

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

ANA ELIZA ANDRADE FERREIRA

IMPLICAÇÕES DO PENSAMENTO DIALÉTICO E DA FORMAÇÃO DE CONCEITOS
CIENTÍFICOS PARA A CONSTITUIÇÃO DA CONSCIÊNCIA DE CLASSE

Maringá
2017

ANA ELIZA ANDRADE FERREIRA

IMPLICAÇÕES DO PENSAMENTO DIALÉTICO E DA FORMAÇÃO DE CONCEITOS
CIENTÍFICOS PARA A CONSTITUIÇÃO DA CONSCIÊNCIA DE CLASSE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Constituição do Sujeito e Historicidade.

Orientadora: Professora Dr.^a Silvana Calvo Tuleski

MARINGÁ
2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR, Brasil)

F383i Ferreira, Ana Eliza Andrade
Implicações do pensamento dialético e da formação de conceitos científicos para a constituição da consciência de classe / Ana Eliza Andrade Ferreira. - Maringá, PR, 2017.
138 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Silvana Calvo Tuleski.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2017.

1. Psicologia histórico-cultural. 2. Pensamento dialético. 3. Conceito científico - Formação. 4. Consciência de classe - Formação. 5. Educação. I. Tuleski, Silvana Calvo, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

CDD 23.ed. 153.23

Márcia Regina Paiva de Brito – CRB-9/1267

ANA ELIZA ANDRADE FERREIRA

IMPLICAÇÕES DO PENSAMENTO DIALÉTICO E DA FORMAÇÃO DE CONCEITOS
CIENTÍFICOS PARA A CONSTITUIÇÃO DA CONSCIÊNCIA DE CLASSE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Silvana Calvo Tuleski

PPI/Universidade Estadual de Maringá (Presidente)

Prof^ª. Dr^ª. Adriana de Fátima Franco

PPI/Universidade Estadual de Maringá

Prof^ª. Dr^ª. Lígia Márcia Martins

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Aos meus pais, que nos trilhos do amor me deram a locomotiva que me trouxe até aqui.

À minha irmã, que em sua sempre inconformidade com o mundo me inspirou ao estudo revolucionário.

Às minhas amigas, que juntas, na inquietude, na paixão e nas tentativas loucas de mudar as coisas, aprendemos que na amizade conseguimos mudar, ao menos, nós mesmas.

AGRADECIMENTOS

Durante todo o processo de escrita, por vezes, peguei me imaginando neste momento de agradecer. Considero-o indispensável na composição de uma dissertação. Agradecer é ato necessário. É necessário reconhecer e parar alguns momentos para pensar em todo o processo e nas pessoas que permitiram que o objetivo - que muitas vezes se perde em meio às dificuldades que se instalam no caminho – se cumpra. Desde o momento da aprovação no mestrado até a entrega deste trabalho muitas pessoas passaram, ficaram, saíram: todos esses movimentos pelos mais variados motivos. Independente disso, todas essas relações imprimem em mim a humanidade pela qual tanto prezo.

Em primeiro lugar, o registro de agradecimento leva o nome de Silvana Tuleski. Orientadora engajada, doutora em humanidade. Obrigada por ser sempre tão acolhedora e fazer identificar em mim mesma que a aprendizagem promove o desenvolvimento. Eu cresci muito nessa nossa parceria. Agradeço à Adriana, professora-amiga que acompanha meu percurso acadêmico desde 2011. Sua presença na banca é deveras significativa para mim. À professora Lígia Márcia Martins pelas caras contribuições neste estudo e pela notória competência em trazer para o campo da Psicologia Histórico-Cultural as discussões políticas que tanto carecemos. Aos demais professores do Departamento de Graduação e Pós-Graduação em Psicologia que tanto ensinaram e instalaram as inquietações precisas durante todos esses anos de UEM. A esta Universidade, obrigada por tudo: sempre lutarei por você.

Pai e mãe, finalmente, aqui se reserva uma das folhas para dizer que sem vocês eu não conseguiria. Sou grata por todos os ensinamentos, por me mostrarem o tempo todo a importância dos estudos, por me darem as condições objetivas e subjetivas para que eu chegasse até aqui. Obrigada por sempre segurarem a minha mão e me levantarem do chão quando eu tropecei, e cair foi inevitável. Meu amor é de vocês. Agradeço também à minha querida irmã, sempre tão cuidadosa. Lê, nossa cumplicidade e amor fortalecem a estrutura na qual me escoro. E como não poderia deixar de ser, registro aqui minha imensa gratidão aos meus queridos primos, principalmente, Sara e Saulo. À Sara por ser minha inspiração, por ir com o facão na mão, abrindo a trilha da importância de discussões revolucionárias no seio de nossa família e ao Saulo por, além de ceder sua casa para que eu me dedicasse silenciosamente aos estudos em períodos festivos, ser um dos poucos nesse mundo cão que me questionou por puro interesse em ouvir o passo a passo do processo de mestrado, o motivo e relevância desse árduo trabalho. Ainda aos que acompanharam fisicamente distantes, agradeço aos meus amigos de infância, Thiago, Cesinha, Fru e, principalmente, Mayara e

Hannah. Vocês são o conforto de uma certeza na vida. Não há palavras no mundo que descrevam a alegria dos nossos reencontros. Obrigada por sempre acreditarem nos meus sonhos, aqui se cumpre mais um deles. Obrigada.

Agradeço aos meus amigos e amigas de Maringá que se fizeram tão presentes e tão marcantes no momento incrível de graduação e que ainda compartilham das alegrias e das lutas cotidianas – Jordana, Lorene, Lila, Lari, João Henrique, Erick, Manu. Mas, imensamente às minhas queridas Nati, Alinão e Rô: somos o quarteto mais heterogêneo e mais incrível que se formou nos primeiros anos da faculdade. Eu amo vocês. À Leticinha, minha pequena, minha irmã. Ao Heitor, que com um cuidado raro de se ver, me ajudou em todos aspectos possíveis nesse processo final de escrita, desde a correção ortográfica, as mensagens motivadoras à uma amizade que me inspira zelo e dedicação. À Karyna pelas conversas, pelos cafés, pelas poesias lidas em casa em momentos inesperados – foi um ano inesquecível, amiga. À Amanda por ter contribuído tanto desde a especialização até o fim deste estudo, por dividir as angústias e as conquistas, por ser tão parecida comigo e por ser a minha “irmã” de pós-graduação e de vida. À Lorena que devagarzinho veio me mostrando a amizade que tava ali e a gente nem sabia tanto. À Camila-irmã por ser a minha revisora e artesã particular: muito obrigada, querida! À Isa que entre uma ligação e outra se faz tão presente. A todas as minhas meninas Elô, Dani Cabrini, Melzinha, Mari, Luana e meninos Thomas e Paulo Vitor sempre dispostos a estudarem juntos, a conversarem sobre os estudos, o processo de escrita, a vida, os sonhos acompanhados de um café ou de uma cerveja, tanto faz! Ter vocês por perto é um presente da vida.

À melhor equipe de trabalho docente já vista: Thaís, Carol, Débora, Letícia e Angela. Obrigada por me ensinarem todos os dias que apesar das inúmeras dificuldades no trabalho docente, juntas conseguimos ir longe, cumprir com nossos objetivos em prol de um trabalho fiel e coerente por uma Psicologia crítica, comprometida na formação de seres humanos por outros seres humanos. E, claro, agradeço meus alunos que ao ensiná-los, dialeticamente, me ensinam a cada aula, a cada debate, a cada questionamento.

E, propositalmente, deixo para o fim meus eternos agradecimentos à Melline, Carol e Garça. Eu queria saber fazer poesia para dedicá-la a vocês. Agradeço, minhas amigas, por todo o companheirismo que, com certeza, me dão a força que eu preciso na exatidão perfeita. Sem vocês eu não conseguiria. Mesmo. Obrigada por me encorajarem, por me ouvirem, por me entenderem tanto. A vocês eu só tenho amor para dar.

I

*Eu vivo em tempos sombrios.
Uma linguagem sem malícia é sinal de estupidez,
Uma testa sem rugas é sinal de indiferença
Aquele que ainda ri é porque ainda não recebeu a terrível notícia.*

*Que tempos são esses,
Quando falar sobre flores é quase um crime.
Pois significa silenciar sobre tanta injustiça?
Aquele que cruza tranqüilamente a rua
Já está então inacessível aos amigos
Que se encontram necessitados?*

*É verdade: eu ainda ganho o bastante para viver.
Mas acreditem: é por acaso. Nada do que eu faço
Dá-me o direito de comer quando eu tenho fome.
Por acaso estou sendo poupado.
(Se a minha sorte me deixa estou perdido!)*

*Dizem-me: come e bebe!
Fica feliz por teres o que tens!
Mas como é que posso comer e beber,
Se a comida que eu como, eu tiro de quem tem fome?
Se o copo de água que eu bebo, faz falta a quem tem sede?
Mas apesar disso, eu continuo comendo e bebendo.*

*Eu queria ser um sábio.
Nos livros antigos está escrito o que é a sabedoria:
Manter-se afastado dos problemas do mundo
E sem medo passar o tempo que se tem para viver na terra;
Seguir seu caminho sem violência,
Pagar o mal com o bem,
Não satisfazer os desejos, mas esquecê-los.
Sabedoria é isso!
Mas eu não consigo agir assim.
É verdade, eu vivo em tempos sombrios!*

II

*Eu vim para a cidade no tempo da desordem,
Quando a fome reinava.
Eu vim para o convívio dos homens no tempo da revolta
E me revoltei ao lado deles.
Assim se passou o tempo
Que me foi dado viver sobre a terra.
Eu comi o meu pão no meio das batalhas,
Deitei-me entre os assassinos para dormir,
Fiz amor sem muita atenção*

*E não tive paciência com a natureza.
Assim se passou o tempo
Que me foi dado viver sobre a terra.*

III

*Vocês, que vão emergir das ondas
Em que nós perecemos, pensem,
Quando falarem das nossas fraquezas,
Nos tempos sombrios
De que vocês tiveram a sorte de escapar.*

*Nós existíamos através da luta de classes,
Mudando mais seguidamente de países que de sapatos, desesperados!
Quando só havia injustiça e não havia revolta.*

*Nós sabemos:
O ódio contra a baixaza
Também endurece os rostos!
A cólera contra a injustiça
Faz a voz ficar rouca!
Infelizmente, nós,
Que queríamos preparar o caminho para a amizade,
Não pudemos ser, nós mesmos, bons amigos.
Mas vocês, quando chegar o tempo
Em que o homem seja amigo do homem,
Pensem em nós
Com um pouco de compreensão.*

Bertold Brecht
em Aos que virão depois de nós

*Vou aprender a ler
Pra ensinar meus camaradas!*

***Roberto Mendes e Capinan
em YáYá Mاسemba***

Ferreira, A. E. A. (2017). *Implicações do pensamento dialético e da formação de conceitos científicos para a constituição da consciência de classe*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR.

RESUMO

Este estudo busca estabelecer as relações entre o pensamento dialético e a apropriação de conceitos científicos para o desenvolvimento da consciência de classe. O objetivo geral é, por meio da Psicologia Histórico-Cultural, compreender o desenvolvimento da consciência a um nível de capacidade de entendimento da realidade em sua totalidade. Para o alcance do objetivo, o método Materialista Histórico-Dialético foi utilizado como base para a compreensão do fenômeno que se pretendeu desvendar. O presente estudo é composto por três seções sendo a primeira delas dedicada ao entendimento do desenvolvimento do pensamento dialético na História, da diferenciação entre lógicas de compreensão da realidade, ou seja, a formal e a dialética e como esta última vinculada a uma compreensão materialista, nos estudos de Marx, possibilita a análise do real para uma práxis social e transformadora. Na segunda seção buscou-se demonstrar o processo de desenvolvimento da consciência, do pensamento teórico-científico para a compreensão da constituição humana e a capacidade de conhecimento da realidade. À luz da Psicologia Histórico-Cultural entende-se que a realidade é cognoscível e para transformá-la é necessário conhecê-la em sua essência, em seus nexos internos. Para isso, o pensamento teórico ao desenvolver-se por meio da apropriação de conhecimentos científicos, cumpre papel de mediador entre o ser humano e a realidade, na perspectiva de avançar da atividade reprodutora para criadora e transformadora do real. A terceira e última seção, se reserva ao estudo das possibilidades de desenvolvimento da consciência na qualidade de pensamento dialético que competem à Educação. Fez-se necessário entender os limites e as possibilidades dessa superestrutura emergida e reproduzida em uma sociedade de classes antagônicas. Na identificação das possibilidades e entendendo-as como campo de luta foi inevitável discutir acerca dos desmontes desferidos à escola pública com a proposta da Reforma do Ensino Médio. Por esse caminho analítico, chega-se à necessidade de se manter, ampliar e criar condições de se desenvolver consciência de classe como a consciência da realidade em suas múltiplas determinações. Como resultados do percurso teórico e investigativo, elencamos: a importância da dialética materialista como principal fonte de compreensão dos traços do real em sua essência e contradições; a necessidade de se defender as condições objetivas para o desenvolvimento intelectual complexo (pensamento teórico) para todos, o que demanda um longo curso de desenvolvimento desde a infância; que a formação de conceitos científicos oferece a base necessária para a compreensão do desenvolvimento do pensamento dialético, superando o lógico formal. Por fim, conclui-se que a educação geral e escolar por sua especificidade, são as vias para o desenvolvimento de uma consciência em condição de captação da realidade. Torna-se urgente entender a seara educacional como um dos campos de luta contra o seu desmonte por meio das políticas atualmente adotadas, notadamente, voltados à escola pública onde encontra-se, majoritariamente, os filhos da classe trabalhadora. Entendendo a escola como um dos espaços sociais onde a classe que vive do trabalho tem a possibilidade para o desenvolvimento do pensamento teórico-conceitual e para que ali seja um dos campos de luta é que devemos concentrar nossos esforços na e para a formação das novas gerações.

