cognitiva de acordo com as proposições das teorias gestaltistas. (84)

É possível, portanto, considerar-se que, mesmo tendo em vista as diferentes concepções de desenvolvimento humano e de aprendizagem, o modelo objetivista em psicologia educa-

(82) PIKUNAS, J. *Desenvolvimento humano; uma ciência emergente*. São Paulo, McGraw-Hill do Brasil, 1979, p. 5.

(83) BIAGGIO, Angela M. *Brasil. Psicologia do desenvolvimento*. Petrópolis, Vozes, 1976, p. 21.

(84) CAMPOS, D.M.S. *Psicologia da aprendizagem*. 11 ed., Petrópolis, Vozes, 1979, p. 28.

cional conserva no cerne das questões por ele tratadas a dicotomização sujeito-objeto ao fixar-se no segundo termo do binômio, desconsiderando assim, o primeiro.

O modelo subjetivista, por outro lado, toma o objeto como desprezível e se prende às especulações na esfera do sujeito.

A influência desse tipo de concepção na pesquisa educacional é mais difícil de ser detectada dada a própria natureza das premissas nas quais se baseia e a forte marca objetivista que tradicionalmente caracteriza a atividade de investigação científica. Entretanto, ainda que remotamente, cremos que ela poderia ser identificada entre os suportes teóricos de pelo menos um tipo de estudo consagrado na área da educação. Trata-se dos trabalhos sobre clima psicossocial das situações de aprendizagem, dos padrões de interação educador-educando, e dos padrões de liderança ou condução de grupos de ensino. Tais estudos apresentam na realidade combinações curiosas, como por exemplo o uso de escalas de observação e registro estritamente quantitativos, para medir o quanto o ensino é 'centrado no aluno' ou 'centrado no professor'¹⁵. De passagem, observe-se o forte reducionismo psicologista que os caracteriza, pois ignoram ou deixam de explicitar os determinantes mais abrangentes daquilo que ocorre na situação de aprendizagem: a estrutura e o funcionamento da instituição escolar, a origem e a destinação social de alunos e professores, entre outros. (85)

A concepção subjetivista na psicologia educacional se verifica, principalmente, através dos modelos não-diretistas de educação que preconizam a centralização do processo educativo na satisfação das necessidades do educando segundo sua natureza e desenvolvimento, também natural. Entre Rousseau e Rogers muitas são as mudanças na definição de educação. No entanto, o espaço que ambos reservam à educação e à transformação social está delimitado pelo idealismo subjetivista que os inspira.

(85)MELLO, Guiomar Namó de. "Pesquisa em educação: questões teóricas e questões de método". p.27.

A não-diretividade implica que os obstáculos residem, não nos acontecimentos que nos rodeiam, mas somente na imagem que criamos do nosso eu, das suas relações com os outros e em certos sentimentos que, nessa ocasião, são impulsionados. (86)

As posturas metodológicas objetivistas e subjetivistas explicam os processos de aprendizagem e de desenvolvimento segundo os fundamentos epistemológicos dicotomizados que os iluminam, sem a sua vinculação com as condições históricas que os engendram.

A aprendizagem, que numa perspectiva histórica é considerada como questão central na formação do homem a partir de sua participação nos produtos sociais acumulados nas sociedades, é descrita e explicada pela psicologia tradicional independentemente das questões sociais nela envolvidas. Principalmente nas sociedades organizadas fundamentalmente sobre a divisão do trabalho, onde os processos de aprendizagem estão destinados qualitativamente diferente para as populações que participam da produção na esfera material ou intelectual, a análise das representações da relação indivíduo-sociedade através das concepções subjetivistas e objetivistas da aprendizagem e do desenvolvimento se torna mais relevante.

A psicologia tradicional reconhece a importância da aprendizagem humana, porém não menciona as implicações práticas decorrentes do fato de seu conteúdo ser historicamente determinado.

(86) SNYDERS, Georges, *Para onde vão as pedagogias não-diretivas?* 2 ed., Lisboa, Moraes, 1978. p. 149.

A aprendizagem é, afinal, um processo fundamental da vida. Todo indivíduo aprende e, através da aprendizagem, desenvolve os comportamentos que o possibilitam viver. Todas as atividades e realizações humanas exibem os resultados da aprendizagem. Quando se considera a vida em termos do povo, da comunidade, ou do indivíduo, por todos os lados são encontrados os efeitos da aprendizagem. (87)

A psicologia da aprendizagem se preocupa, frequentemente, em explicar os mecanismos que possibilitem ao homem aprender e se ajustar aos padrões de comportamento dominante.

Explicar o mecanismo da aprendizagem é esclarecer a maneira pela qual o ser humano se desenvolve, toma conhecimento do mundo em que vive, organiza sua conduta e se ajusta ao meio físico e social. É, pois, pela aprendizagem que o homem se afirma como ser racional, forma a sua personalidade e se prepara para o papel que lhe cabe no seio da sociedade. (88)

Essa psicologia acredita que a aprendizagem é um dos principais processos na vida humana, mas o faz sem captar a sua concreticidade histórica. A aprendizagem

... produz o miserável e o filantropo, o hipócrita e o patriota. Em resumo, a aprendizagem influencia nossas vidas a todo momento, sendo responsável, em parte, pelo que há de melhor e de pior nos seres humanos e em cada um de nós. (89)

O desvendamento dos mecanismos pelos quais se dá a aprendizagem é uma tentativa que vem sendo feita desde os antigos filósofos, que em seus manuscritos mencionavam os processos que, no entender deles, o homem utilizava para conhecer e aprender. Sócrates falava de uma aprendizagem que provém do co

(87) CAMPOS, Dinah Martins de Souza. op. cit., p. 15.

(88) Ibid., p. 16.

(89) HILGARD, E. e MARQUES, D. "Conditioning and learning". New

nhecimento interior. Platão distinguia o mundo das idéias do mundo físico e elaborou uma doutrina segundo a qual o aluno aprende pelas lembranças das idéias anteriores, isto é, evocando "remiscências". Aristóteles, partindo de outro ponto de vista, preferiu colocar como a fonte de todo o conhecimento e aprendizagem, tudo aquilo que é produto da experiência, ou seja, "nada existe no intelecto que não tenha passado antes pelos sentidos."

Apesar das origens mais remotas das abordagens subjetivistas e objetivistas que permeiam a psicologia da aprendizagem se encontrarem na filosofia antiga, modernamente, Descartes retoma a tradição dicotomizadora da natureza humana, canalizando-a, através do paralelismo psicofísico para as duas versões empiristas e nativistas na psicologia, principalmente, através da influência de Locke e Leibniz.

Locke criticou o racionalismo que vigorava na sua época e afirmava não existir nenhuma idéia na mente, que não fosse produto da experiência sensória. As idéias seriam elementos mentais simples que se associam, formando idéias complexas que refletem mecanicamente as coisas do mundo exterior. Aprendizagem para ele é a percepção que ocorre através dos sentidos, um produto da experiência.

Leibniz, contemporaneamente a Locke, observou que os elementos simples e indivisíveis de todos os seres são as "mônadas", uma espécie de constructo interior que se encontra vedado às influências advindas do exterior. O comportamento e aprendizagem dependeriam dessas disposições e tendências interiores.

Vemos, portanto, nas filosofias de Locke e Leibniz a formulação bastante clara de certas questões a respeito da natureza do homem e suas respostas contra-

tantes, que são representativas das tradições comportamentistas e fenomenológicas que se seguiram. Embora nem todas as questões em psicologia passam ser corretamente ordenadas em termos dessa dicotomia básica, como sugeriu Allport, 'virtualmente todas as teorias psicológicas modernas parecem orientadas para uma das duas concepções polares'. (90)

Essa é uma afirmação que indica a dicotomização do objeto de estudo da psicologia educacional, que sistematiza seus conhecimentos através das concepções de dois modelos opostos de homem. Com efeito, há autores que conseguiram organizar as diversas teorias de aprendizagem em duas grandes abordagens, a partir dos critérios que cada uma delas utiliza para explicar a aprendizagem e dos modelos de homem adotados.

Na abordagem comportamental, que segue o empirismo de Locke, estão categorizadas todas as teorias que definem a aprendizagem como uma mudança nos comportamentos observáveis do indivíduo.

A orientação comportamentalista considera o homem um organismo passivo, governado por estímulos fornecidos pelo ambiente externo. O homem pode ser manipulado, isto é, seu comportamento pode ser controlado, através de adequado controle de estímulos ambientais. Além disso, as leis que governam o homem, são primordialmente iguais às leis universais que governam todos os fenômenos naturais. Portanto, o método científico, tal como desenvolvido pelas ciências físicas, é também apropriado para o estudo do organismo humano. (91)

As teorias de condicionamento do comportamento assumem a posição de que o homem é um ser passivo e neutro e a aprendizagem uma modificação no comportamento observável do indivíduo. Essa concepção de aprendizagem é uma fórmula humaniza-

(90) MILHOLLAN, Frank e FORISCHA, Bill E. *Skinner X Rogers; maneiras contrastantes de encarar a educação.* São Paulo,

da, que tendo sido encontrada através de observações e experimentação do comportamento animal, foi transposta para a análise da aprendizagem humana.

Os iniciadores desse tipo de abordagem foram Setchenov e Pavlov que através da noção do reflexo da realidade objetiva na mente, criticaram as concepções idealistas acerca do psiquismo humano.

O processo de reflexo da realidade objetiva pelo homem constitui uma unidade indissolúvel do objetivo e do subjetivo. É objetivo por seu conteúdo, posto que reflete os objetos e fenômenos exteriores que o determinam; é objetivo também porque é um processo necessário real e se manifesta em diferentes atos externos e na conduta do indivíduo. Porém, ao mesmo tempo, é subjetivo porque sempre é um homem determinado, um sujeito quem reflete o mundo real e porque este reflexo se refrata através da experiência individual, através dos traços peculiares da personalidade do sujeito. (92)

Apesar desses princípios terem suas primícias nos estudos de Pavlov o que se tornou popularmente mais conhecido e divulgado foi o condicionamento clássico que ele observou ao estudar a fisiologia dos animais. A aprendizagem se daria através da associação de um reflexo do organismo a um estímulo neutro, que pela repetição evocaria a mesma resposta do organismo e exerceria uma função de sinalização.

Uma outra concepção que procura explicar o comportamento através do condicionamento é o conexionismo de Thorndike. Baseado nas idéias associacionistas, Thorndike estabeleceu uma relação entre acontecimentos físicos e mentais. Aprendizagem para ele seria um processo de associação e seleção de respostas a estímulos específicos principalmente pelos efeitos

agradáveis ou desagradáveis que poderiam daí advir.

Ao contrário de Thorndike que aceitava a associação entre unidades mentais e físicas, Watson propõe uma psicologia voltada principalmente para o comportamento que envolve os eventos físicos. Sua posição era ambientalista e partidária do que tradicionalmente se denomina condicionamento clássico. Exerciu forte influência na psicologia científica. Esta passou posteriormente a ser quase somente uma ciência do comportamento.

Watson objetou tanto à natureza mentalista de instintos quanto à afirmação de que tal comportamento era inato. Nós não nascemos com comportamento social - aprendemo-lo. Watson negou que nascemos com quaisquer aptidões mentais, traços de personalidade ou predisposições determinadas. Herdamos apenas nossa estrutura física e uns poucos reflexos, e todas as demais diferenças entre nós são atribuídas à aprendizagem. (93)

A aprendizagem para ele era basicamente um processo de substituição de estímulos, tal como o que ocorre no condicionamento clássico em animais, que gera uma mudança de comportamento.