Palavras-chave: Pensamento dialético; Conceito científico; Consciência de classe; Psicologia Histórico-Cultural; Educação.

Ferreira, A. E. A. (2017).). *Implications of dialectical thinking and the formation of scientific concepts for the constitution of class consciousness*. Master's degree dissertation, post-graduation program in Psychology, State University of Maringá, Maringá, PR.

ABSTRACT

This study sought to establish the relationship between dialectical thinking and appropriation of scientific concepts, for the development of class consciousness. The general objective is to understand, through Historical-Cultural Psychology, the development of consciousness at a level of capacity to understand reality in its totality. In order to reach this goal, the Historical-Dialectical Materialism was used as a basis for understanding the phenomenon that was intended to be unveiled. The present study is composed of three sections, the first of which is dedicated to the understanding of the development of dialectical thought throughout history, the differentiation between the logics of understanding reality, that is, the formal and the dialectic logics. As the dialectical logic is linked to a materialistic understanding in Marx's studies, makes possible the analysis of the reality for a transformative praxis. The second part sought to demonstrate the development of consciousness process, a theoretical-scientific thinking for an understanding of the human constitution and the capacity for understanding the reality. From Historical-Cultural Psychology it is understood that reality is knowable and to transform it, it is necessary to know it in its essence, in its internal nexus. For that, the theoretical thought in developing itself through the appropriation of scientific knowledge, fulfills the role of mediator between human being and reality, in the perspective of advancing from the reproductive activity to creative and transformative activity. The third and last section is reserved for the study of the possibilities of conscience development in the quality of dialectical thought that competes to Education. It has become necessary to understand the limits and possibilities of this superstructure that emerges and is reproduced in a society of antagonistic classes. In the identification of possibilities and understanding them as a field of struggle, it was inevitable to discuss the recent dismantling of the Brazilian public schools through the government proposal to reform the High School level. Through this analytical path, one arrives at the need to maintain, expand and create conditions for developing class consciousness as the consciousness of reality in its multiple determinations. As results of the theoretical and investigative path, we emphasize: the importance of the dialectical materialism as the main source of understanding the reality in its essence and contradictions; The need to defend the objective conditions for complex intellectual development (theoretical thinking) for all, which demands a long course of development since childhood; That the formation of scientific concepts provides the necessary basis for understanding the development of dialectical thinking, surpassing the formal logic. Finally, it is concluded that the general education as well as the school education by its specificity, are the ways for the development of an awareness in the condition of capturing reality. It is urgent to understand the educational field as one of the fields of struggle against its dismantling by means of the policies currently adopted, especially those directed to the public school where the children of the working class are found. Understanding the school as one of the social places where the working class has the possibility to develop a theoretical-conceptual thinking and for it to be one of the fields of struggle we must focus our efforts on the formation of the new generations.

Key-words: Dialectical thinking; Scientific concepts; Class consciousness; Historical-Cultural Psychology; Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
SEÇÃO I - GÊNESE DO PENSAMENTO DIALÉTICO NA HISTÓRIA HUMANA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES	16
1.1 Da Antiguidade à Modernidade: transformações da dialética idealista à materialista.....	17
1.2 Categorias da lógica formal e da lógica dialética: em busca da compreensão da totalidade do real para uma práxis revolucionária	48
SEÇÃO II - ONTOGÊNESE DO DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO DIALÉTICO	56
2.1 O comportamento humano tem história? Principais conceitos da Psicologia Histórico-Cultural com base no Materialismo Histórico-Dialético	57
2.2 Periodização do desenvolvimento e a formação de conceitos teórico-científicos.....	71
SEÇÃO III - CONTRADIÇÕES DA SOCIEDADE DE CLASSES E SEU IMPACTO NA FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA	95
3.1 A sociedade de classes e as contradições postas à educação em geral e à educação escolar em particular	96
3.2 Se a educação escolar é somente determinada, por que a ofensiva de desmantelamento da escola pública? Uma breve análise do caso brasileiro.	107
3.3 O desafio da formação da consciência de classe e da práxis revolucionária em tempos de acirramento dos processos de alienação	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
REFERÊNCIAS	132

INTRODUÇÃO

*Lutar com palavras
parece sem fruto.
Não têm carne e sangue...
Entretanto, luto.*

*Carlos Drummond de Andrade
em O Lutador*

Nossa luta se faz aqui com palavras e pelas palavras. Neste estudo nos movemos em busca da compreensão da importância da apropriação teórica que, à luz da Psicologia Histórico-Cultural, pode ser ferramenta para se compreender a existência ativa dos indivíduos. Ao aprofundar sobre a importância do desenvolvimento do pensamento dialético e da formação de conceitos científicos, podemos entender que a apreensão imediata da realidade não assegura por si mesma seu conhecimento aprofundado ou em sua essência. A realidade só se permite ser conhecida por meio das mais complexas mediações do pensamento, construídas pela própria capacidade humana de transformação objetiva (Abrantes & Martins, 2007).

A teoria em si mesma, enquanto mediadora, não carrega a potencialidade de transformação alguma, ela precisa ser motor de uma prática social. Não devemos perder de vista que essa transformação não virá ao acaso, pelo mero passar do tempo. Entre elas – teoria e transformação do real – está a tal existência ativa dos indivíduos. “Sem perspectiva prática útil, a teoria se torna algo inútil, mas sem ela não se chega a lugar algum” (Schwarz, comunicação pessoal, setembro de 2014)¹.

Por esse viés, organizamos o presente estudo em três seções que juntas buscam responder a problemática acerca da importância do desenvolvimento do pensamento dialético por meio da apropriação de conceitos científicos, para a constituição de uma consciência de classe. Interessa-nos, portanto, o desenvolvimento da consciência de classe daqueles que se encontram explorados, em prol da transformação da ordem dominante do Capital, a consciência que, em tempos os quais vigoram uma organização burguesa de sociedade, buscam mecanismos subversivos de luta. Para tanto, nos dedicamos em desvendar as primeiras aparições registradas pela História ocidental de uma compreensão dialética da

¹ Informação fornecida por Roberto Schwarz no I Seminário Internacional de Teatro e Sociedade, realizado na Oficina Cultural Oswald de Andrade, São Paulo.

realidade. Fazendo uso do método marxiano aqui eleito – Materialista Histórico-Dialético – buscamos entender em quais momentos da História despontavam explicações por meio de categorias dialéticas para o entendimento/análise do real, as quais eram trazidas, por fim, para a esfera teórica, filosófica. Tais categorias foram instrumentos para os constructos teóricos de pensadores clássicos que, independente da área científica que atuavam e mesmo de seu enraizamento de classe, atualmente continuam trazendo contribuições e são importantes para toda a ciência e história da humanidade. Compondo o resgate histórico, as categorias da lógica formal e da lógica dialética são expressas a fim de demonstrar dois modos diferentes de pensar e entender a realidade e que, por sua vez, integram uma dada práxis. Ademais, a dedicação especificamente ao método marxiano, o mesmo que norteia este estudo como um todo, tem como objetivo demonstrar sua importância histórica e as potencialidades da dialética materialista em desvelar a realidade em essência e propor uma prática transformadora.

Regidas por este mesmo método, nos vemos então diante da necessidade de compreender a ontogênese do desenvolvimento do pensamento dialético. Se a consciência não é dada ao nascer, se ela não se instala no ser humano como uma dádiva divina ou natural, é preciso desvendar como e com quais condições objetivas é possível o desenvolvimento do pensamento capaz de apreender a realidade e as múltiplas determinações que a compõe. Compreendidas e criando condições para assegurá-las torna-se possível chegar ao nível de desenvolvimento de pensamento capaz de analisar a realidade em sua essência, para empreender sua transformação. Perguntas que nos guiaram foram: que relação se estabelece entre o conhecimento do real e a formação de necessidades e motivos que direcionem um enfrentamento radical da sociedade de classes? De que modo seria possível intervir nesse processo? Sem esgotar as possibilidades de respostas a tais indagações, nos vimos diante da necessidade de explanar acerca das contradições postas a umas das determinações sociais que se empenham no papel da formação e constituição humana: a educação geral e a escolar em particular.

No que tange ao desenvolvimento da consciência de classe, entendemos sê-lo necessário para a urgente transformação da ordem social capitalista a qual a maioria esmagadora das pessoas sofre em uma relação de exploração cada vez mais acirrada e desumanizadora. Partindo da explanação teórica de Marx (2007) de que a história da sociedade é a história da luta de classes, é certo que quando se fala sobre o conhecimento da realidade em sua totalidade se fala sobre o conhecimento de uma sociedade dividida em

classes e na exploração de uma sobre a outra. O que leva, portanto, a classe dominada as condições de vidas indignas e anão apropriação de produções materiais e intelectuais que poderiam levá-los as suas máximas potencialidades (ainda que dentro das limitações históricas do capitalismo).

Nesse sentido, percorremos tais explanações ao longo das três seções a fim de compreender os meios, as possibilidades e em que medida os constructos teóricos produzidos pela ciência e veiculados pela educação atuam para o desenvolvimento do pensamento dialético, para que os indivíduos pertencentes à classe trabalhadora possam compreender os traços necessários do sistema global capitalista e suas inter-relações.

Consideramos relevante, porém, enfatizar acerca do início dos estudos desse problema de pesquisa. Durante a realização da especialização em Teoria Histórico-Cultural em 2014, tivemos como critério de avaliação de uma das disciplinas, a elaboração de um pré-projeto com o tema de interesse a ser desenvolvimento como trabalho de conclusão de curso. Desde que os estudos sobre o método materialista histórico-dialético foram realizados com maior profundidade, foram descortinadas compreensões a respeito da construção de que determinada ideia ou de que determinada opinião estão intrinsecamente ligadas às formas sociais e estas, ligadas aos modos de produção material, ou seja, a determinados interesses de classe. No processo de elaboração do problema de pesquisa - ainda para o trabalho de conclusão para fins de especialização - foi levantada a seguinte dúvida: de que forma, entre as pessoas que vivem sob a mesma lógica capitalista, alguns assimilam seus discursos e determinações e outros os fazem de maneira crítica, buscando transformações de alguma forma? Num primeiro momento, pensamos em estudar algum movimento de luta no interior da sociedade capitalista atual. Ao realizarmos o primeiro passo metodológico – o levantamento de acervos – encontramos uma dissertação - intitulada como “A relação entre a consciência individual e a consciência de classe: uma análise das contribuições de Vigotski sobre a consciência da classe trabalhadora” - que muito se aproximava do fechamento de tema o qual havíamos decidido investigar. A relação entre a consciência individual e a consciência de classe. Mas, realizamos a leitura em busca de discussões que não foram ali contempladas e, no entanto, propostas como futuros estudos no entendimento que a produção científica é sempre coletiva, embora em um dado momento um determinado objeto seja investigado por um sujeito-pesquisador individual. De acordo com a autora da dissertação a qual nos referimos:

Verificou-se que Vigotski traz importantes subsídios para a compreensão do processo analisado, especialmente no que diz respeito às mediações necessárias para a constituição da consciência individual, que são geradas na dinâmica das relações sociais de produção da vida e fixadas na consciência social. Dentre essas mediações destaca-se o sistema de conceitos, por meio do qual os modos de pensar, sentir e agir de uma sociedade são apropriados pelo indivíduo. Na sociedade de classes, a consciência social converte-se em ideologia e o sistema de conceitos passa a ser permeado pelas ideias universalizadas da classe dominante (Almeida, 2008, p. 06).

Assim, entre leituras, orientações e discussões, definimos como trabalho de conclusão de curso de especialização em Teoria Histórico-Cultural pela Universidade Estadual de Maringá, em formato de artigo científico, o estudo do pensamento teórico para a apreensão da realidade, perpassando pelo desenvolvimento do pensamento por conceito de Vigotski. A definição de tal tema e o artigo propriamente dito reserva sua importância ainda que tenha sido feita como um disparador, no sentido de contribuir e adiantar leituras e apreensões teóricas necessárias para o prosseguimento no presente estudo. Sendo assim, as elaborações construídas para a realização do artigo – cujo título é “Da importância do pensamento teórico: um estudo sobre o pensamento por conceitos para conhecimento da realidade” - foram utilizadas na composição desta pesquisa e aprofundadas no intuito de enriquecer as sistematizações iniciais para contribuir ainda mais sobre o desenvolvimento do pensamento dialético e a formação do pensamento por conceito científico, bem como sua relação com a consciência de classe.

A trajetória teórica elencada ofereceu de alguma forma as condições necessárias para responder e atender ao problema delimitado para o estudo. Frisamos acerca da importância do método como norteador para a busca e identificação das múltiplas determinações no movimento da história que possibilitam e que também impedem o conhecimento do real, o desmascarar de concepções construídas para a manutenção do *status quo* que tem como principal objetivo permitir o acesso aos constructos grandiosos da humanidade apenas para uma minoria. Por isso não nos poupamos, pois entendemos como inevitável discorrer sobre a ofensiva de desmantelamento da escola pública com a proposta de Reforma do Ensino Médio no currículo escolar brasileiro.