A teoria da aprendizagem mais largamente utilizada que tem como fonte de inspiração a orientação comportamentalista, foi elaborada por Skinner, "O sistema de Skinner representa provavelmente a mais completa e sistemática declaração da posição associacionista, behaviorista, ambientalista e determinista na psicologia de hoje." (94)

Skinner não nega a existência dos processos mentais, porém só considera na análise do comportamento os processos que tenham evidências "palpáveis". A psicologia teria que se

tornar uma ciência que, além de prever o comportamento, poderia controlá-lo. Para ele, a partir de evidências já comprovadas, todo homem controla e é controlado.

Comportamento respondente e comportamento operante são o resultado de dois processos de condicionamento que ocorrem de forma diferente. O primeiro é basicamente o condicionamento clássico de estímulo-resposta. O condicionamento operante ao invés de ser eliciado, é um comportamento emitido pelo organismo que gera consequências no seu meio exterior, desencadeando um processo crescente de respostas a estímulos anteriores - novos estímulos - outras respostas - outros estímulos, e assim por diante.

Estímulos reforçadores são os que se seguem imediatamente a uma resposta e aumentam a probabilidade que ela ocorra novamente. Um estímulo que ao ser apresentado fortalece o comportamento que a ele se segue é denominado reforço positivo. Reforço negativo significa o estímulo que ao ser retirado possibilita a ocorrência da resposta emitida. A modelagem do comportamento é uma forma de modificação de comportamento que se dá através de aproximações sucessivas dos estímulos, mediante as contingências de reforço dirigidas às respostas que mais se aproximam da desejada e que levam ao padrão de comportamento esperado.

A aplicação dos princípios skinnerianos na escola é feita através da utilização de sua "tecnologia educacional". Para Skinner a educação pode ser entendida como um processo de modificação do comportamento pelas alterações nas contingências de reforço, cuja função precípua é a transmissão da cultura.

A educação é o estabelecimento de comportamentos que serão vantajosos para o indivíduo e para outros em algum tempo futuro... Os reforços são arranjados pela agência educacional com propósitos de condicionamento. Os reforçadores que usa são artificiais, como sugerem expressões como 'treino', 'exercício' e 'prática'. (95)

Um dos principais problemas detectados por Skinner na escola é a predominância do controle aversivo do comportamento dos alunos que passam a agir ou não agir, simplesmente para evitar as conseqüências desagradáveis futuras. Uma das suas soluções seria a utilização constante do reforço positivo. A técnica de instrução programada e "as máquinas" de ensino cumpriram fielmente essa função.

Na sala de aulas tradicional, as contingências de reforço mais eficientes para controlar o estudante; provavelmente estão além das capacidades de um professor. Por isso, sustenta Skinner, aparelhos mecânicos e elétricos devem ser usados para maior aquisição. (96)

Como na sua concepção ensinar significa uma espécie de arranjo de contingências de reforço, essa tarefa pode ser mediatizada por vários instrumentos, economizando, dessa forma, tempo do professor e assegurando melhor produção por parte dos alunos.

Essa pode ser uma das formas mais requeridas pelo capitalismo avançado de "treinar" e "disciplinar" a mão-de-obra que lhe é necessária. Nesse sentido, a "tecnologia educacional" de Skinner, produto da sociedade capitalista, se encontra vinculada mediatamente às exigências de invenção de novos meca

(95) SKINNER, B.F. *Ciência e comportamento humano*. São Paulo, EDART, 1974. p. 226. Apud in: ALVITE, M.M.C. *Didática e psicologia; crítica ao psicologismo na educação*. São Pau

nismos para maior lucro para o capital. O individualismo que o caracteriza é mais uma das estratégias que servem à burguesia do minante.

Críticas tão ou mais contundentes do que essa têm sido feitas a Skinner, porém o que convém frisar-se é que o reducionismo skinneriano assim como o idealismo, que permeia as teorias subjetivistas humanistas da aprendizagem, estão "coladas" à esfera da produção capitalista, portanto desde sua origem servem contraditoriamente a interesses de classe.

Uma e outra dessas abordagens são produtos sociais historicamente determinados que conservam no seu cerne a luta de classes pela apropriação do saber. Se por um lado as teorias que tendem para o objetivismo revestem os processos educacionais de uma facticidade não correspondente à complexidade da educação na sociedade de classes, as teorias subjetivistas ampliam de tal forma as exceções para explicar os acontecimentos, que se torna impossível abarcar todas as nuances e particularidades do proceso educacional. A psicologia, daí decorrente, se pauta nessas duas versões para explicação dos eventos que se passam com os indivíduos na escola e na sociedade.

A orientação subjetivista, por esse ângulo, mais parece um "lobo com pele de cordeiro", pois, também, em última instância, leva ao ajustamento do indivíduo aos padrões de comportamento dominantes pelo fato de preconizar o desenvolvimento "livre" das potencialidades do indivíduo, o que significa, numa sociedade de classes, deixar o caminho aberto para a direção da classe dominante também na esfera educacional. Quanto mais o idea

lismo subjetivista permeia o ideário pedagógico⁽⁹⁷⁾ escola, mais os problemas educacionais encravados na estrutura social comprometem a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças provenientes da classe trabalhadora.

A vertente subjetivista leibniziana tem em Rousseau um grande aliado, através da sua defesa da não-diretividade na educação. A visão de homem veiculada é a que defende a atividade e bondade inatas do ser humano. Por isso, deve-se tornar um ser autônomo e livre.

A posição de Rousseau era a de que tudo é basicamente boa. E, sendo boa a natureza hereditária do homem, ele deve apenas ter condições para se desenvolver num ambiente natural, sem corrupção. Rousseau qualificou a natureza humana de um agente ativo, capaz de se auto dirigir; admitia que um ambiente social mau poderia produzir seres humanos maus; para ele, as instituições sociais não são naturais. Assim, sua rejeição ao ambientalismo não era total, mas sua ênfase era colocada na autodeterminação natural e ativa. (98)

A doutrina do crescimento natural tende a minimizar o papel da aprendizagem e a valorizar o desenvolvimento do indivíduo. Segundo Rousseau, as instituições sociais, tal como a escola, podem tolher o florescimento do indivíduo ou corrompê-lo se o ambiente social no qual estiver inserido for negativo.

Nessa vertente subjetivista, a fenomenologia como concepção filosófica que tem como um dos seus pressupostos a compreensão da experiência humana carregada de significados originados no próprio indivíduo permeia a maioria das concepções de

(97) Guiomar Namó de MELLO, em *Magistério de 1º grau; da competência técnica ao compromisso político*, diz que ideário pedagógico significa genericamente um corpo de idéias constituído pelas teorias pedagógicas ou psico-pedagógicas sobre

aprendizagem na psicologia educacional.

A orientação fenomenológica considera o homem a fonte de todos os atos. O homem é essencialmente livre para fazer escolhas em cada situação. O ponto focal dessa liberdade é a consciência humana. Comportamento, é assim, apenas a expressão observável e a consequência de um mundo ser interno essencialmente privado. Portanto, só uma ciência do homem que comece com experiência, tal como é imediatamente dada nesse mundo de ser, pode ser adequada ao estudo do organismo humano. (99)

O humanismo assentado nessa vertente veio a se constituir, posteriormente, num movimento em psicologia que é comumente chamado de a "terceira força", em oposição radical às concepções ambientalistas predominantes.

A psicologia humanística que se desenvolveu somente a partir de algumas décadas deste século pode ser vista como uma espécie de coletânea de doutrinas e teorias que se preocupam fundamentalmente com a pessoa humana. Isto não quer dizer que as posições humanistas sejam todas homogêneas, porém o consenso que está na sua base é a colocação do homem como o centro de suas argumentações. O homem, como ser que dá sentido às coisas e está em permanente evolução rumo a sua plenitude.

Um dos mais proeminentes psicólogos humanistas que ofereceu contribuições para a esfera da educação foi Carl Rogers. A partir de sua experiência em psicologia clínica, Rogers elaborou vários postulados que viriam a ser os pressupostos básicos de sua psicologia para a educação. A sua colocação da pessoa como o centro e a confiança na sua capacidade para superar as circunstâncias adversas que préjudiquem sua auto-realização, constitui a premissa básica que permeia todo o seu trabalho.

Hã, no ser humano, uma capacidade interna de realização, um desejo não apenas de sobrevivência ao nível físico, mas uma força que o impulsiona e que o acompanha em seus atos, que o faz produzir, diferenciar funções, reproduzir. Esta capacidade chama-se em linguagem psicológica, de tendência atualizante. (100)

A convicção dele na tendência inerente ao ser humano para buscar seu crescimento leva à suposição de que o indivíduo mesmo tem o poder de promover seu desenvolvimento interior, através da percepção e organização das experiências que lhes são mais positivas. A noção de "self" é o que permite a compreensão do valor das vivências humanas.

Rogers compreende o self como o critério que ajuda o organismo a selecionar a experiência: os elementos da experiência que concordam com a imagem do eu, tornam-se disponíveis à consciência, enquanto os que não concordam com esta imagem são interceptadas.^{2,6} (101)

Convém aqui questionar-se se esta maneira seletiva das experiências se internalizarem no indivíduo não é uma concepção que gera o ajustamento e adaptação à sociedade, desde que cabe ao indivíduo uma modificação primordialmente interior. O que acontecerá com aquele indivíduo que tem objetivamente poucas experiências positivas a selecionar? Se o ponto de partida de Rogers é o indivíduo e sua subjetividade, como pode ser sua teoria libertária?

A aprendizagem na visão de Rogers é um processo que parte primordialmente do aluno, que deverá estar motivado para aprender a aprender, e a mudar. A tarefa do professor seria facilitar a experiência de aprendizagem do aluno. Este es

taria livre para escolher o que lhe é mais significativo.

Facilitação de aprendizagem não é equivalente a ensino como é comumente definido. Não depende, necessariamente, por exemplo, de aptidões particulares do líder, nem de seu conhecimento erudito, nem de seu planejamento curricular, nem do uso de recursos audiovisuais. Não depende de aprendizagem programada, aulas, relatórios orais ou mesmo lápis e papel. Qualquer destes pode, naturalmente, ser utilizado como recurso. De fato, um facilitador de aprendizagem é principalmente só isso em relação ao aprendiz, um recurso. (102)

O que se pode inferir de suas posições é que, apesar das suas "boas intenções", a aplicação de seus princípios na esfera educacional pode levar a um maior descaso pela educação, principalmente nas condições vigentes, em que as poucas escolas existentes não têm nem as condições básicas para funcionamento. Isto, diga-se de passagem, em relação a professores "competentes", carterias, livros, lápis, giz, cadernos, etc.

A afirmação de que "em educação, ter objetivos é em última análise, não tê-los, ou melhor, deixar que a pessoa seja responsável pelas metas que escolher." (103), é questionável se se considerar que numa sociedade de classes a luta pela educação deve ser uma tarefa assumida como essencial no processo de organização da classe dominada.

Mesmo as interpretações segundo as quais a pedagogia de Rogers seria uma forma de elevar as possibilidades de vida do indivíduo por estar voltada para sua auto-realização, não chegam a detectar as razões reais que impedem o atingimento dessa meta. Somente o reconhecimento de que um indivíduo provém de um ambiente social e classe diferente não significa a

explicitação do cerne da questão.

Falar de um ensino centrado no aluno é referir-se a uma pessoa, vinda de uma classe social definida, com uma herança cultural bem delineada, possuidora de uma linguagem que traduz seus valores, sua vida. Fazer a experiência de um tal ensino é examinar o conteúdo das disciplinas, a articulação do currículo com a vida do aluno, analisar o tipo de aprendizagem que lhe está sendo proposto. (104)

Essa pode ser mais uma forma de ocultamento da relação real, que fornece as bases materiais da relação indivíduo-sociedade, e que na psicologia educacional humanista se traduz como uma questão de fornecer opções para o desenvolvimento livre da pessoa.

Uma outra versão subjetivista, seguindo a tradição de Leibniz, mas que se distingue por aceitar algumas formas de empiricismo e experimentação no estudo dos processos psíquicos, principalmente na pesquisa sobre percepção, é a psicologia da Gestalt desenvolvida inicialmente na Alemanha por Wertheimer e, depois, por Köhler e Kofka nos E.U.A., ambos que faziam uma oposição feroz à orientação comportamentalista na psicologia do homem.

Uma premissa básica da teoria Gestáltica é que a maneira de se perceber determinado objeto, é uma função da configuração total ou campo em que o objeto está colocado. Ademais, tal campo perceptual é composto de mais coisas do que exatamente suas partes específicas, isto é, objetos específicos; é composto de relações, discernidas pelo indivíduo observador, como existindo entre cada parte ou componentes do campo. (105)

Wertheimer não aceitava a concepção indutiva que

(104) COSTA, Carlos Alberto Jales. op. cit. p. 126.

(105) MILHOLLAN, F. e FORISCHA, B. op. cit. p. 136.

parte dos elementos para as estruturas e das partes para o todo. O todo é muito mais do que a organização de seus elementos ou partes, há certas relações que dão à percepção uma certa ordem. Köhler repetiu os experimentos realizados por Thorndike e observou que a aprendizagem se dá por uma mudança qualitativa na percepção do sujeito e não simplesmente por ensaio e erro e gravação das respostas certas. Kofka criticou, também, as idéias de ensaio e erro de Thorndike e de outros behavioristas, seus contemporâneos.

A aprendizagem, para a Gestalt, é um processo de percepção e aquisição de novos "insights", um dos conceitos centrais dessa abordagem. "Insight" significa uma "tensão para" algum objeto ou a captação das relações do todo percebido.

Os insights devem, portanto, ser considerados não como descrições literais de situações físico-sociais objetivas, mas como interpretações de si e do ambiente percebido, que servirão de base para planejar a ação subsequente. (106)

A experiência envolve um processo de interação entre o sujeito e o objeto de sua percepção. Nesse processo ocorrem mudanças na pessoa e no seu meio, mutuamente, havendo ainda uma certa intencionalidade do sujeito.

A teoria de campo Gestalt se desenvolveu posteriormente com a psicologia de Kurt Lewin, que era virtualmente interessado no estudo e pesquisa da motivação humana. Aplicou os seus conhecimentos à área de ensino e aprendizagem como esferas em que ocorrem relações interpessoais e mudanças cognitivas. Apesar de utilizar conceitos retirados da física, Lewin é subjetivista.

Na realidade acreditava que objetividade em psicologia requer a representação adequada e exata do campo tal como existe para um indivíduo em um tempo determinado. Daí, para ser objetivo em psicologia, deve-se ser subjetivo; alguém deve observar as situações do ponto de vista da pessoa que está sendo estudada. (107)

Nesse sentido, a teoria de campo que se coloca como uma tentativa de síntese entre o subjetivo e objetivo que emergiu da controvérsia entre subjetivismo e objetivismo, também em última análise, se coloca na vertente idealista subjetivista.

A psicologia relativista - positiva da teoria de campo - Gestalt é essencialmente uma síntese emergente que se desenvolveu de um conflito ideológico entre as doutrinas psicológicas do 'naturalismo romântico' de Rousseau e as do 'realismo científico'. (108)

Essa "síntese emergente" não deixa de ser, portanto, também uma representação da relação indivíduo-sociedade que preconiza em educação conhecimentos acerca da aprendizagem e do desenvolvimento que reforçam a manutenção dos interesses da classe dominante.

No que se refere à psicologia do desenvolvimento, especificamente, é possível, partindo-se da sua evolução histórica e das principais teorias existentes sobre o desenvolvimento humano, evidenciar a dicotomização da relação indivíduo-sociedade através da opção pelo modelo objetivista encontrado na maioria de suas pesquisas e na controvérsia acerca da hereditabilidade-meio como sendo mais uma forma de representar a participação do indivíduo na sociedade.

A consideração da criança, como objeto de estudo com aspectos acentuadamente diferentes do adulto, só veio a acontecer basicamente a partir dos últimos três séculos, quando também se desenvolviam as forças produtivas do capitalismo moderno. Até então alguns filósofos faziam menção à infância sem se prenderem aos aspectos específicos dessa etapa da vida do homem. Sabe-se que nas comunidades primitivas e, até mesmo nos primórdios da Idade Média, as crianças participavam de todas as atividades da comunidade adulta. A consideração da infância como uma etapa à parte só veio ocorrer no momento em que as idéias de preservação da inocência e da moral passaram a ser veiculada pela classe em ascensão que buscava apoio na tradição religiosa. A mudança de atitude no século XVII em relação à infância coincide com a gestação do modo capitalista de produção.

Dentre os filósofos que elaboraram alguns pressupostos acerca da natureza da criança e de sua educação na sociedade, Locke e Rousseau são os que mais contribuíram para o estudo da infância.

As obras de Locke e Rousseau constituem influências de primeira grandeza no desenvolvimento infantil, embora as teorias de ambos os autores, conquanto penetrantes sejam especulativas e não empíricas. Os teóricos e pesquisadores atuais tentam verificar suas hipóteses através de observações cuidadosas e sistemáticas, bem como através de experimentos. (109)

Rousseau partia da concepção da criança como sendo de natureza boa e ativa, cabendo, portanto, à sociedade permitir o desabrochamento de todas as suas potencialidades. O desenvolvimento da criança até a sua constituição como adulto,

(109)MUSSEN, Paul Henry et alii. *Desenvolvimento e personalidade*.

portanto, seria natural e espontâneo.

Locke, por outro lado, considerava a criança com uma índole má e de natureza passiva, sendo necessário exercer sobre ela, infinitamente, uma forma de treinamento que a habilitasse a viver em sociedade. O desenvolvimento da criança deveria ser dirigido por uma educação que disciplinasse e controlasse os desejos e necessidades infantis.

A orientação predominante em psicologia do desenvolvimento caracteriza-se pela busca da objetividade científica. Essa tendência vem ocorrendo desde os primeiros trabalhos nesse campo de conhecimento com os trabalhos realizados por Pestalozzi, Dieterich, Tiedeman e Fröebel que passaram a fazer observações cuidadosas dos seus filhos.

O empirismo de Locke se acha também presente no desenvolvimento posterior da psicologia científica infantil que passou a utilizar a observação sistemática no estudo da criança.

A partir da publicação de "A origem das espécies", em 1849, e dos relatos das observações que Darwin fez sobre os primeiros anos da infância, suas idéias passaram a ser adotadas por outros interessados no desenvolvimento da criança.

Stanley Hall é considerado o iniciador da psicologia infantil nos Estados Unidos, por causa da importância dos seus trabalhos nos primeiros momentos do desenvolvimento desse campo de estudo. Foi fortemente influenciado por Darwin e considerava que o ser humano recapitula na sua ontogênese o desenvolvimento filogenético. Hall interessava-se por aquilo que ele designava como o "conteúdo das mentes" infantis e acreditava que

to desaparecerão sem esforços disciplinares à medida que a criança se deslocar para níveis mais elevados de maturação."(110)

Gesell foi discípulo de Hall e elaborou uma teoria genética que sugeria a tradição inatista. Para ele,

... as tendências inatas voltadas para um desenvolvimento ótimo, ditam (controlam) a taxa de crescimento e aprendizagem na criança, havendo uma participação mínima (seja para melhor ou pior) das circunstâncias ambientais. (111)

O inatismo de Gesell se referia principalmente ao desenvolvimento biológico e de habilidades da criança. No que se refere ao desenvolvimento emocional e do comportamento, havia a participação de fatores ambientais. Gesell se utilizava do método de observação dos comportamentos, tentando inferir através deles, as suas causas. "As causas para Gesell eram predominantemente maturacionais, embora o crescimento e o desenvolvimento recebessem também a 'influência' de fatores ambientais."(112)

A partir das primeiras décadas deste século, a psicologia do desenvolvimento infantil passou a ser fundamentalmente uma disciplina científica segundo a orientação objetivista do conhecimento científico.

A descrição dos comportamentos infantis em cada idade cronológica foi em seguida acompanhada pelas pesquisas experimentais através dos trabalhos que utilizavam a análise correlacional e, mais recentemente, pela experimentação voltada para a explicação do comportamento humano.

(110) PIKUNAS, J. *Desenvolvimento humano; uma ciência emergente*. McGraw Hill do Brasil, 1979, p.9.

(111) LIPSITT, Lewis P. e REESE, Hayne W. *Psicologia do desenvol-*

Nos últimos quarenta anos, os pesquisadores de Psicologia do Desenvolvimento tornaram-se cada vez mais interessados pelos processos subjacentes ao crescimento e ao desenvolvimento humanos; interessados pela síntese teórica dos fenômenos observados, a qual nos pode fornecer o como e o porque das origens do comportamento e das mudanças no comportamento. (113)

Os dois métodos mais usados no estudo dos comportamentos nas diversas fases do desenvolvimento humano, têm sido o longitudinal, que estuda várias crianças em cada nível de idade cronológica; e o método transversal, que toma como sujeitos as mesmas crianças durante um certo período de tempo, passando pelas etapas contínuas de idade cronológicas.

A necessidade de explicar os comportamentos e os processos mentais a eles subjacentes, e ainda, a necessidade de organização da imensa quantidade de fatos provenientes dos resultados das pesquisas empíricas, deram margem ao surgimento de alguns corpos mais ou menos sistemáticos de conhecimento acerca dos diversos aspectos do desenvolvimento do psiquismo que são as diversas teorias de desenvolvimento. "Uma teoria do desenvolvimento se constitui num conjunto de conhecimentos teóricos que oferecem subsídios para a explicação dos comportamentos observados." (114)

Atualmente, a psicologia do desenvolvimento se encontra com um cabedal de conhecimentos acerca do desenvolvimento dos processos cognitivos, afetivos, sociais, lingüísticos, etc, oriundos de teorias que observam, descrevem e explicam a complexificação dos comportamentos humanos, assim como dos resultados de pesquisas experimentais isoladas.

A psicologia infantil, podemos atualmente conceitua-la de maneira bem ampla, bem como a ciência, ou o aspecto da ciência, que pretende descrever e explicar os eventos ocorridos no decorrer do tempo que levam a determinados comportamentos emergentes durante a infância, adolescência ou idade adulta. Pretende, pois, explicar, como é que, a partir de um equipamento inicial (inato), o sujeito vai sofrendo uma série de transformações decorrentes de sua própria maturação (fisiológica, neurológica e psicológica) que, em contato com as exigências e respostas do meio (físico e social), levam à emergência desses comportamentos. (115)

Partindo-se dessa colocação que define a psicologia do desenvolvimento na atualidade, identifica-se uma controv^{er}sia acerca dos fatores determinantes do comportamento e do desenvolvimento. Alguns consideram que a determinação básica seria originada pelos fatores internos oriundos das bases genéticas e biológicas da espécie do indivíduo. Segundo essa visão o

desenvolvimento é um termo amplo que se refere a todos os processos de mudança pelos quais as potencialidades de um indivíduo se desdobram e aparecem como novas qualidades, habilidades, traços e características correlatas. (116)

Outros consideram que os estímulos provenientes do meio físico e social conseguem configurar paulatinamente as diferentes formas do comportamento humano durante o processo do seu desenvolvimento. Essa é uma questão cujo consenso se verifica através da tentativa de conciliação das duas esferas de fatores que influenciam no desenvolvimento da criança.