Justificamos a relevância deste estudo no sentido de que explanar sobre a possibilidade de transformação social, de uma revolução material, é oferecer condições de intervenções em

lócus que podem e devem se dedicar à formação crítica da consciência humana. Lutar com as palavras é lutar pela própria importância que a ciência reserva em formar seres humanos ativos e capazes de delinear os rumos da história a favor de um novo projeto societário.

Finalizamos, então, usando as palavras de Pinto (1979, citado por Tomanik, 1994) de que o trabalho científico assume papel de promover o avanço do conhecimento e o de promover a superação dos modos e condições em que é realizado, no sentido de que revela as contradições a que está vinculado. Defendendo piamente a importância de pesquisas que tentam vislumbrar possibilidades de transformação social e o quanto a ciência psicológica deve comprometer-se a isso, como um ato político.

SEÇÃO I - GÊNESE DO PENSAMENTO DIALÉTICO NA HISTÓRIA HUMANA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Temos como princípio norteador de que todo e qualquer fenômeno social expressa um movimento real, baseado na contradição entre as relações sociais de produção e as forças produtivas. Nosso objetivo foi retroceder na história captando os momentos críticos em que as contradições se expressaram em diferentes modos de reprodução social, notadamente nos períodos históricos e suas características no ocidente, desde a Antiguidade até a Modernidade. Mesmo que brevemente, será demonstrado como tais momentos puderam ser captados por pensadores como Sócrates, Platão, Aristóteles, Hegel, Marx, dentre outros que serão abordados durante o *detour* histórico a que nos propusemos. Na possibilidade de captação do movimento do real, especialmente em momentos de crise, identifica-se a emersão e expressão do pensamento dialético, no intuito de explicar e decifrar a organização e a reprodução material, histórica e social da humanidade. Ou seja, foi pensando, dialeticamente, que os atores históricos, aos quais recorreremos, decifraram – ainda que com limitações históricas – o modo como a sociedade estava organizada e os traços essenciais que compunham a realidade em determinados períodos os quais viveram. É importante, porém, enfatizar que a possibilidade de compreensão teórica da realidade não se faz somente por capacidade intelectual superior reservada ao pensador específico. Partindo da concepção que norteia esta pesquisa, entendemos que foi/é por condições materiais tanto sociais (o modo como os seres humanos estavam organizados) quanto individuais (condições específicas de vida possibilitadas ao próprio pensador) que comungaram na emergência de tais constructos teóricos, capazes de avançar ora mais, ora menos para além das aparências fenomênicas, proporcionando o desvendamento do real, permeados pela compreensão dialética.

Num segundo momento, nos debruçamos na compreensão do movimento do conhecimento humano pela busca pela verdade, sendo repercutido em formas e leis no que se entende como lógica. A lógica formal e a lógica dialética são as duas compreensões/explicações, sobre o real, as quais se fazem importante conhecê-las em suas leis e de que modo se articulam entre si. Por fim, adentramos no terreno específico acerca do método

marxiano, materialismo histórico-dialético, a fim de demonstrar sua importância histórica ao ter condições de desvelar a totalidade do real.

1.1 Da Antiguidade à Modernidade: transformações da dialética idealista à materialista

*Era uma vez um homem e o seu tempo
Botas de sangue nas roupas de lorca
Olho de frente a cara do presente e sei
Que vou ouvir a mesma história porca
Não há motivo para festa: Ora esta!
Eu não sei rir à toa!*

Belchior em Conheço o meu lugar

Entender a forma de vida de uma sociedade auxilia a compreensão do desenvolvimento de suas ideias. A Filosofia como forma de pensamento racional surge, primeiramente, na Antiguidade. Com ela desenvolvem-se fenômenos que revelam a humanização do próprio ser humano, como questões psicológicas, tornando consciente a sua subjetividade. De acordo com Jaeger (1988), não se trata de uma conscientização do “eu subjetivo”, mas de uma consciência de leis que determinam a essência humana. Por esse motivo, o autor explica que essa consciência impõe a necessidade do ser humano em conhecer o mundo ao qual pertence. Cambaúva e Sanches (2000), afirmam que no ato de conhecer está implicado no sujeito que se conhece e o objeto a ser conhecido, além de como esta apreensão diferencia-se ao longo da história da humanidade. No entanto, essa diferenciação se dá na medida em que depende das condições materiais de vida e das relações mantidas entre os seres humanos, entre estes e o mundo.

Para se compreender o pensamento de determinada época, é preciso conhecer como são as ações dos seres humanos no mundo para sua sobrevivência, sua organização da produção dos bens necessários à vida, suas relações econômicas, sociais, políticas e ideológicas. Afinal são nessas determinações que se constrói uma visão e compreensão de mundo e “há uma identificação espontânea entre o indivíduo e as condições objetivas de sua existência (os meios de produção da existência e a comunidade)” (Duarte, 1993, p. 165).

Para cumprir com o propósito deste estudo, de buscar a gênese do pensamento dialético, consideramos importante recorrer à história desde a Antiguidade². Neste período, a forma de pensamento é considerada racionalista ou filosófica abstrata, cuja origem encontra-se no modo de organização material desta sociedade. De acordo com Cambaúva e Sanches (2000), a sociedade grega primitiva tinha como característica o seminomadismo, organizando-se enquanto tribo e, portanto, não constituía um Estado. Tratava-se de uma organização sob o comando de “pátrias”, clãs patriarcais cujos membros descendiam de um mesmo antepassado e tinha adoração por um Deus em comum. As autoras explicam que mesmo sob a soberania de um rei, a vida era organizada com certa independência em relação a ele, o que demonstra uma forma coletiva na produção e esta era comum em toda tribo. Engels (2010), explica que ao tempo em que os gregos surgiram na história, estavam nos limiares da civilização e que entre eles e tribos americanas medeiam quase dois grandes períodos de desenvolvimento. Nos poemas de Homero, como explica o autor, encontra-se a maior parte das tribos formando pequenos povos, nos seios dos quais os clãs conservavam completa independência. Esses povos já viviam em cidades muradas, e com o aumento do rebanho, do desenvolvimento da agricultura e dos ofícios manuais, a população também crescia. Contudo, alarmava-se a diferença de riquezas e, assim, o elemento aristocrático no interior da democracia (Engels, 2010). “Os diferentes povos mantiveram incessantes guerras pela posse dos melhores territórios e também com o objetivo do saque, pois a escravidão dos prisioneiros de guerra já era uma instituição reconhecida” (Engels, 2010, p. 133).

Vê-se, portanto, uma estrutura imediata de sobrevivência, objetividade de um modo de vida que produzia uma forma de pensamento. Por essa imediatez, o ser humano desta época percebia o mundo por meio de seus sentidos, por apreensão sensorial e afetiva. Assim, o pensamento mítico, tinha como função narrar a criação das coisas sendo, que por reflexo, fruto de entes sobrenaturais.

Esta vivência é, em princípio, uma experiência religiosa que tem como função a conciliação ou domesticação das forças sobrenaturais e é exatamente através desta experiência que se dá a própria origem da vida mental. Dito de outra forma, desta experiência com o sagrado é que surgem as idéias do real, da verdade e do significado do mundo que serão posteriormente sistematizadas pelo pensamento racional, próprio da sociedade grega (Cambaúva & Sanches, 2000, p. 03).

² Salientamos que será resgatada a história da Antiguidade Ocidental.

Sobre isso, Luria e Vygotsky (1996), esclarecem que o pensamento mágico é o traço mais característico da existência do ser humano dessa época. Trata-se, por sua vez, não somente da necessidade da obtenção do controle sobre a natureza (comportamento exterior), como também do controle sobre si mesmo (comportamento interior). No sentido analítico do uso de operações mágicas para se alcançar o desejo de dominar a natureza, pode-se afirmar que tal atividade é rigorosamente humana. No entanto, os autores elucidam que para que haja o surgimento da magia, do pensamento mágico, é preciso de antemão existir um desenvolvimento de poder técnico³. “Assim sendo, não é a magia que gera a tecnologia primitiva e o modo de pensamento primitivo, mas sim a tecnologia e, ligada a ela, os meios técnicos do pensamento primitivo que geram a magia” (Luria & Vygotsky, 1996, p. 147). Desta forma, consideramos importante frisar que, apesar do pensamento mítico, assinalar a maneira como os seres humanos lidavam com a realidade, é o modo como se encontrava o desenvolvimento das forças produtivas e o conhecimento sobre as leis das mesmas que possibilitava o pensamento mágico.

Arriscaríamos, contudo, uma hipótese teórica de que o pensamento mágico, que contém em si a disparidade entre a necessidade de controle sobre as forças naturais e a possibilidade de obtê-lo, não só é suscitado por um desenvolvimento insuficiente de tecnologia e razão, acompanhado de uma superestimação dos poderes da própria pessoa, mas, regra geral, aparece em determinado estágio da tecnologia e do desenvolvimento do pensamento como o produto necessário de sua predisposição a regular a natureza e o próprio comportamento, ainda não distinguível da unidade primitiva de “psicologia e física ingênuas” (Luria & Vygotsky, 1996, p. 148).

Esta organização social primitiva sofre invasões semibárbaras, sendo destruídas, resultando na descentralização das pátrias e na modificação da organização social do trabalho, que até então era baseado na coletividade. As organizações das populações de origem ocidental, notadamente a constituição grega, têm-se o início da sua decadência com mudanças sociais, como direito paterno com a herança dos haveres pelos filhos, o que facilitava a acumulação da riqueza na família: esta se tornava um poder contrário ao clã. Além disso, a

³ A esse respeito Vygotsky se refere ao desenvolvimento do sistema de meios, técnicas ou instrumentos externos (Nota do Tradutor – Oliveira, L. L., 1996, p. 146 da obra “*Estudo da história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*” dos autores Luria e Vigotski).

diferenciação de riquezas dando formato aos primeiros rudimentos de nobreza hereditária e de uma monarquia, “a escravidão em princípio restrita aos prisioneiros de guerra, tribos no roubo sistemático, por terra e por mar, de gado, escravos e tesouros que podiam ser capturados, captura que chegou a ser uma fonte regular de enriquecimento” (Engels, 2010, p. 137). Em termos gerais, Engels (2010) explica que a riqueza, nesse contexto histórico, passa a ser não somente compreendida, mas também respeitada como bem supremo e os clãs como antigas instituições passaram a ser pervertidos pra justificar a aquisição de riqueza pelo roubo e pela violência.

Faltava apenas uma coisa: uma instituição que não só assegurasse as novas riquezas individuais contra as tradições comunistas da constituição gentílica, que não só consagrasse a propriedade privada, antes tão pouco estimada, e fizesse dessa consagração santificadora o objetivo mais elevado da comunidade humana, mas também imprimisse o selo geral do reconhecimento da sociedade às novas formas de aquisição da propriedade, que se desenvolviam umas sobre as outras – a acumulação, portanto, cada vez mais acelerada, das riquezas -; uma instituição que, em uma palavra, não só perpetuasse a nascente divisão da sociedade em classes, mas também o direito de a classe possuidora explorar a não possuidora e o domínio da primeira sobre a segunda. E essa instituição nasceu. Inventou-se o Estado (Engels, 2010, p. 136).

Em linhas gerais, passa a se estruturar o modelo escravagista (prisioneiros de guerra, pequenos proprietários endividados, etc) de um lado e, de outro, o proprietário (ser humano livre e cidadão): a primeira grande divisão de classes sociais. Nesse momento histórico passa a existir, por necessidade de ordem, um Estado que vai fortalecendo o poder das cidades-pólis e, como consequência, o desenvolvimento do comércio. Isso foi possível devido a ampliação de conhecimento e domínio do ser humano em relação à natureza decorrente do intercâmbio entre povos ainda que por meio de guerras por expansão territorial, por exemplo. Por essas novas condições de vida, torna-se necessário um entendimento mais racional de mundo ainda que mantivesse características do pensamento mítico. O modo de organização da Grécia primitiva sofre intensas modificações, abalando o modo de produção anterior. Alguns gregos que fugiram para outras regiões se reorganizaram como colônias a fim de se preservarem tanto nas tradições quanto nos costumes. Esta reorganização também exigiu outra maneira de se compreender e explicar o mundo e assim, observa-se a transformação para o pensamento

filosófico-abstrato⁴ expresso nas epopéias⁵ das narrativas de guerras ocorridas e batalhas enfrentadas por esse povo (Cambaúva & Sanches, 2000).

Tendo como base as mudanças concretas, a consciência humana passa a se diferenciar da natureza dando lugar a descobertas de leis que regem a essência do ser humano. Assim, as questões que passam a serem feitas exigem investigação, verificação do conhecimento que superasse a imediaticidade dos sentidos. Nesse processo, outras mudanças também correram com as viagens marítimas, a invenção da moeda, da escrita alfabética e da política que interferiram na transformação de colônias-cidades em centros econômicos e culturais. Sobre isso, Tonet (2013), ressalta que as atividades eram claramente separadas nesta sociedade, ou seja, o trabalho manual, a produção dos meios de subsistência, era de cumprimento dos trabalhadores escravos enquanto que o trabalho intelectual, a elaboração de uma concepção de mundo e outros setores que requeriam um conhecimento com mais sistematização (como as navegações, por exemplo), dirigia-se aos seres humanos livres.