Forças internas e externas atuam em todos os aspectos do desenvolvimento do comportamento da criança; não há casos de comportamentos que sejam totalmente determinados quer externa, quer internamente. A questão mais interessante é a natureza da rela

ção entre influências internas e externas. Uma relação possível pode ser uma relação aditiva; os efeitos de forças internas, como hereditariedade e maturação, podem ser simplesmente, somados aos efeitos do ambiente. (117)

Essa é uma concepção interacionista que tem ca
racterizado o pensamento de muitos autores de Psicologia do De
senvolvimento:

As influências genéticas interagem como uma legião de variáveis ambientais e todas atuam em conjunto na determinação das configurações de crescimento e comportamento de cada indivíduo. (118)

Uma grande quantidade de estudos sobre Desenvolvimento Infantil demonstrou que as influências hereditárias, efetivamente têm um efeito decisivo sobre as habilidades intelectuais da prole. Este 'efeito decisivo' não impede, contudo, a influência de fatores ambientais. Realmente afirmar a importância de supostos fatores genéticos não implica que eles sejam 'mais importantes'. (119)

Ao apresentarmos em conjunto os resultados de vários tipos diferentes de estudos, chegados inevitavelmente à conclusão de que não é possível estabelecer com alguma certeza, a contribuição relativa da hereditariedade e do meio para o desempenho de testes de inteligência. É virtualmente impossível separar com nitidez os efeitos da hereditariedade dos efeitos dos fatores ambientais. Após uma revisão exaustiva da literatura relevante sobre este assunto, o Prof. Bronfenbrenner da Universidade de Cornell concluiu que 'é impossível estabelecer um cálculo único e fixo que represente a proporção de variação da inteligência... unicamente atribuível à hereditariedade ou ao meio ambiente. (120)

Uma outra forma de revestir o mesmo problema da abstração da historicidade do indivíduo é a discussão que pro

(117) BEE, Helen. *A criança em desenvolvimento*. São Paulo, Harper & Row do Brasil, 1977. p. 12.

(118) PIKUNAS, J. *Desenvolvimento humano; uma ciência emergente*. p. 83.

(119) LIPSITT, Lewis P. & REESE, Hayne W. *Psicologia do desenvolvimento da criança*, p. 45.

cura - definir a criança como ativa ou passiva face aos fatores do meio. A integração das duas posturas leva à concepção da relação da criança com o seu meio como sendo de forma interativa.

Essa controvérsia se encontra também no cerne de cada uma das teorias de desenvolvimento cognitivo, afetivo e da aprendizagem de estímulo-resposta.

Um segundo tema bastante controvertido, a respeito da criança, centra-se na discussão de se é ela inerentemente ativa ou passiva, frente ao mundo das pessoas e dos objetos. Como John Locke deixou implícito, seria a criança fundamentalmente modelada pela experiência ou, como sugeriu Piaget, seria ela capaz de selecionar de modo ativo as experiências que deseja compreender e investigar? A primeira perspectiva, que neste século foi elaborada por John Watson, Neal Miller, B.F. Skinner e Albert Bandura, concebe a criança como facilmente moldável de acordo com os padrões escolhidos por seus criadores. Os criadores são as pessoas que têm o poder de administrar recompensas e punições, consistindo nos modelos que a criança irá imitar. Embora Freud não tivesse sido um teórico da aprendizagem, também ele considerava a criança como passiva frente as forças biológicas, operando dentro de si. (121)

A psicologia genética de Jean Piaget e as concepções de psicanálise sobre o desenvolvimento afetivo-sexual são as duas abordagens mais importantes em desenvolvimento cognitivo e emocional. A partir de suas idéias desenvolveram-se duas teorias de desenvolvimento humano que mais enriqueceram essa área de conhecimentos.

Piaget não desconhece a existência dos aspectos emocionais do indivíduo mas se ocupou basicamente dos processos cognitivos que partem da criança para o adulto que atinge sua

maturidade cognitiva quando passa a raciocinar lógica e abstratamente.

Freud descobre os aspectos instintivos e inconscientes do psiquismo que, concomitantemente ao desenvolvimento dos aspectos biológicos e através das primeiras relações sociais estabelecidas com os pais, determinam basicamente a personalidade do homem.

Embora haja em ambos uma tendência para considerar o desenvolvimento como um processo que de certa forma requer a interação com o meio físico e social, a consideração da criança como essencialmente interativa é evidente principalmente no interacionismo piagetiano.

A originalidade da posição de Piaget consiste na situação da interação sujeito-objeto no interior do sujeito. Por esta via, elege, naturalmente, a Psicologia como seu fundamental instrumento para as explorações desta interação. (122)

Piaget considera o desenvolvimento cognitivo como um processo de adaptação e assimilação do indivíduo ao meio, a partir de uma base interna que se constitui como estruturas mentais existentes no recém-nascido. São essas estruturas sensoriais e neurológicas iniciais que permitem, através do contato com o meio, a formação das estruturas mais complexas do pensamento.

A preocupação central de Piaget foi o 'sujeito epistêmico' (Guber e Vonèche, 1977), isto é, o estudo dos processos de pensamento presentes desde a infância inicial até a idade adulta. Interessou-se basicamente pela necessidade de conhecimento típico do

(122) MACHADO, José Nilson. *Matemática e realidade, uma tentativa de caracterização da relação que transcenda uma visão*

homem, que o define como espécie 'homo sapiens'. Esta necessidade foi negligenciada por outras correntes teóricas explicativas do desenvolvimento humano tais como a psicanálise e o behaviorismo. A primeira centralizou seus estudos nos processos emocionais e irracionais, enfatizando a presença de impulsos primitivos como a base da conduta; e a segunda despiu o homem de suas características individuais, mostrando a conduta como resultante de processos de aprendizagem, que podem ser controlados pela estimulação ambiental. (123)

A preocupação de Freud, voltada, principalmente, para o desenvolvimento da sexualidade e suas etapas de desenvolvimento parece significar que, segundo essa teoria, a criança é eminentemente um ser passivo, quer seja pela força das pulsões internas ou pelas experiências que a reprime.

... para Freud a criança não tomará parte ativa na determinação da seqüência de suas fases de desenvolvimento. Estas ocorrerão, basicamente na mesma idade, para todas as crianças e se caracterizarão, principalmente, pelo investimento da libido em uma ou outra região do corpo. É como se esta seqüência de desenvolvimento é de integração da personalidade estivesse pré-fixada e seguisse um curso natural acompanhando a própria maturação física da criança. Existe, portanto, um paralelismo muito forte entre o biológico e o psicológico, quase que se poderia dizer que o próprio crescimento biológico irá determinar em que fase de desenvolvimento psicológico a criança estará. Esta parece ser considerada um indivíduo passivo, em seu próprio processo de desenvolvimento. (124)

A educação na concepção de Freud deveria encontrar o ponto de equilíbrio entre a repressão dos instintos constitucionais rebeldes e a liberdade para por em prática todos os seus instintos sem traumas. A criança é vista como diferente do adulto e sujeita às influências da cultura.

(123) RAPPAPORT, C.R. (Coord.) op. cit. p. 51.

(124) Ibid., p. 64.

Percebemos que a dificuldade da infância reside no fato de que, num curto espaço de tempo, uma criança tem de assimilar os resultados de uma evolução cultural que se estende por milhares de anos, incluindo-se a aquisição do controle de seus instintos e a adaptação à sociedade - ou, pelo menos, um começo dessas duas coisas. Só pode efetuar uma parte dessa modificação através do seu desenvolvimento; muitas coisas devem ser impostas à criança pela educação. (125)

Uma outra abordagem em desenvolvimento, que se coloca radicalmente a favor da determinação do exterior sobre o interior, definindo o homem como sendo de natureza predominantemente passiva é o modelo behaviorista de aprendizagem que se propõe a analisar as mudanças de comportamento causadas pela estimulação exterior.

Assim como Freud e Piaget, Watson e os demais teóricos de análise do comportamento, também exerceram forte influência na psicologia do desenvolvimento, sugerindo que a estimulação exterior gera a resposta do interior e que somente a partir da fixação dos comportamentos adquiridos através desse processo é que se modela o desenvolvimento da infância até a fase adulta.

Embora a teoria de Watson seja frequentemente caracterizada como uma teoria estritamente ambiental, na qual as diferenças biológicas individuais provavelmente não exerçam influência alguma, ele era, de fato, um psicofisiologista tarimbado, antes de voltar a atração para a 'tecnocracia comportamentista', e foi um dos primeiros a tentar um registro empírico das capacidades de reflexo do recém-nascido. Foi Watson quem propôs a existência de três reflexos incondicionados principais - medo, raiva e amor - e quem procurou especificar as condições de estímulo que eliciam esses comportamentos. (126)

(125) FREUD, Sigmund. *Novas conferências introdutórias sobre psicanálise e outros trabalhos*. vol. XXII. Rio de Janeiro, Imago, 1976. p. 180.

Uma formulação mais moderna da aprendizagem comportamental é a Teoria da Aprendizagem Social, que enfoca, juntamente com a análise da relação entre os estímulos e respostas, os processos simbólicos que são internalizados no sujeito através da observação dos modelos que sugerem os comportamentos semelhantes a serem aprendidos. As expectativas dos resultados do seu comportamento e a discriminação dos estímulos que se dirigem para cada situação específica são considerados fatores que influenciam na aquisição de comportamentos. Ao contrário das abordagens comportamentalistas tradicionais, nessa teoria há um espaço entre as reações e os estímulos o qual é ocupado pela atividade do sujeito. Esta parece ser mais uma tentativa de conciliação entre os fatores internos e externos que influenciam o comportamento humano.

Fica claro, então, que a explicação do comportamento humano está centrada em uma interação contínua e recíproca entre fatores ambientais, comportamentais e cognitivos. Desta forma, a Teoria da Aprendizagem Social afirma que as pessoas nem são totalmente livres para seguirem seu próximo caminho, nem tão totalmente impossibilitadas de participar da determinação de seu destino. Chega-se assim, na teoria, a um novo equilíbrio, deixando margem para que os indivíduos possam, em certa medida, ampliar ou restringir seu curso de vida pessoal. Neste determinismo recíproco, as pessoas, tanto como o ambiente, devem ser variáveis estudadas, uma vez que um fator tem sempre um impacto sobre o outro. (127)

Nessa medida, verifica-se que a psicologia do desenvolvimento humano, difundida atualmente, não chega a tocar no substrato fundamental de desenvolvimento do psiquismo humano. As leis sócio-históricas são consideradas como uma das variáveis que influenciam o psiquismo da criança. A consideração do indivíduo como ser histórico permite a afirmação de que

são elas os fatores determinantes no desenvolvimento humano.

Os pressupostos idealistas e materialistas mecanicistas que iluminam as pesquisas em desenvolvimento, não deixam espaço para a superação dessas controvérsias hereditariedade-meio-atividade-passividade que permeiam os conhecimentos acumulados nessa área.

A via aberta pela análise histórica mostra, pelo contrário, que as propriedades do psiquismo humano são determinadas pelas relações reais do homem com o mundo, relações que dependem das condições históricas objectivas da sua vida. São estas relações que criam as particularidades estruturais da consciência humana, e que por ela são reflectidas. Assim se caracteriza o psiquismo humano na sua verdadeira essência social.(128)

O materialismo histórico por outro lado, indica uma síntese diferente para superar essas dicotomizações, colocando como fundamental nas mudanças qualitativas que se processam a nível do psiquismo a participação do indivíduo na estrutura da sociedade e a aquisição prática do conhecimento adquirido socialmente.

Segundo essa abordagem, portanto, "Não se herdamos idéias, talentos, particulares gostos, sentimentos como virtuosidades abstratas, mas possibilidades materiais para o desenvolvimento das mesmas em função da interação indivíduo-meio."(129)

A psicologia, tendo como pressuposto básico que a formação do psíquico no homem é regida pelas suas condições históricas materiais coloca como fundamental a consideração de que, através do trabalho, se dá a assimilação das proprieda

(128) LEONTIEV, Alexis N. O desenvolvimento do psiquismo.p.138.

des objetivas e subjetivas encarnadas nos seus produtos. O indivíduo adquire assim, sua verdadeira dimensão de homem, como participante da produção da sociedade. Para que haja a assimilação prática e psíquica de todos os produtos acumulados pela cultura, quer sejam produtos materiais ou espirituais, há que haver a "apropriação", pelo indivíduo, de todos os produtos da sua cultura, reproduzindo-os teórica e praticamente em si mesmo.

Dessa forma, a individualidade poderá ser compreendida como um ponto de chegada provisório, do indivíduo, no estágio de desenvolvimento das forças produtivas da sociedade em que vive.

A principal característica do processo de apropriação ou de 'aquisição' que descrevemos é, portanto, criar no homem aptidões novas, funções psíquicas novas. É nisto que se diferencia do processo da aprendizagem dos animais. Enquanto este último é o resultado de uma adaptação individual do comportamento genérico a condições de existência complexas e mutantes, a assimilação no homem é um processo de reprodução, nas propriedades do indivíduo, das propriedades e aptidões historicamente formadas da espécie humana. (130)

Essa proposição que define o processo de desenvolvimento do psiquismo humano, como se dando efetivamente através da apropriação pelo indivíduo dos produtos do trabalho, implica na investigação das condições de vida da criança, para que a psicologia educacional possa determinar as situações mais apropriadas para o desenvolvimento infantil, principalmente dentro da escola.

"O mesmo é dizer que, no estudo do desenvolvimento do psiquismo da criança, devemos partir da análise do desenvolvimento da sua actividade tal como ela

BC/4843

se organiza nas condições concretas da sua vida. São uma tal démarche permite determinar a parte das condições de vida exteriores da criança e das disposições que ela possui. Partindo da análise do conteúdo da actividade que se desenvolve na própria criança, são esta démarche permite compreender o papel primordial da educação que age justamente sobre a actividade da criança, sobre as suas relações com a realidade e determina também o seu psiquismo, a sua consciência. (131)

Nesse sentido, convém questionar-se a psicologia educacional que, numa sociedade de classes antagônicas, não trata do desenvolvimento do psiquismo infantil considerando sua situação na sociedade. Sem mencionar e redimensionar as concepções de desenvolvimento e aprendizagem humana a partir da "apropriação" dos produtos do trabalho, é provável que essa psicologia sirva muito mais para dissimular a desigualdade social, proveniente dos fatores econômicos, do que para sanar algumas das dificuldades que as crianças da classe trabalhadora enfrentam nas escolas.

Mas esta desigualdade entre os homens não provém das suas diferenças biológicas e naturais. Ela é o produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades na natureza humana, formadas no decurso de um processo sócio-histórico. (132)

Apesar da veracidade desta afirmação, ela pode se tornar uma "faca de dois gumes" se levar à uma espécie de imobilismo social, quando tomada somente pelas evidências que ocorrem na sociedade de classes antagônicas e que não implicam

(131) LEONTIEV, Alexis N. *O desenvolvimento do psiquismo*. p. 291.

(132) *Ibid.*, p. 274

as suas causas reais e nem apontam para sua superação.(133)

Isso é o que parece estar nas entrelinhas de algumas pesquisas sobre privação e marginalidade cultural. Nos livros de desenvolvimento infantil frequentemente encontramos afirmações como as que se seguem:

As crianças pobres parecem ser mais lentas quanto ao desempenho cognitivo. Elas apresentam resultados piores em testes de inteligência, bem como em provas piagetianas de competências desenvolvimentais. Elas também não se desempenham tão bem na escola.(134)

Essas crianças sem o "capital cultural" que permitiria adquirir os conhecimentos, preferencialmente destinados à classe dominante, são na maioria das escolas, rotuladas de deficientes mentais "treináveis" e em alguns casos se tornam "não-treináveis". São colocados em classes especiais de onde dificilmente conseguem sair para a sala de aula regular.

Poderia parecer que em geral, as crianças desfavorecidas 'tendem a depender mais de eventos da vida real do que de experiências simbólicas para desenvolver idéias e habilidades' (106, 15) e que sua habilidade para prestar atenção e se concentrar em tarefas acadêmicas tende a ser mais deficiente (81, 83, 106, 225, 263). Além disso, como já vimos, é mais provável que estejam menos altamente motivadas e que tenham aspirações inferiores de aproveitamento acadêmico do que crianças de classe média e que recebam pouco encorajamento, tanto de seus pais quanto de seus companheiros. O progresso escolar da criança de classe baixa pode ser ainda mais limitado pelos sentimentos de inadequação e por um auto-conceito depressivo, resultantes das maiores dificuldades que encontra e dos sentimentos de não 'pertencer' a um ambiente social caracterizado por objetivos e código de comportamento desconhecidos. (106, 107, 160, 198, 254). (135)

(133) Essa crítica tem sido feita por autores que observam a veiculação das idéias sobre a "carência cultural" das crianças da classe trabalhadora, principalmente através da psicologia educacional. Ver: Guiomar Namó de MELLO. *Magistério de 1º grau; da competência técnica ao compromisso político*, 1982. p. 88; Maria Helena de Souza PATTO. *Psicologia e ideologia*

Esse tipo de psicologismo na educação prefere remeter os problemas educacionais para a esfera dos fatores subjetivos, relegando os determinantes sociais da vida real a um plano secundário de influência na educação.

Em manuais de psicologia educacional largamente utilizados, é comum encontrarem-se afirmações deste teor:

... o professor precisa, para compreender a criança, considerar o ambiente de que provém. Precisa compreender que não apenas diferentes comportamentos sociais são aceitos - e, na realidade esperados - em diferentes grupos sócio-econômicos e culturais, mas que muitos dos valores aceitos pela escola estão em conflito mais ou menos direto com os dos lares e comunidades de algumas crianças. As crianças de classes mais baixas apresentam maior tendência para se envolver em brigas e fraudes, e têm valores diferentes das crianças de classe média, quanto à necessidade de trabalho constante e progresso; o professor não pode ignorar esse fato, se deseja ser eficiente na orientação de seu crescimento. (136)

Os estereótipos elaborados sobre a classe dominada, além de dissimularem as causas das diferenças reais que existem entre classes antagônicas, levam a uma veiculação de idéias que desvalorizam a criança proveniente da classe subalterna.

A pesquisa mostrou que as crianças de classes sócio-econômicas mais baixas apresentam maior tendência para manter atitudes contrárias à escola e à educação do que as crianças de classe média e alta. (137)

Em muitos casos os preconceitos levam a um imobilismo por parte do professor que passa a achar que a situação da "criança carente" dificilmente poderá ser minimizada na escola.

"A nutrição insuficiente, uma alta incidência de doença, o lento crescimento físico e a baixa estatura estão associados com condições anteriores de baixo status sócio-econômico e a pobreza ambiental, bem como a diminuição da capacidade mental. Apesar de ser difícil de diferenciar entre empobrecimento físico e outros tipos de empobrecimento ambiental. A falta de saúde e de nutrição em si mesmas contribuem para a diminuição das capacidades mentais. Parece que as deficiências de nutrição, especificamente de proteína, podem, na verdade, prejudicar tecidos nervosos e, em consequência, diminuir a capacidade mental." (138)

Esses trechos deixam transparecer que a desigualdade na sociedade capitalista é algo que acontece realmente e que, também isso, pode ser encontrado na escola. No entanto, há uma distância historicamente explicável, entre a detecção dos problemas que comprometem o desempenho de crianças sem o "capital cultural" exigido pela escola e as medidas concretas que visem sua solução também pelo fato de que a própria constituição da ciência burguesa não capta a totalidade do real. Essa tarefa é eminentemente política e o conhecimento científico é portador dessa dimensão. Nesse sentido a orientação teórica adotada pela psicologia educacional poderá contribuir para minimizar ou ampliar as diferenças entre as crianças de classes antagônicas, tanto no que diz respeito ao desenvolvimento quanto à aprendizagem.

A psicologia que, a partir de uma visão da natureza do homem, tenta explicar os processos da relação homem-natureza, indivíduo-sociedade, sujeito-objeto, hereditariedade-meio, através das definições de aprendizagem sem o seu suporte material, que se encontra encravado na sociedade termina por se ajustar aos propósitos da classe dominante.

A psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem partem, pois, de pressupostos elaborados pela necessidade da burguesia em manter sua direção política e econômica da sociedade, por isso, abstraem a dimensão e o conteúdo revelador dos conhecimentos produzidos socialmente.

A necessidade de explicar os processos pelos quais o homem aprende e se desenvolve decorreu, principalmente, das transformações sofridas nas maneiras de transmissão dos conhecimentos acumulados pela sociedade, devido à complexificação crescente do processo de divisão do trabalho. O surgimento da escola como instituição apropriada para transmissão da cultura tem nesse processo também suas origens. No entanto, diversas teorias elaboradas consecutivamente por filósofos, pedagogos, psicólogos, etc, não explicitam essa questão.

As considerações sobre o processo de aprendizagem se prendem mais aos aspectos do "como" se dá aprendizagem, do que do "porquê", das diversas formas de aprendizagem e, principalmente, a serviço de quem estão os processos de aprendizagem que se desenvolvem na sociedade de classes.

A divisão do trabalho que ocorre nas relações sociais de produção capitalista compromete fundamentalmente a maneira do homem aprender. Há um processo de aprendizagem destinado aos que se ocupam do trabalho manual na esfera da produção da sociedade, e outra para os que se dedicam ao trabalho intelectual. A apropriação dos bens produzidos socialmente também se efetiva de maneira desigual, o que significa a exclusão do trabalhador manual de grande parte dos produtos da cultura.

gem são processos regidos basicamente pelas leis sócio-históricas, torna-se compreensível a relação entre desenvolvimento e aprendizagem humana e apropriação cultural.

A divisão social do trabalho transforma o produto do trabalho num objecto destinado à troca, o que modifica radicalmente o lucro do produtor no produto que ele fabrica. Se este último continua a ser, evidentemente, o resultado da actividade do homem, não é menos verdade que o carácter concreto desta actividade se apaga nele: o produto toma um carácter totalmente impessoal e começa a sua vida própria, independente do homem, a sua vida de mercadoria. (139)

Esse resultado final da produção não é nem de longe explicitado pela psicologia tradicional (que também como um produto social é apropriada e reapropriada pelas classes dominantes). Essa transformação do produto em mercadoria ocorre também com o seu produtor, isto é, com o indivíduo que trabalha na esfera da produção, ao fornecer uma quantidade de sua força-de-trabalho em troca de um salário que está aquém do necessário para sua subsistência. Dessa forma, há o empobrecimento material e espiritual do trabalhador que, além de , na esfera de produção não poder reconhecer a marca subjetiva do seu trabalho, não tem condições para se apropriar dos produtos finais do trabalho social.

A divisão social do trabalho tem igualmente como consequência que a actividade material e intelectual, o prazer e o trabalho, a produção e o consumo se separem e pertençam a homens diferentes. Assim, enquanto globalmente a actividade do homem se enriquece e se diversifica, a de cada indivíduo tomado à parte estreita-se e empobrece. Esta limitação, este empobrecimento podem tornar-se extremos, sabemos-lo bem, quando um operário, por exemplo, gasta todas as suas forças para realizar uma operação que tem de repetir milhares de vezes. (140)

Nessa medida, o processo de aprendizagem e o processo de desenvolvimento das classes dominantes não são os mesmos que se dão dentro e fora da escola, para as classes dominadas. A restrita aprendizagem dos que são materialmente pobres torna-os culturalmente também pobres, tendo em vista as suas desvantagens sociais e econômicas que não lhes possibilitam condições para a "apropriação" dos produtos acumulados socialmente.