Desta forma, as concepções científicas e filosóficas gregas demonstram-se pautadas em um pensamento marcado por interesse pela natureza. Na verdade, havia, por um lado, a concepção de uma realidade incontestável e primária, na qual o ser humano deveria adaptar-se a uma ordem cósmica, cuja natureza não podia alterar. Por outro lado, o ser humano grego se sentia pertencente a este mundo, não o estranhava e por isso, se identificava com ele (Borgeuad, 1994, citado por Cambaúva & Sanches, 2000). Sobre isso, as autoras trazem uma importante colocação de Borgeuad (1994, p. 22) que representa esse momento de compreensão grega na relação ser humano-mundo: “Na medida em que a sociedade faz dele um indivíduo, o ser humano grego está inserido nessa sociedade como o está no cosmo”.

O ser humano grego tinha como uma de suas principais características o reconhecimento de si mesmo no coletivo, na relação imediata com a comunidade o qual a família propiciava sua identidade, por meio do direito sobre ele, exercido, posteriormente, pela pólis-estado. Todas as modificações sofridas ao longo desse processo histórico se deram em momentos de profundas crises e transformações, repercutindo nas grandes elaborações teóricas, nas tentativas (e necessidades) daqueles seres humanos livres de explicar e entender

⁴ No período de transição do pensamento mítico para o racional tem-se o período Homérico (século XII a VIII a.c.) representado pelos poemas de Homero- *Iliada* que retrata a guerra de Tróia e *Odisséia* que caracteriza o período pós-guerra; e pela obra de Hesíodo – *Ostrabalhos e os dias*, que retrata a vida relacionada ao trabalho campestre e *Teogonia*, que apresenta uma genealogia sobre os deuses e o mundo (Cambaúva & Sanches, 2000).

⁵ “... eles (Homero e Hesíodo) retiraram os aspectos apavorantes e monstruosos dos deuses e do início do mundo; humanizaram os deuses, divinizaram os seres humano; deram racionalidade a narrativas sobre as origens das coisas, dos seres humano, das instituições humanas (como o trabalho, as leis, a moral)”(Chauí, 2000, p.27).

o mundo. Desta realidade do mundo objetivo, explica Tonet (2013), o propósito principal não era a produção de um conhecimento voltado para a transformação da natureza, mas para a organização e a direção da pólis. Para isso, conhecimentos sobre a verdade, o bem, a justiça, o belo – conhecimentos de ordem universal e valores sólidos – permitiriam encontrar estruturas que garantissem estabilidade à pólis.

Nesse período, as problematizações se opuseram à crença e à observação, à análise e à conceituação dos fenômenos da natureza, às práticas e à mítica. Ou seja, “o conhecimento não é suficiente se advindo de revelações de divindades para os escolhidos, é antes, a necessidade da explicação lógica racional das coisas utilizando-se a razão, atributo comum a todos os seres humanos” (Cambaúva & Sanches, 2000, 04). Esses conhecimentos tiveram suas elaborações entre os gregos notadamente Heráclito, Platão e Aristóteles. Esses pensadores compreendiam que não seria, por meio de dados empíricos, que se poderia ter acesso ao conhecimento de ordem universal (a verdade, o bem, a justiça, o belo), pois para eles este modo de operar com o conhecimento, estava marcada pela mutabilidade e pela diversidade e a busca, no entanto, deveria ser da ordem da essência (Tonet, 2013).

A razão teria que superar as barreiras impostas por esses dados – fenomênicos – para alcançar a dimensão oculta da essência (o número), universal, sólida, permanente e imutável. Que essa essência estivesse no mundo das idéias, como no caso de Platão, ou no interior das coisas desse mundo, como no caso de Aristóteles e Tomás de Aquino, não muda o fato de que se tratava sempre da busca da essência (Tonet, 2013, p. 26).

Neste ínterim, faz-se necessário ressaltar que pela busca da essência, fez-se o primeiro esboço da compreensão dialética dos fenômenos do mundo. Foi por meio da tradição pitagórica – que se dedicou ao estudo de que o tempo é cíclico e da antinomia - que se compreendeu que o pensamento só era capaz de se realizar por oposições, no confronto com as diferenças (Spinelli, 2004). No referido período, da Grécia Antiga, Pitágoras fazia uso da compreensão dialética em todos os ramos das suas investigações. No entanto, regras como a da matemática, da gramática não eram postas em discussão, pelo contrário, eram conteúdos que, de antemão, deveriam ser aprendidos antes de serem discutidos.

Com efeito, a produção do saber em geral era tida como dialética; era dialética porque no seu processo construtivo tinha como finalidade uma ordem a alcançar e, sendo

assim, se almeja uma ordem a construir é porque são pressupostas relações de conflito a superar (Spinelli, 2004, p. 72).

Konder (2003) expõe que como pensador dialético, em destaque, pode ser considerado Heráclito de Efeso (aprox. 540-480 a.C.). Spinelli (2004) esclarece que esse pensador foi o que melhor explicitou as inter-relações dialógicas inerentes, ao pensar e ao dizer. Para ele, pensar pressupõe conflito em si mesmo, ou seja, há uma colisão com a percepção sensível: entre pensamento e realidade há um descompasso e somente uma ordem harmoniosa e reflexiva pode superar. No que tange o dizer, não diferentemente do pensar, também é conflituoso em si mesmo. Isso porque o dizer acolhe o conflito inerente ao pensar e, sobretudo, porque é o móvel das opiniões. Na verdade, pensamento e palavra não podem ser destituídos um do outro, ou seja, o pensamento não se exerce sem o auxílio da palavra e o discurso, sem interiorizar o pensamento, não possui significado. A dialética em Heráclito, afirma Spinelli (2004), diz respeito a uma técnica de investigação, uma busca pela verdade, e não somente um diálogo, uma discussão entre indivíduos para se chegar a uma conclusão por meio do confronto de ideias. Sendo então uma técnica ou uma capacidade, a dialética é inerente ao raciocínio e ao discurso e por esse motivo ela deve ser compreendida por sua relação com a verdade – pois a maior preocupação de Heráclito residia no processo da construção da verdade proferida⁶, do saber universal, essencial e intersubjetivamente reconhecido.

Em linhas gerais, Heráclito entendia que uma fala, um enunciado, um discurso não se reduz apenas às palavras e, além disso, as palavras em compromisso com o que as coisas são com a verdade. Por essa compreensão, o pensador grego ainda acrescenta que a unidade entre o pensamento e a fala não são suficientes para dar ao discurso seu real significado, torná-lo uma ordem, pois é necessário um terceiro elemento, ou seja, a natureza daquilo que investiga e enuncia como ela é (Spinelli, 2004).

Compreendemos, então, que as origens das primeiras formas de pensar dialeticamente se dão a partir de um processo de modificação social profunda na qual o modo de relação entre os seres humanos se altera. Podemos dizer que em momentos de alteração qualitativa

⁶ “Por verdade (alétheia), tanto Heráclito como, sobretudo, Parmênides entendiam pelo menos duas coisas: a) o ser verdadeiro, no sentido de um objeto (empiricamente considerado), pessoa ou coisa existente de fato - em cujo sentido, verdadeiro, seria sinônimo de real; b) o ser verdadeiro expresso (manifesto, dito, revelado) pelo lógos. A primeira se refere ao que existe verdadeiramente, ao que é em si mesmo, a segunda, ao que dele podemos afirmar e, portanto, ao que é manifesto pelo logos (palavra ou discurso) racionalmente proferido...” (Spinelli, 2004, pp. 77-78).

nas relações humanas, que culminaram de um processo longo de organização material quantitativo que se acumulou e produziu algo novo, tal fato não poderia escapar à percepção e, portanto, precisaria ser compreendido pelos próprios seres humanos, ou seja, as mudanças, os conflitos e as contradições se tornam evidentes, objetiva e subjetivamente e, por sua vez, demandam explicações. É preciso mencionar que, nesse caso, a sociedade grega era menos complexa (se fizermos um comparativo histórico), mas nem por isso isenta de contradições. Isso nos possibilita afirmar que a gênese do pensamento dialético se dá no processo de transformação material, na captura do movimento que se expressa pela luta dos seres humanos em sociedade.

Ser, pensar e dizer constituem a questão fundamental da Filosofia e resumem o processo de busca de conhecimento, expressando uma questão metodológica. Nesse sentido, quando Heráclito afirma que o enunciado são as suas palavras tal como as expõem e, ao mesmo tempo, distingue a natureza de cada coisa à medida que enuncia tal como ela é, demonstra dois modos complementares de como exercer a atividade produtora do saber. Uma coisa é a dialógica do fazer ciência, outra coisa é a dialógica do enunciado. Este último tem como propósito entender satisfatoriamente a essência da coisa que se enuncia, requer em si mesmo uma estrutura lógico-formal sintática ou gramatical capaz de abrigar a verdade proferida. Spinelli (2004), explica que se trata, portanto, de duas atividades de um mesmo processo: a primeira a que detalha a natureza de cada coisa; a segunda que enuncia o que ou o como ela é. Outra contribuição feita por Heráclito acerca da atividade do conhecimento e a de que a verdade não é dupla, sendo dialógica, é a expressão de uma unidade. A investigação sobre a verdade, sobre a realidade não deve ser de forma linear, pois a sua essência comporta um verso e um reverso, sendo correlativa a dualidade (convergente e divergente, acordo e desacordo) mesmo não sendo dual em si mesma.

É importante ressaltar que a compreensão de unidade para Heráclito não se trata de uma harmonia pacífica, como salienta Spinelli (2004), mas sim de uma ordenação resultante de oposições. Com isso, entende-se a herança pitagórica sofrida por Heráclito, uma vez que a tese fundamental de Pitágoras descreve-se na formulação de que a harmonia nasce dos contrários, é a concordância dos opostos: é da divergência que nasce a mais bela harmonia. Nesse sentido, é possível perceber em Heráclito a força atribuída nas contradições antes proferida por Pitágoras nas antinomias. Ao ser compreendida, portanto, impossibilita desvincular a unidade da antinomia já que o um é inseparável do múltiplo, coexistem na inquietude. Além disso, a unidade não se desassocia da inquietude, caso contrário o conflito

deixaria de ser a regra. Sendo assim, Heráclito colocou a importância da existência real do conflito no mesmo nível de importância da ideia filosófica de ordem, e o fez por razões de que o conflito existe sempre; a ordem se mantém na dependência dele e também porque o conflito não dita a partir de si mesmo a transgressão, ou seja, o conflito requer a lei e a lei desperta o conflito. E, com a eliminação dele, a busca da verdade estaria comprometida, pois sendo ela uma unidade inquieta é, em outras palavras, a expressão possível de uma harmonia.

Autores como Konder (2003) e Spinelli (2004) que se propõem expor acerca da dialética na Antiguidade, não hesitam em reforçar a ideia de que esta maneira de compreender a realidade e tal como ela se expressa, ganha, com Heráclito notório espaço, principalmente pelo fato de ter sido praticada na medida em se propunha produzir, objetivamente, o saber e o conhecimento. Besse e Caveing (1970) esclarecem que esse pensador concebia o mundo como um todo e que esse todo está em constante transformação: jamais entramos no mesmo rio (Heráclito, citado por Konder, 2003, p. 08). Sua famosa frase tinha o papel de elucidar as mudanças ocorridas não só no rio, mas também no próprio ser humano que nele se banha.

Ainda no período da Antiguidade, em aproximadamente século IV a.C., há a consolidação de cidades, comércios e artes militares. Época de ouro na Grécia antiga, onde a democracia era a forma de organização política e, portanto, a constituição do ser humano cidadão partícipe do governo (com exceção de mulher, escravos, crianças e estrangeiros). A possibilidade e o direito do cidadão em expor suas opiniões publicamente denotavam uma nova perspectiva de vida e educação, sendo representada pelos sofistas. Para eles, a educação serviria de base para a técnica da retórica. Uma educação voltada para a formação de cidadãos capazes de opinar, discutir, votar e se posicionar, “assim, a nova educação estabelece como padrão ideal a formação do bom orador, isto é, aquele que saiba falar em público e persuadir os outros na política” (Chauí, 2000, p. 42). Aos jovens que recebiam essa educação, deram-se o nome de sofistas, considerados, portanto, como os primeiros filósofos do período socrático.

O considerado patrono da Filosofia, Sócrates, não concordava com a denominação de “filósofos” remetida aos sofistas, pois para ele a defesa de qualquer ideia, desde que fosse vantajosa, não demonstrava compromisso com a verdade⁷. Isso se deve ao fato de que esse pensador propunha que antes de conhecer a natureza e de querer persuadir ao outro, era preciso, de antemão, conhecer-se a si mesmo. Sobre isso, Chauí (2000), esclarece:

⁷ No entanto, Sócrates, como homem de seu tempo concordava com os sofistas na questão da educação proposta. Para ele, a sociedade grega necessitava superar a educação voltada somente ao guerreiro belo e bom como também a educação cosmologista que defendia ideias contrárias entre si (Chauí, 2000).

Por fazer do autoconhecimento ou do conhecimento que os homens têm de si mesmos a condição de todos os outros conhecimentos verdadeiros, é que se diz que o período socrático é *antropológico*, [grifo nosso] isto é, voltado para o conhecimento do homem, particularmente de seu espírito e de sua capacidade para conhecer a verdade (Chauí, 2000, p. 44).