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de actividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo. Com efeito, mesmo a aptidão para usar a linguagem articulada só se forma, em cada geração, pela aprendizagem da língua que se desenvolveu num processo histórico, em função das características objectivas desta língua. O mesmo se passa com o desenvolvimento do pensamento da aquisição do saber. (141)

A aprendizagem é, portanto, a aquisição das propriedades objectivas e subjectivas encarnadas nos bens materiais e espirituais de uma cultura. Não deixa de ser, então, o processo de "apropriação" através do trabalho manual e intelectual que está contido nos produtos. "Apropriação" esta, que, consideramos como significando

... o resultado de uma actividade efectiva do indivíduo em relação aos objetos e fenômenos do mundo circundante criados pelo desenvolvimento da cultura humana. Sublinhamos que esta actividade deve ser adequada, quer isto dizer que deve reproduzir os traços da actividade cristalizada (acumulada) no objecto ou no fenómeno ou mais exactamente nos sistemas que formam. (142)

(141) LEONTIEV, Alexis. *O desenvolvimento do psiquismo*. p. 265.

(142) *Ibid.*, p. 271.

As diferenças no processo de "apropriação" dos produtos sociais significam que no processo de aprendizagem a luta de classe perpassa tanto a esfera onde ela se produz quanto as representações elaboradas pelas teorias que cumprem, contraditoriamente, a função ideológica de encobrir a explicação da natureza real do fenômeno. O "como", "porquê", "para quem", estão privilegiadamente servindo preferencialmente, a aprendizagem e a educação na sociedade onde predominá o modo de produção capitalista não chega a ser revelado pela ciência direcionada para os interesses da burguesia.

Nesse sentido, torna-se por demais pertinente uma abordagem em psicologia educacional que retome a crítica radical da estrutura da sociedade de classe e explicita a relação real entre indivíduo-sociedade partindo da consideração de que:

"... cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o quê foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana." (143)

A compreensão da relação indivíduo-sociedade es barra, portanto, na compreensão das leis sócio-históricas que regem o psiquismo humano, suas formas de aprendizagem e desenvolvimento. A compreensão da "natureza" e "essência" humana partindo da historicidade, supera os reducionismos subjetivistas cuobjetivistas da filosofia e das ciências tradicionais, que norteiam as práticas educacionais dominantes.

CAPÍTULO IV

A GUIA DE CONCLUSÃO: EXPRESSÕES PEDAGÓGICAS DA DICOTOMIA INDIVÍDUO-SOCIEDADE

A dicotomia indivíduo-sociedade que permeia a psicologia educacional vem exercendo forte influência na educação pois as práticas pedagógicas e escolares utilizam-se de modo mais ou menos direto de subsídios da psicologia. A mesma dicotomização das duas instâncias do conhecimento que se realiza ao nível teórico, em termos dos pressupostos filosóficos, psicológicos e metodológicos que iluminam o ideário pedagógico previsto para a escola de hoje, perpassa a atividade prática no interior da escola quer seja na elaboração dos currículos, na relação professor-aluno, na escolha da metodologia, nas atividades extra-classe etc.

A revelação das formas pelas quais a introdução das concepções burguesas de educação se desenrolam no drama cotidiano da escola é um tema que exige outros instrumentos teóricos e metodológicos além dos manuseados nesta dissertação de mestrado. Nessa medida, só se torna possível indicar as representações da dicotomia indivíduo-sociedade ao nível teórico, que acompanham as práticas educacionais delas decorrentes.

As concepções burguesas de educação se restringem

à manipulação de situações e de comportamentos, de acordo com a opção objetivista, ou então, como processo de promoção da auto-realização na perspectiva subjetivista. No entanto, a educação não é nem modelação a padrões de conduta previamente estabelecidos externamente, nem a facilitação de padrões internos ao sujeito. A relação contraditória entre o indivíduo, que é produto do meio, e o meio que é produzido pelo próprio indivíduo e pelos demais indivíduos numa relação de reciprocidade, tem como processo mediador, a educação.

Nesse sentido, a educação é a mediação entre os processos externos e os processos internos que produzem o indivíduo e a sociedade. As tendências inatas são internalizadas através das relações sociais no meio da qual o aluno toma parte. O meio externo ao aluno, na qual pelo processo educativo ele deverá se integrar, é o produto de suas relações sociais, nas quais pode atuar como sujeito e agente transformador.

Como mediação, a educação ao mesmo tempo que reproduz as relações sociais, num processo de adaptação do aluno ao meio social, pode concorrer para sua transformação formando sujeitos agentes e engajados na prática social transformadora. A contradição entre reprodução-transformação existente na totalidade do social da qual a educação faz parte, se reproduz objetivamente também no âmbito específico da educação e, consequentemente da escola.

Essa contradição objetiva na sociedade de classe tem como conteúdo a contradição entre o capital e o trabalho. A luta de classe se efetiva na contradição entre reproduzir a estrutura de classes vigente ou superar essa mesma estrutura na transformação da totalidade do social.

Com efeito, quando da derrocada do modo de produção feudal a burguesia em ascensão passa a defender a liberdade e igualdade dos homens por causa da sua necessidade de dissimular a aceleração do livre comércio e da concentração do capital e da propriedade privada. A pedagogia por ela defendida é a "pedagogia da essência" que de certa forma preconiza, pela noção de essência universal, uma ordem social que favoreça a liberdade do indivíduo de se desenvolver. A pedagogia do crescimento natural de Rousseau exemplifica bem a necessidade de deixar o indivíduo livre numa sociedade contratual.

Num momento posterior, quando pelas próprias tradições instauradas pelo modo capitalista de produção, a burguesia já se sente ameaçada em seus privilégios pela classe trabalhadora, que passa a reivindicar alguns direitos que lhes são expropriados, a burguesia elabora a pedagogia denominada da existência. A pedagogia que então lhe convém, é a pedagogia que vai preconizar a vinculação do indivíduo ao seu meio, sua permanente mudança e a existência de diferenças individuais inatas. No cerne dessa visão se pautam as concepções de natureza humana que legitimam a desigualdade social e os privilégios da classe dominante. O movimento da Escola Nova como uma das versões, neste século, da pedagogia cujo fundamento está no privilegiamento da existência, veio a calhar com a necessidade de recomposição do poder burguês que se utiliza também da escola como uma das formas de controlar a sociedade. Nessa medida, a burguesia se antecipou em formular uma pedagogia que levou a resultados muito mais adequados aos seus próprios interesses, retirando da escola da classe dominada a preocupação em transmitir os produtos culturais adquiridos pela sociedade. Isso significa em última análise

A educação que é de certa forma, um dos lugares onde a luta de classe também se efetiva, concorre para a reprodução ou transformação da sociedade através da luta pelo acesso ao saber. A educação de cada indivíduo se processa como a mediação entre a confirmação ou negação do seu destino de classe, pela contradição entre a aprovação ou não-apropriação do conhecimento que permitiria desvelar a divisão social do trabalho e o processo de produção do saber. Nessa medida, a educação passaria a ser uma condição importante para a prática social transformadora apesar de não ser suficiente para efetuar essa transformação.

Na sociedade de classe, portanto, a luta pela educação se efetiva através de mecanismos permanentemente acionados pela classe dominante para impedir o acesso da classe dominada ao saber organizado que possa ser-lhe útil no combate da sua submissão. A pedagogia burguesa, por essa ótica, sempre encontrou as devidas maneiras de conter a apropriação pela classe dominada do saber adquirido e acumulado pela parcela privilegiada da sociedade. A postura essencialista e a postura existencialista são respostas que a pedagogia burguesa elaborou tendo em vista conjunturas específicas, para ao mesmo tempo abrir as oportunidades de educação e impedir o acesso ao conhecimento desvelador da sociedade.

Isso é o que se pode deduzir quando se analisa a controvérsia acerca da essência e existência no âmbito da pedagogia. As pedagogias essencialistas se fundamentam nos pressupostos filosóficos idealistas que definem a natureza do homem de forma universal e abstrata dotadas de certas potencialidades que se atualizam no decurso de sua vida. A idéia de que o homem é "tal como deve ser" a sua essência é uma tendência na filosofia

que teve representantes desde a filosofia clássica da época de Sócrates, Platão e Aristóteles até as expressões filosóficas humanistas mais recentes que vêem a pessoa humana previamente concebida, cabendo à sociedade possibilitar sua auto-realização. A defesa da igualdade dos homens e de sua liberdade incondicional são atitudes propostas pela burguesia que aceita essa visão do homem mas não a realiza praticamente.

Por outro lado, a concepção filosófica que dá prioridade à existência sobre a essência possibilitou o surgimento de certas formas de conceber a educação que se denominam "pedagogia da existência" ou "pedagogia nova". (144) Uma das fontes de inspiração que modernamente, vem a ser trabalhada por essa visão é o empirismo filosófico do Séc. VII, cujos pressupostos iluminaram a elaboração do método tradicional da pedagogia de Herbart e posteriormente o método moderno de Dewey veiculado pela Escola Nova.

Ambas as pedagogias voltadas para a noção de essência ou existência correspondem ao desenvolvimento histórico da classe dominante durante sua emergência e assentamento no capitalismo que elabora, segundo seus pontos de vista, visões da natureza humana e maneiras de educá-lo a partir dos seus interesses de classe.

(144) Demerval SAVIANI, no artigo intitulado "Escola e democracia: para além da teoria da curvatura da vara" (*Revista da ANDE*) explica as expressões "pedagogia nova" e "pedagogia da existência" como sendo equivalentes, no sentido amplo dos termos, dentro da 'Concepção Humanista Moderna' de Educação. Essa concepção é explicitada por ele como sendo um amplo movimento que abrange várias correntes filosóficas, como por exemplo o Pragmatismo, Vitalismo, Historicismo, Existencialismo e Fenomenologia. Nesse sentido o autor deixa bem claro que, no seu entender, a expressão 'pedagogia nova' não é equivalente somente à pedagogia escolanovista, e nem tam

se, dissolver uma das funções mais importantes da educação e do ensino destinado às crianças provenientes da classe dominada, que é a transmissão dos conteúdos que, contrariamente, poderão lhes ser úteis na luta pelo acesso ao saber.

Nesse sentido, as concepções de educação veiculadas em cada momento histórico, acompanham o movimento contraditório das classes na sua luta pelo poder. A oposição entre "pedagogia da essência" e "pedagogia da existência" é uma oposição apenas formal, porque ambas representam a relação indivíduo-sociedade sem o seu suporte nas relações sociais de produção e por isso fornecem uma visão parcial da natureza humana.

Se pode afirmar, em geral, que a concepção idealista do homem se manifesta em duas formas básicas: a primeira e mais antiga delas elegeu como ponto de partida a análise da denominada essência humana, enquanto que a segunda, que somente adquiriu importância a partir do Século XIX partiu da análise da denominada existência humana. (145)

Essas exigências de dissimulação das dicotomizações reais que ocorrem na sociedade de classe determinam a permanência do caráter idealista e subjetivista da pedagogia da essência e da pedagogia da existência.

Em que pese a luta da pedagogia tradicional com a pedagogia 'viva' e 'criadora', existe consciência na convicção de que a educação deve precaver-se de revoluções. Esta coincidência da 'pedagogia existencial' com a 'pedagogia da essência' tradicional expressa a coincidência das concepções fundamentais do homem, que foram formuladas pelo pensamento burguês e que deviam fundar a ordem social capitalista como justificada e eterna. (146)

(145) SUCHODOLSKI, Bodgan. *Teoría marxista de la educación*. México, Grijalbo, 1966. p.312.

(146) *Ibid.*, p. 327.

Com o fortalecimento da ordem social burguesa que vem se verificando no capitalismo monopolista, a controvérsia essência-existência ainda permanece como sendo uma das maneiras encontradas pela classe dominante de tentar assegurar a sua direção e consenso na sociedade capitalista, que se efetua também através da educação.

O capitalismo monopolista não prevendo e nem podendo controlar totalmente os efeitos cumulativos da reprodução ampliada, busca mecanismos políticos de controle que permitam corrigir ou atenuar os desequilíbrios decorrentes das contradições emanadas do próprio mercado. O jogo dessa função contraditória preside a administração a alocação dos bens e serviços públicos e a função técnica e política da educação .(147)

Nesse contexto, há então necessidade de uma pedagogia que forneça ao homem, uma visão crítica (148) da sua situação real e formule alternativas para os problemas emergentes da própria sociedade. As contradições que ocorrem na sociedade de classes resultam de leis objetivas que engedram o movimento social e também os elementos para sua superação. Essa proposição está contida nas concepções de educação fundamentadas no materialismo histórico, que tratam de refletir sobre a existência a partir da determinação histórica da contradição real entre forças produtivas e relações sociais de produção. Essa concepção de educação ao se constituir como uma teoria pedagógica

(147) CURY, Carlos R.J. *Educação e contradições elementos método lógicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. 1979 Tese (Dout.) - PUC-SP. p.63.

(148) SAVIANI em "Escola e democracia: para além da teoria da curvatura da vara", menciona que a visão crítica pode ser entendida a partir da consideração de que a consciência crítica é aquela que sabe que é determinada, condicionada pelas condições materiais. p. 59.

acompanharia a prática social humana, para transformar subjetiva e objetivamente tanto o indivíduo como a sociedade. Nesse sentido, essa pedagogia vai além, tanto da 'pedagogia da essência', quanto da 'pedagogia da existência', negando em cada uma delas suas noções idealistas de essência e de existência e se constituindo como uma pedagogia crítica e revolucionária. (149)

A pedagogia revolucionária situa-se, pois, além das pedagogias da essência e da existência. Supera-se, incorporando suas críticas recíprocas numa proposta radicalmente nova. O cerne dessa novidade radical consiste na superação da crença seja na autonomia, seja na dependência absoluta da educação em face das condições sociais vigentes. (150)

Assim caracterizada, essa concepção compreende o indivíduo como uma 'síntese de múltiplas determinações' e a sua essência repensada em termos de suas bases materiais. Pelo fato do homem ser definido a partir de sua localização nas relações sociais de produção o trabalho configura sua verdadeira essência humana em relação com sua existência social.

A omnilateralidade é, pois, o chegar histórico do homem a uma totalidade de capacidades e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidade de consumo e gozo em que se deve considerar, sobretudo, o usufruir de bens espirituais, além dos materiais de que o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho. (151)

Por essa ótica, é possível dizer-se que a unidade

(149) Demerval SAVIANI no artigo citado anteriormente, distingue sua visão de pedagogia revolucionária das concepções crítico-reprodutivista de Bourdieu-Passeron, Althusser e Baudelot-Estabet, que reconhecem a educação como sendo determinada pelas condições materiais, mas subestimam o movimento contraditório, reduzindo o papel da educação à reprodução das relações sociais de produção e inculcação da ideologia dominada. p. 59.

(150) SAVIANI, Dermeval. . *Escola e democracia: para além da 'teoria da curvatura da vara'*. In: ANDE ano 1. nº 3. 1982. p.59.

de análise indivíduo-sociedade na sua dimensão histórica não deixa de ser uma relação eminentemente pedagógica que carrega em si o peso das determinações sociais e condições históricas para a sua transformação no bojo das contradições do modo capitalista de produção.

No âmbito da pedagogia assim como da psicologia constata-se que as representações sujeito-objeto, essência - existência ao mesmo tempo que revelam, ocultam a dicotomização real do indivíduo na sociedade de classes onde predomina a forma capitalista de produção. Isto porque, o conhecimento, os instrumentos e as representações são produzidos pelos homens nas relações sociais de produção estabelecidas em cada tipo de sociedade. Na sociedade capitalista, essas relações se efetuam através da separação do trabalhador manual dos meios de produção e da divisão crescente entre trabalho intelectual e manual. Consequentemente, é por meio dessa expropriação do modo capitalista de produção que se dá a apropriação do saber dos que o produzem, praticamente.

Ora, se nessa sociedade os homens produzem a sua existência material e social e portanto a si mesmos, em condições desiguais, isto é, há os que detêm os meios, o conhecimento dos processos de produção e os seus produtos e há aqueles que expropriados dessas condições materiais e espirituais (objetivas e subjetivas), se contentam em fornecer sua força de trabalho; é de se esperar que o saber que é historicamente produzido, esteja também acumulado nas mãos dos detentores das condições materiais da sociedade.

Desta forma, as ciências e os diversos campos do saber elaborado e organizado estão sob a direção da classe dominante, que tenta a todo custo, manter a sua dominação econômica e política. Por esse ângulo o conhecimento que é produzido so

cialmente pode servir também, mediante sua função ideológica, para o ocultamento da maneira como ele é produzido e utilizado. Essa é uma necessidade que se faz presente principalmente nas formas mais desenvolvidas do capitalismo moderno, cuja tendência constante é açambarcar pela coerção e consenso todos os produtos materiais e espirituais produzidos. Uma das maneiras encontradas para o cumprimento dessa tarefa ideológica é a veiculação de idéias de igualdade, universalidade e compromisso da educação, com a "população carente" que, para os menos desavisados, talvez ainda possa parecer como sendo uma forma de distribuição e homogeneização de oportunidades a todas as camadas da sociedade.

Partindo dessa compreensão da esfera da produção dos conhecimentos, do indivíduo e da sociedade, se pode questionar a função da psicologia educacional que vêm sendo produzida e veiculada nessa sociedade de classes antagônicas. Até que ponto seus conceitos e constructos desvelam a sua natureza histórica? A quem estão servindo seus pressupostos epistemológicos e os métodos de tratamento de seu objetivo de estudo? Facilmente se pode ser levada a crer que, essas questões são obviamente respondíveis, já que se trata de um saber produzido numa sociedade cujo modo de produção predominante é o capitalista. Logo, indubitavelmente, a psicologia está a serviço da classe dominante.

No entanto, essa determinação da esfera da produção nos destinos da sociedade e de seus produtos, se compreendida na sua totalidade, inclui no seu bojo, as contradições que desde o início fazem com que o saber produzido contenha em si elementos que servem tanto para a manutenção da dominação, quanto para a sua possível superação, pela incorporação desses conhecimentos acumulados historicamente, para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

dominada, que os transforma qualitativamente de acordo com seus interesses de transformação social.

Nesse sentido, a psicologia educacional localizada na escola de hoje, contém um saber por si mesmo contraditório, que pode ser rearticulado pela classe dominada, tendo como ponto de partida as suas próprias necessidades reais. A concepção de aprendizagem como uma forma de apropriação dos fatores subjetivos e objetivos encontrados na sociedade na qual o indivíduo terá que se desenvolver e produzir, pode ser uma das concepções que forneceria os instrumentos para a classe que necessita aprender, apreender e reapropriar-se dos produtos de sua produção que no momento lhes são negados.

A psicologia que assuma como sua pretensão a elaboração do saber do ponto de vista da classe dominada deverá superar as dicotomizações subjetivistas e objetivistas elaboradas pelas concepções idealistas e materialistas mecanicistas que constituem os seus pressupostos epistemológicos ainda vigentes. Para uma possível redefinição da psicologia que supere as concepções predominantes, deverá ser considerado como fundamental a sua unidade de análise indivíduo-sociedade, a partir das configurações históricas que são provenientes da contradição entre as forças produtivas nas relações de produção, que por sua vez, configuram tanto a sociedade quanto o indivíduo.

É possível que por essa ótica que emerge das tradições existentes, seja possível a elaboração de uma psicologia ao mesmo tempo voltada para o indivíduo e para a sociedade, dialeticamente. A sua função educativa deverá ser exercida através da articulação entre os aspectos internos e externos que

condicionam a educação, escapando assim, dos reducionismos psicol_ogistas e sociologistas que ainda predominam nesse âmbito.

Se muito mais do que caminhos a percorrer, foram aqui colocados problemas e descontentamentos com a situação atual da ciência psicológica voltada para a educação, isto significa que o momento de superação prática da análise dicotomizada da relação indivíduo-sociedade não foi alcançado na sociedade de classes antagônicas. Por isso, há ainda espaços nessa luta a serem conquistados através da sua negação e críticas que revelem aquilo que é impossível captar somente pelas aparências que se apresentam na sociedade, ocultando a realidade.

Em resumo, a análise crítica da relação indivíduo-sociedade no modo capitalista de produção tem por base a constatação de que tanto as orientações subjetivistas em Psicologia quanto as orientações objetivistas representam o movimento real do indivíduo na sociedade de maneira abstrata e formal. Quaisquer que sejam as dicotomias adotadas (sujeito-objeto, atividade-passividade, herança-meio, essência-existência) abstraem a natureza histórica do indivíduo na sociedade.

O movimento real do homem com a natureza e dos homens entre si nas relações sociais de produção que tem como elemento integrador o processo de trabalho, é representado p_etrificadamente pela dicotomização indivíduo-sociedade. Essa dicotomia se efetiva ora pela via do indivíduo, ora pela via do social.

As representações que são elaboradas pretendem ser explicações verdadeiras dos fenômenos sociais. No entanto, apesar de apontarem a contradição entre o capital e o trabalho e a separação completa do trabalhador dos meios de produção, essas representações não explicam a totalidade do real. Na realidade é o movimento real que explica a parcialidade do pensamento humano e dos conhecimentos científicos.

A síntese que poderá superar as visões dicotomizadas da natureza humana, nas visões subjetivistas e objetivistas das visões de homem veiculadas na Psicologia e na Educação se efetuará em sua totalidade, quando os homens não mais se separarem antagonicamente nas relações sociais de produção.

O homem unitário que será objeto de uma nova psicologia ainda é uma idealização, na medida em que, a sociedade que o produzirá ainda não foi construída.

Nesse sentido, a compreensão da relação indivíduo-sociedade aqui colocada é apenas uma das possíveis formas de sua captação através da sua elaboração no pensamento. A captação de sua totalidade só poderá ser alcançada mediante a prática social transformadora.

BIBLIOGRAFIA

ALVITE, Maria Mercedes Capelo. *Didática e psicologia; crítica ao psicologismo na educação*. São Paulo, Loyola, 1981.

BARRETO, Elba S. de Sá; MELLO, Guiomar Namó de; ARELARO, Lisete R.G. e CAMPOS, Maria M. M. "Ensino de 1º e 2º graus; intenção e realidade". *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas (30): 21-40, set. 1979.

BEE, Helen. *A criança em desenvolvimento*. São Paulo, Harper & Row do Brasil, 1977.

BERGER, Peter L. & LUCKMANN, T. *A construção social da realidade; tratado de sociologia do conhecimento*. Petrópolis, Vozes, 1976.

BIAGGIO, Angela M. Brasil. *Psicologia do desenvolvimento*. Petrópolis, Vozes, 1976.

BIGGE, Morris L. *Teorias da aprendizagem para professores*. São Paulo, EPU, 1977.

BIGGE, M. L. & HUNT, M. P. *Bases psicológicas de la educación* , 2. ed., México DF, Trillas, 1977.

BLEGER, José. *Psicoanálisis y dialéctica materialista; estudios sobre la estructura del psicoanálisis*. Buenos Aires, Paidós , 1973.

BROCOLI, Angelo. *Antonio Gramsci y la educación como hegemonia* . México, Nueva Imagem, 1979.

BUHLER, Charlotte. "Psicología existencial-humanista: respostas e desafios". in: Thomas C. GREENING. *Psicología existencial e humanista*. Rio de Janeiro, Zahar, 1975.