Os questionamentos levantados por Sócrates referentes a como chegar ao verdadeiro conhecimento, e fizeram entender e demonstrar as diferenças entre opinião e conceitos de algo. Mas não somente isso, podemos entender que o filósofo na verdade captava as contradições existentes na sociedade em que vivia. Entendia que a capacidade de persuasão dos sofistas estava em consonância com interesses de grupos e despontava como forma de manutenção de uma classe sobre a outra. Desta forma, questionava que a retórica ou o discurso deveria ter relação com a realidade. O primeiro caracterizado como passageiro, instável, pessoal e, o segundo, intemporal, imutável e universal. Este dualismo no processo de conhecimento (opinião e conceito) é inscrito, de fato, com Platão. Para ele, há o mundo sensível e o conhecimento sensível (mutáveis) e o mundo das ideias e o conhecimento dado por elas (imutáveis). Entendia que o mundo sensível é imitação do mundo das ideias, de modo que, a essência (conceito) não faz parte da matéria. Essa maneira de compreender o mundo se alia a uma atitude metódica para com o conhecimento verdadeiro, a busca da essência, evidenciando para Platão, uma desigualdade entre os seres humano quanto a capacidade ou a possibilidade do conhecimento, o que demonstra um entendimento de uma sociedade hierarquizada.

Como se sabe, os gregos distinguiam dois tipos de conhecimento. Um, que chamavam de doxa, ou seja, opinião. Este conhecimento se originava dos sentidos e se chamava opinião não porque se tratasse do modo de pensar de cada um, mas porque não poderia, nunca, ser demonstrado como algo inteiramente sólido e necessário, dada a natureza dos dados oriundos dos sentidos. O outro tipo de conhecimento era chamado de episteme. Esse era o verdadeiro conhecimento porque apreendia o que era essencial e imutável (Tonet, 2013. p. 27).

Uma das maneiras de se chegar ao conhecimento da verdade, do conceito em contraposição à retórica sofista foi, para Platão, por meio da compreensão dialética. De acordo com Paviani (1997), a passagem dos argumentos lógicos da retórica sofista para a caracterização dos questionamentos e diálogos socráticos, apresenta-se como uma hipótese

válida capaz de explicar uma das origens da dialética em Platão. Ele entendia a necessidade da busca de uma síntese para a solução dos problemas com oposição de teses, sem eliminá-las, chegando a uma unidade. Sabemos que as ideias refletem as contradições da vida material e, por isso, Platão torna-se uma notável expressão do pensamento dialético da época, pois procurava unir o contraditório e compreendê-lo mesmo que de modo metafísico. É importante mencionar que a busca pela unidade já havia sido feita com outros pensadores e que podem ter posto em crise o valor do conhecimento para os sofistas, influenciando suas posições relativistas, mas certamente forneceram para Platão a necessidade de uma síntese. Por essa via, de entendimento, os sofistas eram incapazes de perceber os processos presentes nas oposições e na necessidade de síntese. Os opostos eram reduzidos a concordância ou discordância sem compreender se as oposições estão no conhecimento ou nas próprias coisas (ou ainda em ambos). O diálogo socrático prepara o caminho da dialética, pois aquele procura o ponto de vista comum dos interlocutores e essa tem como fundamento o Uno e a Verdade (Paviani, 1997).

É importante ressaltar que este modo dialético de busca pela Verdade, pela essência (imutável), é fruto da compreensão dialética de Heráclito, antecessor de longa data de Platão. Com as contribuições de Heráclito, o ponto de partida aqui sai do problema da retórica e é deslocado para a constituição da realidade, da *physis*. Se para ele não havia a estabilidade do ser, tudo estava em transformação, a realidade se encontraria num terceiro estado como resultado do seguinte raciocínio: a *physis* não é Ser, também não é Não-Ser, mas sim efetivada num Devir ou terceiro estado das coisas. Em Platão, a exigência dessa síntese está imposta para se chegar ao verdadeiro conhecimento, a uma unidade, esta imutável e universal. Paviani (1997) afirma que Platão fez do diálogo socrático uma espécie de filtro para se chegar ao estágio do pensamento dialético. Nesse sentido, Platão enquanto filósofo dualista pode ser visto por meio da Teoria das Ideias e dos Princípios do Uno e da Díade como um praticante da dialética plena, compreensão essa não aceita por Aristóteles.

Pensar por essa via da dialética platônica se fazia possível uma vez que a vida da cidade grega estava cada vez mais complexa, ou seja, as crises que se instalavam exigiam cada vez mais soluções. Platão pretendia organizar a cidade de forma a mantê-la estável, organizada e isso só poderia ser realizado segundo um racionalismo que dependiam basicamente da divisão do trabalho e do estabelecimento de leis. Para a cidade alcançar uma unidade era preciso a estabilidade e a organização da pólis, acusando a necessidade da busca pela essência compreendida como uma Verdade (Paviani, 1997).

Outro pensador que deve ser aqui mencionado foi um sucessor das ideias platônicas, Aristóteles, que no início de sua obra assumiu tais ideias para depois rejeitá-las. Platão enfatizava, como já visto, que o conhecimento se referia a conceitos universais, enquanto que Aristóteles atribuía à construção desses conceitos a investigação do mundo sensível. Outro ponto de divergência entre ambos residia no que se refere à política. Para o primeiro, a política era objeto de conhecimento e ação, para o segundo, apenas como objeto de estudo. Além de política e investigação de mundo, o pensamento aristotélico permeou em diversos âmbitos como astronomia, física, biologia, botânica, filosofia e, com merecido destaque, método de investigação (Andery, Micheletto & Sério, 2012).

Chauí (2000) esclarece que para Aristóteles a Filosofia tratava da totalidade dos conhecimentos e práticas humanas e que tais conhecimentos deveriam ser distribuídos numa escala que vai dos mais simples e inferiores aos mais complexos e superiores. Nesse sentido, cada saber possui seu objeto e procedimentos específicos e formas próprias de demonstração e prova, ou seja, cada campo do conhecimento é uma ciência (*episteme*). O pensador afirmava que, de antemão, era necessário conhecer as leis gerais que governam o pensamento, independentemente do conteúdo que possa vir a ter após os procedimentos próprios do conhecimento. Ao estudo das leis gerais do pensamento – apartado de conteúdo -, é o que se chama de lógica.

A lógica não é uma ciência, mas o instrumento para a ciência e, por isso, na classificação das ciências feita por Aristóteles, a lógica não aparece, embora ela seja indispensável para a Filosofia e, mais tarde, tenha se tornado um dos ramos específicos dela (Chauí, 2000, p. 48).

Em sua obra lógica “Órganon”, Aristóteles explicita sobre as formas gerais do pensamento e em um dos capítulos, o qual é denominado de “Tópicos”, o autor se detém a analisar a dialética. No capítulo fica explícito como propósito a busca de um método de investigação que possibilite o raciocínio, partindo de opiniões geralmente aceitas sobre algum problema proposto e que seja possível, na réplica a um argumento, evitar dizer alguma coisa que cause mais embaraço. No capítulo seguinte da obra, “Dos Argumentos Sofísticos”, Aristóteles ensina como evitar e refutar tais argumentos. Para ele, é preciso distinguir um argumento dialético e um argumento sofístico, já que o primeiro parte de opiniões geralmente

aceitas⁸ e o segundo, de opiniões que parecem ser geralmente aceitas, mas não são. Os silogismos aristotélicos partem dos princípios de argumentos dialéticos (Carneiro, 2002).

Para Aristóteles, conforme explica Carneiro (2002), a retórica (que tem como essência a persuasão) é a contrapartida da dialética, sendo um instrumento poderoso nas discussões nos Tribunais, Assembléias, disputas populares. Nesse sentido, torna-se a via pela qual a dialética irá assumir o caráter político na pólis grega. O próprio pensador enfatiza a importância política da dialética ao instruir que a ciência “não pode, em todos os casos possíveis, não obstante demonstrar a veracidade das proposições e a validade dos argumentos, apresentar uma face convincente do que afirma” (Carneiro, 2002, p. 26). Em virtude disso, entendia que o instrumento do convencimento devia ser outro, pois

Ainda que possuíssemos a ciência mais rigorosa de todas, seria difícil persuadir com base nela. O discurso científico é ensino e, neste caso, não poderíamos utilizá-lo; é necessário, de fato, que os discursos e as provas sejam tiradas das noções comuns, como dissemos nos tópicos a propósito dos diálogos com o homem comum (Aristóteles, citado por Sichirollo, 1973, p. 29).

Assim, para Aristóteles o raciocínio que surte por meio das premissas mais prováveis é o que é considerado dialética, que devia apoiar e exercitar-se não apenas nos questionamentos socráticos, na busca dos verdadeiros conceitos, mas também na capacidade de responder e defender a própria tese. Nisso reside a importância política da dialética e ensina que a ciência, por vezes, não pode apresentar uma face convincente do que afirma mesmo quando demonstra veracidade e validade dos argumentos. Tendo que recorrer, portanto, aos argumentos dialéticos, podendo ser aceitos por todos ou pelos mais eminentes.

No que tange a busca e compreensão da essência enquanto tarefa do conhecimento, entendia-se que ela estava contida no ser e, no entanto, era indispensável a sua existência caracterizando seus atributos e lhe dando realidade. Aristóteles considerava que cada coisa tinha uma essência que estava nela própria e permanecia sempre a mesma, apesar de um ser comportar diferentes modos de ser. Nesse sentido, as coisas, os objetos, os fenômenos continham determinadas possibilidades, ou seja, potências. Assim, o conhecimento da essência é o conhecimento de algo que está no objeto e o objeto que se conhece é aquilo que é

⁸ De acordo com Aristóteles citado por Carneiro (2002) opiniões geralmente aceitas são aquelas que todo mundo admite, ou a maioria das pessoas, ou os filósofos – em outras palavras: todos, ou a maioria, ou os mais notáveis e eminentes.

e não algo que possa não estar nas coisas que os seres humanos experienciam (Andery et al., 2012). Essa noção de potência resolve a questão do movimento, pois para esse pensador, os fenômenos mudam e se transformam, porém permanecem os mesmos em essência. Sobre isso, Konder (2003) faz a consideração de que “Segundo Aristóteles, todas as coisas possuem determinadas potencialidades; os movimentos das coisas são potencialidades que estão se atualizando, isto é, são possibilidades que estão se transformando em realidades efetivas” (Konder, 2003, p.10). Esse mesmo autor afirma que com a conceituação de potências, a consideração de movimento foi levada a finco e para além de um aspecto superficial da realidade. Por isso, o lado dinâmico e mutável do real - a sobrevivência da dialética - não foram completamente abandonados.

Tanto Platão quanto Aristóteles viveram em período de crise da democracia grega. A partir do século IV a. C., crises internas e fragilidades em relação às políticas externas, a Grécia entra em decadência. Entre os séculos IV e II a. C., as conturbações sociais provocam desaparecimento da pólis de forma que os gregos se submetem ao império romano. Nesse sentido, a figura do rei centraliza poderes e a pólis perde o palco das decisões políticas. Outra característica desse período é a fusão da cultura grega e oriental, cuja denominação é Helenística. Com essa nova organização política e social, o ser humano a ser estudado não é mais aquele que se preocupa com a cidade e com suas compreensões políticas: surge a figura do cidadão do mundo. Devido às conturbações sociais, as questões emergentes se configuram na necessidade de adaptação a este novo mundo, na arte de viver bem apesar dos transtornos sociais (Chauí, 2000).

Conforme explica Chauí (2000) com a ampliação do Império Romano e, no entanto, a crescente presença de religiões orientais, os contatos comerciais e culturais entre ocidente e oriente, fizeram aumentar as relações entre os filósofos helenistas com a sabedoria oriental. Assim, a filosofia passa a ser constituída por explicações totalizantes sobre a Natureza, o ser humano, as relações entre ambos e deles com a divindade. Além disso, ocupam-se com a ética, física, teologia e religião já que os filósofos não podiam mais ocupar-se diretamente com a política. Datam desse período quatro grandes sistemas (estoicismo, epicurismo, ceticismo e neoplatonismo) cuja influencia será sentida pelo pensamento cristão que começa a formar-se nessa época.

Salienta-se que o período notadamente marcado pela transição da sociedade grega para a sociedade medieval é caracterizado pelo neoplatonismo, cujas proposições podem ser

identificadas como: o princípio de Uno – a divindade que se propaga sem sair de si e a oposição ao materialismo grego, ou seja, o ser humano deve abstrair-se da realidade e voltar-se para a contemplação (Chauí, 2000). Desta forma, a construção de conhecimento e a maneira de entender o mundo e o ser humano desenvolvidas, são modificadas e passa-se a entender este mesmo ser humano só que agora superior à natureza, porém submetida à divindade Deus, indicando a fortificação da ideologia cristã.

A transição ao modo de produção escravagista para o modo de produção feudal tem seu marco, como já citado outrora, com a crise do Império Romano. Isso ocorre, pois a base da economia romana torna-se escassa diminuindo o fluxo comercial, dando lugar aos fundamentos constituinte do sistema feudal. A interrupção da política expansionista ocasiona o agravamento do empobrecimento dos pequenos proprietários de terra em razão dos impostos cobrados pelo Estado e da população, refletindo em revoltas sociais internas. No intuito de afastarem-se dos conflitos que assolavam a sociedade, os grandes proprietários deslocam-se para suas propriedades rurais estabelecendo sistemas de produções econômicas que fizeram da terra o meio essencial de sobrevivência dos indivíduos. Esta ruralização romana intensifica-se com as invasões dos povos germânicos (“bárbaros”). A partir dessas invasões, passam a predominar relações de dependência pessoal devido às relações de doação de terras, o que gerou fragmentação e, portanto, a diminuição do controle do doador sobre a extensão territorial. Esse processo de fragmentação, auto-suficiência dos territórios e as relações pessoais é que vai caracterizar o feudalismo na sociedade (Moroz & Rubano, 2012).