CABRAL, Álvaro & OLIVEIRA, Eduardo Pinto. *Uma breve história da psicologia*. Rio de Janeiro, Pioneira, 1972.

CAMPOS, Dinah Martins de Souza. *Psicología da aprendizagem*. 11. ed. Petrópolis, Vozes, 1979.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. *Psicología e ideologia; um estudo da formação da psicologia educacional em Minas Gerais* . Belo Horizonte, 1980. Tese (Mestrado) - UFMG.

CENTRO de Defesa da Qualidade da Vida. *A situação da criança no Brasil*. Rio de Janeiro, Ilha Editora, 1979.

COSTA, Maria Luiza A. *As implicações do currículo centrado na proposição de Skinner*. São Paulo, 1978. Tese (Mestrado) - PUC.

COSTA, Carlos Alberto Jales. *A pedagogia libertária de Carl Rogers: um estudo de suas características*. Campinas, 1980. Tese (Mestrado) - UNICAMP.

CUNHA, Luiz Antonio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. 3. ed., Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1978.

CURY, Carlos Roberto J. *Educação e contradição; elementos metodológicos para uma teoria-crítica do fenômeno educativo*. São Paulo, 1979. Tese (Doutorado) - PUC.

DORIN, Lannoy. *Psicologia educacional*. 5. ed. São Paulo, Editora do Brasil, 1973.

_____. *Introdução à psicologia*. 3. ed. São Paulo, Brasil S/A, 1978.

_____. *Psicologia da criança*. São Paulo, Brasil S/A, 1978.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 2. ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1969.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975.

FREUD, Sigmund. *Novas conferências introdutórias sobre psicanálise e outros trabalhos*. vol. XXII. Rio de Janeiro, Imago, 1976.

GIDDENS, Anthony. *Capitalismo e moderna teoria social uma análise das obras de Marx, Durkheim e Max Weber*. Lisboa, Presença, 1976.

GIORGI, Amedeo. *Psychology as a human science, a phenomenologically based approach*. USA, Harper and Row publishers, 1970.

GOLDBERG, Maria A. A. "Psicologia educacional e educação: uma relação teoricamente eficaz, porém praticamente ineficiente?" *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo (25):17-27, jun.1978.

GOLDMANN, Lucien. *Ciências humanas e filosofia - que é a sociologia?* São Paulo, Difusão Editorial, 1980.

_____. *Dialética e cultura*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

GORENDER, Jacob. "O conceito de modo de produção e a pesquisa histórica". In: José Roberto do Amaral LAPA (org.) *Modos de produção e realidade brasileira*. Petrópolis, Vozes, 1980.

GORZ, André. "Divisão do trabalho hierarquia e luta de classes". In: *Divisão social do trabalho, ciências, técnica e modo de produção capitalista*. Porto, Publicações Escorpião, 1974.

JAPIASSU, Hilton. *O mito da neutralidade científica*. Rio de Janeiro, Imago, 1975.

KLAUSMEIER, Herbert J. *Manual de psicologia educacional; aprendizagem e capacidades humanas*. São Paulo, Harper & Row do Brasil, 1977.

KOPNIN, P. V. *Fundamentos lógicos da ciência*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1972.

_____. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. 2. ed. São Paulo, Perspectiva, 1978.

LANE, Silvia T. Maurer. "Uma redefinição de psicologia social." *Educação e Sociedade*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, (6):96-103, jun.1980.

_____. *O que é psicologia social*. São Paulo, Brasiliense, 1981.

LEFEBVRE, Henri. *Lógica formal lógica dialética*. 2. ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979.

- GORZ, André. "Caracteres de classe da ciência e dos trabalhadores científicos." In: *Divisão social do trabalho, ciência , técnica e modo de produção capitalista*. Porto, Publicações Es corpião, 1974.
- GRACE, Miriam; NICHOLSON, Philip; LIPSITT, Don R. *Introdução ao estudo da psicologia*. São Paulo, Cultrix, 1976.
- GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura* . 2. ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.
- _____. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1981.
- HALLOWELL, John. *The decline of liberalism as an ideology*. London, Kegan, 1946.
- HARPER, B. et alii. *Cuidado, escola!* São Paulo, Brasiliense , 1980.
- HEIDBREDER , Edna. *Psicologias do século XX*. 5. ed. São Paulo , Mestre Jou, 1981.
- IANNI, Octávio (Org.) *Marx. Sociologia*. São Paulo, Ática, 1979.
- JAPIASSU, Hilton. *Introdução à epistemologia da psicologia*. 2. ed. Rio de Janeiro, Imago, 1977.

- LEITE, Dante Moreira. *O desenvolvimento da criança; leituras básicas*. São Paulo, Nacional, Edusp, 1972.
- LE NY, Jean François. *Psicologia e materialismo dialético*. Lisboa, Via Editora, 1976.
- LEONTIEV, Alexis N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa, Horizonte, 1978.
- _____. *Actividad, consciencia y personalidad*. Buenos Aires, Ciencias del Hombre, 1978.
- LIPSITT, Lewis P. & REESE, Hayne W. *Psicologia do desenvolvimento da criança*. Rio de Janeiro, Interamericana, 1980.
- MACHADO, José Nilson. *Matemática e realidade; uma tentativa de caracterização da relação que transcenda uma visão formal*. São Paulo, 1981. Tese (Mestrado) - PUC.
- MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. Lisboa, Iniciativas, 1975.
- MARX, Melvín H. & Hillix, William A. *Sistemas e teorias em psicologia*. 2. ed., São Paulo, Cultrix, 1973.
- MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. *Manifesto comunista*. São Paulo, CHED, 1980.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. *Crítica da educação e do ensino*.
Introdução e notas de Roger Dangeville. Lisboa, Moraes, 1978.

_____. *A ideologia alemã*. vol. 1. 4. ed. Lisboa, Presença ,
1980.

_____. *A ideologia alemã*. vol. 2. 4. ed. Lisboa , Presença ,
1980.

MARX, Karl. *O capital; crítica da economia política*. Livro I ,
vol. 1. 7. ed. São Paulo, DIFEL, 1982.

_____. *O capital, livro I, capítulo VI (inédito)*. São Paulo ,
Ciências Humanas, 1978.

_____. *Miséria da filosofia*. Rio de Janeiro, Leitura, 1965.

_____. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo,
Martins Fontes, 1977.

_____. *Elementos fundamentales para la crítica de la economía
política. (Grundrisse)*. 1857-1858. vol. 1. 11. ed. México, Si
glo Veintiuno, 1980.

MASINI, Elcie F. Salzano. *Ação da psicologia na escola*. São Pau
lo, Cortez e Moraes, 1978.

MAUSS, Marcel. *Sociologia e antropologia; com uma introdução à
obra de Marcel Mauss de Claude Lévi-Strauss*. vol. 1. São

MCLELLAN, David. *O pensamento de Karl Marx uma introdução*. Coimbra, Coimbra Editora, 1974.

MELLO, Guiomar Namó de. *Magistério de 1º grau; da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo, Autores Associados: Cortez, 1982.

_____. "A supervisão educacional como função: aspectos sociológicos." *Cadernos do CEDES*, Campinas, (6):51-59, jun.1982.

_____. "Pesquisa em educação: questões teóricas e questões de método." In: *Seminário sobre alternativas metodológicas para a pesquisa: conhecimento e realidade*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, ago.1980, p. 21-38.

MERANI, Alberto L. *Psicologia e pedagogia; as idéias pedagógicas de Henry Wallon*. Lisboa, Editorial Notícias, 1977.

_____. *Psicologia e alienação*. 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

_____. *Psicologia infantil*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1972.

_____. *Historia crítica de la psicología; de la antigüedad a nuestros días*. Barcelona, Grijalbo, 1976.

_____. *A conquista da razão*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1972.

_____. *Estrutura e dialética da personalidade*. Lisboa, Seara

- MILHOLLAN, Frank & FORISHA, Bill E. *Skinner X Rogers; maneiras contrastantes de encarar a educação*. São Paulo, Summus, 1972.
- MOULY, George J. *Psicologia educacional*. 7. ed., São Paulo, Pioneira, 1979.
- MUSSEN, Paul Henry et alii. *Desenvolvimento e personalidade da criança*. 4. ed. São Paulo. Harper & Row do Brasil, 1974.
- NAPOLEONI, Claudio. *Lições sobre o Capítulo VI (inédito) de Marx*. São Paulo, Ciências Humanas, 1981.
- PATTO, Maria Helena Souza. *Psicologia e ideologia; reflexões sobre a psicologia escolar*. São Paulo, 1981. Tese (Doutorado) - USP.
- PENNA, Antonio Gomes. *História das idéias psicológicas*. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.
- PIAGET, Jean. *Sabedoria e ilusões da filosofia*. São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1969.
- PIKUNAS, J. *Desenvolvimento humano; uma ciência emergente*. São Paulo, McGraw-Hill do Brasil, 1979.
- POLITZER, Georges. *Crítica dos fundamentos da psicologia I*. 2. ed. Lisboa, Editorial Presença, 1976.

RAPPAPORT, Clara Regina (coord.) *Psicologia do desenvolvimento*. vol. 1. São Paulo, EPU, 1981.

REZENDE, Antonio M. (org.) *Iniciação teórica e prática às ciências da educação*. Petrópolis, Vozes, 1979.

ROCHABRUN, Guillermo S. *La metodología en el positivismo y en el marxismo; a partir de la 1a. sección de "El Capital"*. Lima, Pontificia Universidade Católica, 1974. (Ensayos nº 1)

SANDSTRÖM, C. I. *A psicologia da infância e da adolescência*. 5. ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1975.

SAVIANI, Dermeval. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. São Paulo, Saraiva, 1975.

_____. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo, Cortez, 1980.

_____. "Participação da universidade no desenvolvimento Nacional. A universidade e a problemática da educação e cultura!" (Trabalho apres. à XVIII Reunião Plenária do Conselho de Reitores pela Pontificia Universidade Católica de São Paulo).

_____. "Escola e democracia: para além da teoria da curvatura da vara." *Revista da ANDE*. São Paulo, 1(3):56-64. 1982.

_____. "Escola e democracia ou a teoria da curvatura da vara."

SCHAFF, Adam. *História e verdade*. São Paulo, Martins Fontes, 1978.

SIRGADO, Angel Pino. "Uma pedagogia para o menor 'marginalizado'". *Educação e Sociedade*. São Paulo, CEDES (5):47-60, jan. 1980.

SMIRNOV, A.A. (redactor jefe). *Psicología*. 3. ed., México, Grijalbo, 1965.

SNYDERS, Georges. *Para onde vão as pedagogias não-diretivas?* Lisboa, Moraes, 1978.

_____. *Escola, classe e luta de classes*. Lisboa, Moraes, 1977.

_____. *La actitud de izquierda en pedagogía*. México, Cultura Popular, 1979.

SUCHODOLSKI, Bogdan. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas*. 2. ed. Lisboa, Livros Horizonte, 1978.

_____. *Teoría marxista de la educación*. México, Grijalbo, 1966.

TELES, Maria Luiza Silveira. *Uma introdução à psicologia da educação*. Petrópolis, Vozes, 1975.

TRAGTENBERG, Maurício. *Burocracia e ideologia*. 2. ed. São Paulo, Ática, 1977.

VASQUEZ, Adolfo Sanchez. *Filosofia da praxis*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1968.

VIOLANTE, Maria Lucia Vieira. *O dilema do decente malandro; um estudo sobre a identidade do menor institucionalizado*. São Paulo, 1981. Tese (Doutorado) - PUC.

WERTHEIMER, Michael. *Pequena história da psicologia*. 4. ed. São Paulo, Editora Nacional, 1978.

RIBEIRO Jr., João. *O que é positivismo*. São Paulo, Brasiliense, 1982.