Durante este período do modo de produção feudal, a Igreja teve papel marcante de grande influência desde o Império Romano. Com a crise deste Império, a Igreja representava os anseios de um povo que vivia num regime de opressão (ideias e valores da sociedade escravista) passando a ter importante papel não só no que dizia respeito à salvação, mas também na produção e veiculação de ideias e na estrutura social vigente na sociedade feudal. Além disso, o forte poder econômico (Igreja era grande proprietária de terra graças a doações, esmolas, tributos, isenção de impostos e celibato) e sua estrutura centralizada e hierarquizada garantia domínio que ultrapassava limites físicos dos feudos. “A influencia da Igreja expressou-se nas ideias e princípios jurídicos, políticos, éticos e morais. A busca de organização dessas ideias e princípios foi empreendida por seus representantes, tais como Santo Ambrósio, São Jerônimo e Santo Agostinho” (Moroz & Rubano, 2012, p. 142).

Na vida intelectual a Igreja monopolizou o controle da veiculação e produção do conhecimento no qual se uniu o saber greco-romano aos dogmas cristãos de modo que a teologia, a filosofia e a ciência traziam a marca da religião. Foi durante esse período que as discussões a respeito da fé e da razão “tomaram diferentes rumos, indo desde posturas que menosprezaram o papel da razão até as que lhe davam um papel de destaque na justificativa de verdades da fé” (Moroz & Rubano, 2012, p. 144), mas é a relação entre ambas que ganha destaque nas ideias desse período.

A Bíblia era a principal fonte das doutrinas dos pensadores da época. No trabalho de justificar tais doutrinas utilizavam conhecimentos advindos da cultura grega. Bem mais adiante, compreensões desenvolvidas por Platão (século V ao X) e Aristóteles (a partir do século XI) foram retomadas e adaptadas em conciliação ao cristianismo sendo Santo Agostinho a principal influência da filosofia platônica. Seu objetivo foi o desenvolvimento de uma filosofia voltada para a vida do ser humano e para a busca encaminhada para o Bem, objetivo este vinculado ao conceito de verdade revelando a influência do neoplatonismo.

As ideias que caracterizam o pensamento de Santo Agostinho são as noções de beatitude, graça, predestinação e iluminação divina. O ser humano, por sua vez, é criação divina e dentre todas as criaturas, é superior, pois foi criado à sua imagem e semelhança e o único detentor da razão e inteligência. Apesar dessa compreensão acerca da superioridade do ser humano, limita-o em atuação sobre os fenômenos (céus e mares), possibilidade esta tão buscada nos séculos posteriores notadamente no Renascimento. No que tange ao conhecimento humano, Santo Agostinho postula a presença de Deus em todas as esferas da ação humana inclusive o domínio sobre a possibilidade de conhecimento mediante a iluminação. Para ele, o conhecimento pode se referir às coisas sensíveis (provenientes dos sentidos) e às coisas inteligíveis (provenientes da razão). No que se refere às primeiras, “os sentidos fornecem imagens que são levadas à memória, imagens essas que são reunidas e organizadas interiormente pelo indivíduo. Assim, os sentidos são necessários e imprescindíveis na elaboração desse conhecimento” (Moroz & Rubano, 2012, p. 148). Já em relação às segundas, estas são percebidas apenas pela mente humana, por um processo de reflexão e o ato de refletir é encontrar-se com Deus.

O conhecimento, para Santo Agostinho, provém de algo superior de fundamento à verdade, ou seja, Deus. A contemplação e o encontro com a verdade na atividade humana só é possível, porque Deus oferece o material necessário para que ela possa ocorrer. É por esta

compreensão agostiniana que justifica e sustenta a aceitação de que tudo no mundo é bom, justo e consentido por Deus, o que justifica diversas atividades humanas como a servidão. Assim, entende-se mesmo que em vias rápidas da História a transição de um período dotado de compreensões científicas (filosofia grega) para a consolidação da filosofia patrística - que consiste nos ensinamentos cristãos desenvolvidos e usados pelos representantes da igreja - por questões políticas, econômicas e sociais, ou seja, aspectos materiais de transformação sociais e históricos. Realçamos que nesse período histórico havia a necessidade de consolidação da sociedade feudal por meio da subordinação do ser humano à fé. Nesse sentido Santo Agostinho ganha merecido destaque quando explica que é por meio da fé que a razão se desvenda. Isso demonstra a influência platônica na busca pela síntese (fé e razão) em um momento de intensa contradição objetiva a qual o pensamento hegemônico deveria se impor para explicar e justificar a ordem social.

Em um período em que a estrutura do modo de produção feudal já havia se estabelecido fortemente, intensificação do comércio e intercâmbio entre os povos que facilitou o acesso as obras até então desconhecidas, viveu São Tomás de Aquino. A abertura econômica para o comércio, o desenvolvimento do pensamento cristão precisava responder sobre o que está de impondo aos seres humanos, ou seja, a relação entre a fé e a razão. Por esse motivo, esse período ficou marcadamente caracterizado pela criação das primeiras Universidades e o desenvolvimento da Teologia (Cambaúva & Sanches, 2000). Nesse momento contraditório fez-se a necessidade de explicação e conhecimento no qual São Tomás de Aquino se destaca por seguir as trilhas de Aristóteles, reformulando seus ensinamentos e arquitetando outra filosofia (Hugon, 1998).

De acordo com Hugon (1998) a nota fundamental da filosofia de S. Tomás é ela ser realista, ou seja, parte da realidade das coisas e não das ideias imaginadas pelo filósofo que conclui um coordenado de teses. Defendia que o conhecimento inicialmente se dava por meio da percepção sensível do mundo e, posteriormente, ia ao plano abstrato do pensamento. Era necessário compreender as razões principais das coisas, explica o autor: “Das coisas existentes, apreendidas pelos sentidos, conceituadas, após, pela inteligência, sobe S. Tomás até as explicações últimas das mesmas” (Hugon, 1998, p. 13). Embasado nessa compreensão, o filósofo esclarecia que é subindo das percepções mais primitivas é que se chega à certeza de Deus. Desta forma, entendia que a explicação última das coisas está no divino. O realismo tomista é a filosofia do ser e a filosofia da verdade: a verdade é a correspondência da mente

com as coisas em que, primeiramente, estão as coisas e, depois, a mente. A mesma ordem para o objetivo e, posteriormente, o subjetivo.

Para o autor, o realismo de S. Tomás foge dos devaneios das filosofias que partem da negação da espiritualidade e reduzem as coisas ao mundo corpóreo, não havendo concordância, porém, com o materialismo. Compreendia que a verdade era de todos e esta vem do Espírito Santo e filosofia deveria se manifestar pela verdade. Além disso, entendia que noção do ser é a primeira afeta a nossa inteligência. Ser este que é a própria natureza de Deus (Hugon, 1998). É possível perceber que apesar de divergências com Santo Agostinho, o que se mantém é a subordinação a uma autoridade divina.

Faz-se importante frisar que a partir do século XI o poder hegemônico da igreja começa a apresentar sinais de falência, período que começa a haver uma transformação socioeconômica e política. Para manter-se no poder, entre os séculos XI e XIII, organizou as Cruzadas (expedições militares cristãs) com o pretexto de libertar a Terra Santa do domínio muçulmano, além de favorecer os senhores feudais. E, outra estratégia de manutenção de poder, foi por meio da Inquisição, especificamente no século XIII. Sobre esse contexto histórico, Aquino et al. (1980) faz a seguinte consideração

Ainda que exercesse uma força preponderante na maior parte da Idade Média, a supremacia da igreja foi enfraquecida por transformações diversas ocorridas na Baixa Idade Média, sobretudo com o desenvolvimento da burguesia e a gradual afirmação das Monarquias Feudais, além do Cisma do Oriente (1054), que rompeu a unidade do Cristianismo, e das Cruzadas, cujo processamento desacreditou o Papado (Aquino et. al., 1980, p. 371).

As relações entre o pretexto de libertação da Terra Santa e o favorecimento dos senhores feudais estavam na necessidade da Igreja de ter mais guerreiros para as Cruzadas. Como era determinado que só o filho mais velho herdasse as terras e títulos paternos e, como a Igreja só teria a ganhar ao se utilizar desses guerreiros, o papa Urbano II proclamou a Palestina como a “terra fértil”. Assim, os senhores feudais entenderam que essa seria a oportunidade de conquistar mais terras (Aquino et. al., 1980). No entanto, para a própria Igreja Católica essas condições possibilitaram o desenvolvimento de heresias, embrião do que veio a desenvolver como a Reforma do século XVI. O autor explica que a Reforma resultou de uma multiplicidade de fatores políticos, intelectuais e econômicos: interesse da nobreza

pelas terras da Igreja e da burguesia na extinção da doutrina do “preço justo” (Cambaúva & Sanches, 2000).

Diante desses apontamentos históricos, temos condições de compreender um dos motivos pelos quais S. Tomás reforçava a importância da subordinação ao divino, tendo em vista a decadência do poderio da Igreja. Com as modificações materiais se instalando e repercutindo nas relações entre os seres humano, o filósofo retoma Aristóteles e, pela concepção de potência – mutabilidade, transformação dos fenômenos – defendia o conhecimento sensível enquanto tal. E este, por sua vez, geraria o conhecimento inteligível por revelação divina.

Foi exposto até aqui desde a Grécia Antiga até o período feudal como a organização material dessas sociedades e seus momentos de crise influíram no modo de compreensão e desenvolvimento das ideias acerca de ser humano e de mundo. Assim, gregos e medievais elaboraram concepções nas quais o mundo tinha uma estrutura e ordem hierárquica essencialmente imutável. O mundo material e o social não eram entendidos como atividade dos seres humanos atribuindo assim o caráter de a-histórico. Ao ser humano cabia uma atitude mais voltada a passividade, devendo adaptar-se a uma ordem cósmica e, portanto, inalterável. Afirma Tonet (2013) que “embora se visse compelido a agir, sabia que seu destino não seria, em última análise, decidido por ele”. Apesar do desenvolvimento de um pensamento dialético desde Heráclito, os filósofos que dela se apropriaram para expor suas compreensões acerca do mundo, entendiam a essência profunda do ser como algo imutável e a esse viés filosófico dá-se o nome de metafísica.

A metafísica permitiu que se desenvolvesse o conhecimento científico dos aspectos mais estáveis da realidade, à medida que dificultava o aprofundamento de conhecimentos dinâmicos e instáveis. O que é preciso enfatizar é que, independente das intenções dos filósofos, a concepção metafísica prevaleceu na história, uma vez que na sociedade dividida em classes, a preocupação das classes dominantes residia na organização duradoura da sociedade no sentido de impedir tentativas de modificação do regime social vigente (Konder, 2003). A metafísica tem esse notório espaço na produção de conhecimento, tanto na Grécia Antiga quanto no período medieval, pois a própria organização social se demonstrava estável e imutável. Isto se deve, essencialmente, ao fato de que a forma de produzir a riqueza – terra e escravos ou terra e servos, respectivamente – tem uma dinâmica interna pequena e uma

limitação insuperável devido ao pequeno desenvolvimento das forças produtivas (Tonet, 2013).

Ainda sobre isso, o autor acrescenta que os responsáveis pela produção da riqueza não necessitavam de um conhecimento aprofundado da natureza, o aprendizado se dava na própria atividade prática do trabalho. Por outro lado, aos donos da produção, não cabiam compreensões sobre a atividade relativa a ela⁹. Reiterando, percebe-se trabalho manual apartado de trabalho intelectual, separação esta que resultou em importantes elaborações da concepção de mundo¹⁰. Tendo essa base material, pode-se entender a elaboração de conhecimento de mundo como uma estrutura essencialmente imutável de modo que ser humano e mundo se configuravam em relação de exterioridade, apartados entre si, tal como a metafísica explica.

A óptica da metafísica ganha tamanho espaço nesse momento histórico, pois tinha consonância com a realidade objetiva, ou seja, o objetivo principal não era a transformação da natureza e tampouco social, como afirma Tonet (2013), mas sim a permanência das coisas como tal – organização e a direção da pólis (padrão grego) e vida para sua transcendência (padrão medieval).

Não dizemos – entenda-se – que a filosofia clássica ou medieval tenha sido apenas metafísica, mas dizemos que foi, acima de tudo, de ordem metafísica. Também os gregos tiveram consciência de que havia um problema relativo às possibilidades e aos limites do conhecimento humano... (Reale, 1989, p. 34, citado por Tonet, 2013, p. 26).

O conhecimento era, portanto, apreender a essência das coisas. Para se chegar ao conhecimento verdadeiro, o método utilizado era o percurso da razão que, superando os obstáculos da aparência, alcançaria a essência das coisas. Em síntese, as diferenças existentes entre a sociedade grega e medieval se dão no sentido de que o referencial do ser humano muda de uma visão cosmocêntrica para uma visão teocêntrica, entretanto, as bases das duas sociedades não têm distinção qualitativa, isto é, são sociedades com classes sociais hierarquizadas, estáticas, voltadas para um modelo econômico que só se sustenta na sua

⁹ Tonet (2013), não deixa de mencionar que alguns setores exigiam um conhecimento mais sistematizado como, por exemplo, a construção, agricultura, metalurgia, navegação. No entanto, no todo do processo de trabalho, eles eram minoritários.

¹⁰ Lessa (n.d) explica que trabalho intelectual é a organização da produção que cabe à classe dominante e que implica, na organização da sociedade em seu todo. Trabalho manual é, por sua vez, a transformação da natureza em meios de produção e de subsistência dos quais se origina toda a riqueza social.

reprodução, ou seja, qualquer modificação econômica leva à sua destruição (Cambaúva & Sanches, 2000).

Em um contexto que se caracteriza por grandes mudanças econômicas, sociais e políticas notadamente o crescimento das cidades, intensificação do comércio, formação dos Estados nacionais e o Renascimento cultural, uma nova maneira de sociabilidade passou a se edificar. A mudança da centralidade em Deus para o ser humano demonstra o estabelecimento de verdade e busca pelo conhecimento baseadas na razão e não mais em verdades reveladas. Por se tratar de um período de transição, duas concepções se faziam fortemente presentes, no entanto, paradoxais – razão e fé – em busca de resposta universal sobre o que é o ser humano. Imerso em discussões de cunho dualista, o filósofo Espinosa (1632 – 1677), se destacava por elaborar concepções sobre a possibilidade da existência de uma única substância no universo. Para esse pensador do século XVII, havendo duas substâncias, uma teria que ser a causa da outra e “como o que é causa de algo não pode ser também causado por este mesmo algo, deveria haver infinitas substâncias com infinitas causas: Deus não poderia ser a causa única de tudo o que existe” (Lessa, n.d). Nesse sentido, na compreensão da existência de uma substância única, Deus é a natureza das coisas, o que coincide com tudo o que existe. Por isso, a filosofia postulada por Espinosa faz dele o único idealista monista de todas as ontologias idealistas da História.

No que se referem às mudanças nos meios de produção feudal, estas foram sendo geradas a partir das contradições que ocorreram em seu próprio seio. O trabalho servil apresentava como característica, pelo modo de ser organizado, o interesse na melhoria da produção, pois com isso tinha o acesso a uma parte de riqueza produzida. Além disso, a acumulação do capital mercantil era impulsionada pelo intercâmbio cada vez mais intenso devido a acontecimentos entre a Europa e o oriente passando, inclusive, por diversas fases: artesanato, manufatura, indústria. Ou seja, a produção e a acumulação de capital vão criando bases materiais de uma nova organização social que, por sua vez, caracteriza-se por ser altamente dinâmica, que virá a ser a sociedade burguesa¹¹ (Tonet, 2013).

Esta sociedade teve um de seus embriões no período da Reforma e Contra Reforma católica. Os conflitos de interesses entre o internacionalismo pontifical e as Monarquias

¹¹ Quanto a este dinamismo o autor procura explicitar que nessa nova forma de sociabilidade – capitalismo – a riqueza toma a forma de capital que, por sua própria natureza, revela-se pela intervenção ativa dos indivíduos e a possibilidade de uma acumulação sem limites, uma vez que o objetivo prioritário passa a ser o valor de troca e não mais o valor de uso, assim todo o processo de produção destina-se a criação de mercadorias (Tonet, 2013).

feudais que queriam o nacionalismo, culminou na aliança entre burgueses que queriam expandir seus negócios para além do feudo e os reis que queriam ampliar seus poderes. Foi marcado também, a partir do século XI, o renascimento das cidades graças a fatores como o aumento populacional, a diminuição da incidência de epidemias, multiplicação da mão de obra disponível, aumento do mercado de consumo e, conseqüentemente, aumento da produção agrícola. Este, por sua vez, foi possível devido ao desenvolvimento de técnicas agrícolas e maior troca comercial em casos de excedentes produtivos. Com isso, parte da população passou a ocupar-se do comércio e do artesanato (Cambaúva & Sanches, 2000). “Foi na cidade, no burgo, como era chamada, que aquela parte da população, liberada das atividades vinculadas à terra, pode desenvolver o artesanato e o comércio. Nascia o burgo, nasciam os burgueses” (Aquino et. al., 1980, p.405).

Essa nova classe social, a burguesia, começou a se incomodar com a intervenção dos senhores feudais nas cidades e no comércio, só conseguindo conquistar sua liberdade por meio da reação cujo nome histórico é Movimento Comunal. O desenvolvimento do comércio e do artesanato faz com que a relação de troca fosse centralizada em moedas. A burguesia passava a se fortalecer diante de tais modificações sociais e, interessada em ampliar suas atividades econômicas, se aliou aos Reis na luta contra os senhores feudais. Assim, a centralização política e o restabelecimento da unidade territorial ganhava impulso necessário para a construção de um mercado nacional (Aquino et. al., 1980). O desenvolvimento do comércio e do artesanato modificou o âmbito econômico, a relação cidade-campo fortaleceu a economia monetária, o que ocasionou a necessidade de um novo modelo de produção. Nesse ínterim, a burguesia se impõe como classe dominante e une interesses com a monarquia defensora de ideias centralizadoras.

O dinamismo produtivo e social da sociedade burguesa trouxe como conseqüências um intenso desenvolvimento das forças materiais ocasionando grandes marcos na História, como por exemplo, as grandes navegações, as descobertas científicas, a Revolução Industrial, gerando num curto espaço de tempo, riqueza e produções capazes de satisfazer as necessidades de toda a população mundial. As mudanças ocorridas no âmbito econômico culminaram em modificações na política, artes, ideologias, filosofia, educação, ciência e, acarretando e, ao mesmo tempo, demonstrando, uma nova maneira de ver o mundo e

relacionar-se com ele¹². O Iluminismo caracterizado por grandes elaborações filosóficas que defendia a racionalidade humana capaz de conhecer a realidade natural e social foi, sem dúvida, a demonstração histórica do novo mundo em ascensão, contrastando com a passividade do sujeito compreendida pela concepção greco-medieval anterior (Cambaúva & Sanches, 2000).

Os dois grandes acontecimentos ocorridos na história da humanidade e que tiveram gigantescos impactos em uma nova concepção de mundo foram a Revolução Industrial¹³ e a Revolução Francesa¹⁴. Ambas trouxeram mudanças que contradiziam a ideia da imutabilidade humana: as mudanças estavam se dando com relação à natureza, as grandes navegações que fizeram o ser humano ver a existência de novos mundos, as invenções, como por exemplo, a máquina a vapor. Isso demonstrou a capacidade de domínio sobre a natureza de modo mais amplo, o que apresentou aos seres humanos suas possibilidades e potencialidades de transformação e criação (Tonet, 2013). Sobre isso, Cambaúva & Sanches (2000) reiteram que as revoluções provocaram mudanças estruturais no modo de produção, dando possibilidade de implantação consolidada do capitalismo, ou seja, com a Revolução Industrial ampliou-se o trabalho assalariado e as duas novas classes sociais (burguês e proletário) e com Revolução Francesa o rompimento definitivo com o Antigo Regime e a implementação dos pressupostos liberais. No que diz respeito a elaboração de conhecimento acerca desse novo modo de organização social, Lessa (n.d) explica que a prevalência da metafísica desde a Grécia até os grandes pensadores burgueses como Locke e Hobbes no século XVII, Rousseau, Kant no século XVIII e Hegel no início do século XIX, refere-se ao predomínio da compreensão de um “espírito” humano universal e eterno. A saber, essas Revoluções mostraram que é a luta de classes que molda a história e que são os seres humanos que fazem sua própria história: desde então ficava escancarado que não é a natureza, tampouco os deuses que comandam nossos destinos. Diante disso, Tonet (2013) esclarece que foi emergencial a estruturação de uma nova forma de produzir conhecimento, pois como se sabe, o conhecimento não é um fim em si mesmo, mas uma mediação para a intervenção sobre o mundo, sobre a realidade, para modificá-la.

¹² Este movimento é denominado de Renascimento –movimento marcado, sobretudo, por importante acontecimento artístico-cultural ocorrido no Ocidente no século XV, com o vigor voltado ao desenvolvimento das artes, da ciência, da política e da economia (Giovanazzi, 2014).

¹³ Na Inglaterra entre os anos de 1776 a 1830

¹⁴ Na França entre os anos de 1789 a 1815

Nesse contexto, Hegel merece devido destaque uma vez que sua filosofia é pautada essencialmente na dialética, ou seja, entende a realidade como contraditória. Para ele, a dialética manifesta a oposição no seio da identidade do ser. Nicolau (2009) diz que o caráter da contradição exposto por Heráclito é que sustentou a filosofia hegeliana. No entanto, o autor afirma que para descrever as características da dialética de Hegel, é necessário colocá-la em comparação a de Platão. Este filósofo, como já expusemos, entendia a dialética como uma forma de abstração que permite com que se chegue à definição de conceitos. Além disso, outra característica da dialética compreendida por Platão e assumida por Hegel é acerca da contradição por insuficiência. Luft (1996, citado por Nicolau, 2009) explica que a contradição dialética não surge por uma relação entre opostos, mas sim de uma insuficiência entre esses opostos, ou seja, é justamente devido ao caráter originário de falta que deve ser entendido o conceito de contradição em Hegel.

... tomando as filosofias de Heráclito e Platão como referenciais, Hegel conclui que, ao se negar a contradição como parte naturalmente integrante da realidade, se impede a visão filosófica de realizar sua primordial função, que consiste na análise, ou investigação, da realidade com base nas suas contradições, ou seja, a aceitação da contradição como algo inerente e natural no processo de gestão e aquisição do conhecimento humano (Nicolau, 2009, p. 127).

A dialética para Hegel consiste, portanto, em determinar o absoluto em si mesmo revelando a unificação das contradições e pode originar em um método de estrutura de negações (Utz, 2005, citado por Nicolau, 2009). A essência para Hegel, segundo Gadamer (2000, citado por Nicolau, 2009) é constituída por três elementos: (1) que o pensar é pensar de algo em si mesmo, (2) que o pensar enquanto tal é conjunto de determinações contraditórias e (3) a unidade possui a natureza própria de si mesma. O autor explica que essa consideração da contradição é assimilada radicalmente no método hegeliano. Essa consideração, por sua vez, se trata do segundo desenvolvimento da compreensão teórica de Hegel ao passo que o primeiro refere-se da identidade da metafísica com a lógica. Ainda sobre a concepção de contradição, o filósofo afirma que não há nada em nenhum lugar que ela não possa e não deva ser exposta, ou seja, ela se encontra

... em todos os objetos de todos os gêneros, em todas as representações, conceitos e ideias. Saber disso, e conhecer os objetos segundo essa propriedade, faz parte do essencial da consideração filosófica. Essa propriedade constitui o que se determina

mais adiante como o momento dialético do lógico (Hegel, 1995, citado por Nicolau, 2009, p. 129).

É importante frisar que Hegel pretendia o reconhecimento da instância da contradição na própria essência do mundo sendo, portanto, a elevação da razão sobre as limitações do intelecto e a solução das mesmas (Hegel, 1993, citado por Nicolau, 2009). Nesse sentido, Nascimento Júnior (2000) explica que Hegel sustenta a ideia (e a mantém de Kant) de que a mente determina a realidade. No entanto, apenas a realidade que se torna racional é capaz de ser governada pela razão, ou seja, é possível construir a racionalidade no mundo e, se não for construído pela racionalidade, não será um mundo real. Sobre a concepção de Razão, Hegel faz a seguinte definição:

Ela é o conteúdo infinito de toda a essência e verdade [...] E ela é forma infinita, pois apenas em sua imagem e por ordem sua os fenômenos surgem e começam a viver. É a sua própria base de existência e meta final absoluta e realiza esta meta a partir da potencialidade para a realidade, da fonte interior para a aparência exterior, não apenas no universal natural, mas também no espiritual, na história do mundo. Que esta Idéia ou Razão seja o Verdadeiro Poder Eterno e Absoluto e que apenas ela e nada mais, sua glória e majestade, manifeste-se no mundo... (Hegel, 1990, p. 53).

Dentro do sistema hegeliano um objeto somente pode ser percebido individualmente se o eu assumir em si tal individualidade. Desta forma, o intelecto reconhecerá no objeto uma força que atua segundo determinada lei, vendo assim um simples fenômeno e não a verdadeira essência do objeto. Isso identifica a Lógica, primeiro nível do sistema de Hegel que, por sua vez, tem três momentos. O primeiro, o Ser, o conceito só em si caracterizado pela qualidade, quantidade e sua transformação de uma em outra. O segundo é a Essência que se caracteriza pela relação entre identidade e diferença. O terceiro momento, o Conceito, é dividido em conceito subjetivo e objetivo, produzindo a ideia. Em outras palavras, Nascimento Júnior (2000) explica que esse conjunto organizado de leis do pensamento pode ser entendido como: a primeira, leis da transformação (da quantidade em qualidade), a segunda, lei da interpretação dos contrários e a terceira, lei da negação.

Filosofia da Natureza é o segundo nível do sistema hegeliano que, no entanto, assim como o primeiro também é constituído por três momentos. O primeiro são as leis mecânicas da natureza, o segundo as leis das físico-químicas (contrárias às mecânicas) e o terceiro como

uma síntese e uma separação dos momentos anteriores. No que tange ao terceiro nível, Filosofia do Espírito, também composto por três outros momentos em que o primeiro caracteriza-se por Espírito Subjetivo – a primeira forma de manifestação da história do ser humano. O segundo, Espírito Objetivo, segunda forma de manifestação da história do ser humano (âmbito do direito, do Estado, da moral e da política) e o terceiro, por fim, é a Unidade entre Espírito Subjetivo e o Objetivo: a noção do Espírito Absoluto (Nascimento Júnior, 2000).

A respeito dos três níveis do sistema de Hegel, respectivamente, A Lógica que em sua definição é a ciência da ideia em si e para si, a Filosofia da Natureza concebida como a ciência da ideia no seu ser-outro e a Filosofia do Espírito definida como a ciência da ideia, do seu ser-outro que a si retorna. A ordem desses sistemas tem como motivo o fato de que a Lógica é o próprio Deus que cria a natureza, em seguida, o ser humano que, no processo, se transforma em divino. Por fim, Deus que pode significar liberdade é uma finalidade criada pelo ser humano e, ao procurar atingi-la, atinge assim sua superação (Nascimento Júnior, 2000, p. 122).

Desta forma, entendemos a dialética de Hegel notadamente marcada pela lei da contradição e pela lei da superação, ou seja, o movimento de análise no qual o primeiro elemento é a realidade (a tese), o segundo é a sua negação (a antítese) e o terceiro é a sua elevação da realidade negada a uma realidade superior – a superação – mantendo características do primeiro.

Ao expormos, mesmo que brevemente, alguns pontos fundamentais para entendermos a dialética hegeliana, por isso, salientamos que a concepção idealista que predominou desde os gregos até Hegel tem por base a origem histórica da separação entre trabalho intelectual e manual. Isso porque, na sociedade de classes, essa separação sempre se fez presente, o que acarretava (e ainda acarreta) a falsa ideia de que as concepções e os valores (ou seja, as ideias) davam a base da vida material da classe dominante, em outras palavras, a ideia organiza a matéria. Nesse sentido e na relação ideia-matéria, a primeira determina a segunda, e também demonstra a concepção dualista de mundo.

As variações são muitas: do Mundo das Ideias em Platão, do Logos de Aristóteles, passando pelo Deus medieval, até a natureza idealizada pelos principais pensadores modernos – insistimos, em que pese as muitas diferenças – de Platão a Hegel todos compartilharam de uma noção decisiva: a ideia, o espírito, seria o eterno, o imutável, o

que não teria história e que determinaria a matéria. A matéria seria o mundo em que vivemos, sempre mutável, sempre em transformação, permanentemente em movimento. O espírito, a ideia, seria, portanto, o verdadeiramente existente, o verdadeiro ser – à matéria caberia o papel inferior de ser o local em que nossa história tem lugar, em que nascemos, crescemos e perecemos (Lessa, n.d).

O conjunto de transformações ocorridas refletiu em transformações na área do conhecimento. A nova forma de organização social exigia uma nova forma de compreendê-la e explicá-la. O novo modo de produção material – capitalista – que é a produção das coisas como mercadorias, passa a organizar a sociedade a partir e, em função, deste modo de produzir riqueza material, sendo considerada a maneira mais adequada para a convivência humana. Diferentemente do escravismo e do feudalismo, no capitalismo, apesar da manutenção da divisão entre trabalho manual e intelectual, a burguesia – classe dominante – tem o controle direto do processo produtivo, ou seja, trata-se de uma classe ativa e não somente perdulária de riqueza. De acordo com Tonet (2013) a produção capitalista implica, naturalmente, um desenvolvimento intenso, amplo, rápido e irrefreável das forças produtivas. Por isso, a articulação entre conhecimento e produção passou a ser de extrema importância: “o conhecimento científico vai se tornando uma condição cada vez mais importante para a expansão da base material dessa nova forma de sociabilidade” (Tonet, 2013, p. 36).

A Revolução Industrial e a Revolução Francesa, acontecimentos históricos que levaram o capitalismo a um estágio mais maduro, permitiram demonstrar a diferença que existe entre ser social e sua relação com a natureza. Até este período, natureza e sociedade estavam tão implicadas que parecia impossível identificar alguma distinção entre elas, afirma Tonet (2013). A capacidade de domínio sobre a natureza de modo cada vez mais ampliado e de possibilidade de reger o curso da própria história deixou evidenciada a contradição entre realidade natural e realidade social. Isso pode ser explicado devido a imaturidade do próprio ser social, ou seja, suas limitações históricas e materiais que não permitiam uma compreensão de sociedade apartada da natureza. Nesse período em que o capitalismo ainda se firma enquanto modo de produção pós-feudalista, a classe burguesa se encontra na posição de classe revolucionária. Isso porque lutava contra o sistema vigente (feudalismo) e, desta forma, abria as portas para novas formas de sociabilidade que, de acordo com seus ideólogos, seria cada vez melhor.

...a luta de classes se travava entre a burguesia e a nobreza feudal, à primeira interessava de modo especial a busca da verdade – que caracteriza o verdadeiro conhecimento. Vale, porém, observar que não se trata da busca de uma verdade abstrata, mas histórica e socialmente posta. Tendo em vista que a burguesia, por sua própria natureza, é uma classe cujos interesses são essencialmente particulares, a verdade cuja busca ela impulsiona também será marcada, de alguma forma, por esse caráter de particularidade (Tonet, 2013, p. 49).

O estudo de cunho científico do conhecimento da realidade só passou a ter esse estatuto a partir do padrão moderno. Isso se deve aos fatos históricos e sociais, notadamente às duas grandes Revoluções (Industrial e Francesa) ocorridas durante os séculos XVIII e XIX. A respeito da Revolução Industrial, os motivos pelos quais tornaram possível sua ocorrência e seus resultantes, podem ser mencionados na articulação entre impulso de acumulação do capital e o conhecimento da natureza realizado especialmente pela física, mecânica e astronomia. Nesse ínterim, o modo de produção da riqueza material foi significante de uma clara demonstração da capacidade humana de transformar a natureza e colocá-la a seu serviço. Sobre isso, Marx e Engels (2008, p. 13) afirmam “A burguesia não pode existir sem revolucionar constantemente os instrumentos de produção, portanto as relações de produção, e, por conseguinte todas as relações sociais”.

Em contrapartida, ainda acerca dos impactos da Revolução Industrial, Tonet (2013) salienta que houve significativo desenvolvimento da sociabilidade capitalista com as leis que lhe são naturais. Ou seja, “tanto as forças produtivas como as relações de produção pertencem à estrutura econômica da sociedade e, por isso, a contradição que se produz entre as forças produtivas e as relações de produção é interna a tal estrutura” (Severino, 1986, p. 67).

O desenvolvimento aprofundou, entre os ideólogos burgueses, a ideia de que as leis que regem o capitalismo não são apenas leis desse próprio sistema de produção, mas sim de leis eternas de sociabilidade, tão rigorosas quanto às da natureza. Para além disso, havia ainda a ideia, já então defendida pelos pensadores modernos, de que a sociedade é precedida por sujeito singulares e que ela é resultado das relações (individuais ou grupais). Relações pressupostas pela natureza essencial de indivíduos como algo já dado (Tonet, 2013).

No que tange a Revolução Francesa, seu principal resultante foi a transformação da burguesia em classe dominante tanto do ponto de vista econômico, como político e

ideológico. A partir desse momento e da construção de uma nova ordem social, a burguesia que antes fora considerada como a classe revolucionária, tornou-se a classe conservadora: consideravam a nova ordem de acordo com a verdadeira natureza humana, portanto, trabalhavam (e trabalham) para mantê-la. A ocorrência da revolução burguesa se assegurava no fortalecimento da ideia do caráter antinatural da antiga ordem feudal: para a burguesia, a nova ordem social pela qual lutavam, esta sim estava de acordo com a verdadeira natureza humana.

A burguesia desempenhou na história um papel altamente revolucionário. Onde passou a dominar, destruiu as relações feudais, patriarcais e idílicas. Dilacerou sem piedade os laços feudais, tão diferenciados, que mantinham as pessoas amarradas a seus “superiores naturais”, sem pôr no lugar qualquer outra relação entre os indivíduos que não o interesse nu e cru do pagamento impessoal e insensível “em dinheiro” (Marx & Engels, 2008, p. 12).

A configuração essencial da sociedade burguesa possibilita ao mesmo tempo em que impede a compreensão de fato de sua realidade social. Por esse motivo, Tonet (2013, p. 51) atribui caráter de natureza dúplice da sociedade burguesa e explica que pela possibilidade de entender que ela é o resultado da atividade dos próprios seres humano – e não de forças naturais ou sobrenaturais – esclarece-se aí a diferença natureza e sociedade. Entretanto, oculta a exploração inserida na atividade fundante desse modo de produção: compra e venda da força de trabalho. Isso imprime um sentido de naturalidade na organização das relações sociais.

...a sociedade burguesa não pode existir sem eles (mecanismos de alienação e reificação), que acabam por criar uma aparência coisificada da realidade social. Esta aparência mistifica os fenômenos sociais: ela esconde que os fenômenos são processos, mostra-os sob a forma de coisas, alheias aos homens e às suas relações... (Paulo Netto, 1985, p. 16, citado por Tonet, 2013, p. 52).

É importante mencionar que o lado oculto da natureza dupla da sociedade burguesa não se trata de um engano deliberado, mas sim da dinâmica de sua própria natureza e que ao mesmo tempo dá margem para compreendê-la como algo plenamente social. O entrave se dá

na possibilidade do conhecimento da realidade social¹⁵ em sua essência, na sua mais profunda natureza. Para se obter tal conhecimento, seria preciso, portanto, considerar totalidade e essência como duas categorias¹⁶ de análise científica. Mas, um questionamento se faz fundamental para compreender a contradição que se mantém nessa sociedade, ou seja, o conhecimento da realidade, a busca pela verdade é, afinal, interesse de quem? Tonet (2013) explica que a burguesia não se interessa, tampouco há motivos para se explicitar da realidade social em suas raízes, afinal sua existência depende do funcionamento essencial de produção e reprodução da forma de sociabilidade. Já à outra classe, proletária, o denso conhecimento acerca da realidade é de extremo interesse (ou deveria ser), pois ele pode vir a ser instrumento para uma intervenção transformadora desta formação social a qual estão submetidos e sofrendo suas conseqüências exploratórias.

Nesse contexto em que a contradição estava posta por essa nova ordem social, exigiu-se a construção de um conhecimento de compreensão desta realidade. Marx e Engels se destacam nesse período como estudiosos que colocaram a dialética consciente para integrar na concepção materialista da natureza (Lenin, 1990). Tendo a sociedade burguesa como objeto de estudo, Marx e Engels, imersos do contexto do século XIX, se propuseram a compreender a capacidade humana - demonstrada por essa nova ordem social - de realização de sua própria história. Para isso, assim como os demais pensadores e estudiosos da história, a dialética hegeliana se colocava para Marx e Engels como a mais rica e a mais profunda doutrina da evolução: Hegel “foi o primeiro a expor, ampla e conscientemente, as formas gerais do movimento da dialética” (FM, XXI, 5, citado por Severino, 1986, p. 69). No entanto, a dialética marxista partia de uma concepção materialista de natureza e sociedade. Para eles, a natureza é a mesa de ensaio da dialética e nela a ciência moderna pode ter uma rica colheita de fatos que aumenta todos os dias, o que prova que na natureza as coisas se passam dialeticamente e não metafisicamente.

O aspecto revolucionário da filosofia dialética, notadamente o que Hegel até então havia contribuído em suas compreensões, foi o que Marx adotou e desenvolveu. A dialética

¹⁵ É importante frisar que estamos nos referindo ao conhecimento profundo/essencial de como a sociedade se organiza na relação trabalho humano versus produção, pois afinal o interesse do conhecimento se dá quase que exclusivamente naquilo que aumentará cada vez mais a produção da riqueza o que explica as grandes invenções científicas, o incessante avanço tecnológico.

¹⁶ Sobre o significado de “categoria”, consideramos ser importante explicitar que segundo Marx (1983) citado por Taffarel (2005) trata-se do ato de produção do real, ou seja, as categorias imprimem fundamentalmente as relações dos seres humanos entre si e com a natureza. Além disso, sua construção se dá por meio do desenvolvimento do conhecimento e da prática social.

demonstra a caducidade de todas as coisas e em todas as coisas, e nada subsiste frente a ela a não ser o processo ininterrupto do devir e do perecer, da ascensão sem fim e do inferior ao superior (Lenin, 1990, p. 22). Dentro da compreensão marxista, a dialética é, a priori, a ciência das leis gerais do movimento, tanto do mundo exterior como do pensamento humano. Konder (2003) explica que uma das preocupações de Marx e Engels no trabalho de compreender a sociedade burguesa, ambos preocupavam-se com o caráter materialista da dialética no sentido de que era preciso evitar que a dialética da história humana fosse analisada apartada da natureza, “como se o homem não tivesse uma dimensão irreduzivelmente natural e não tivesse começado sua trajetória na natureza” (Konder, 2003, p. 57).

A concepção de Hegel adotada por Marx de que a dialética é essencialmente revolucionária, pois em cada estado das coisas existentes há também sua negação, pois entende que cada configuração da realidade é algo em transitoriedade, um resultado que se forma necessariamente no fluir do movimento e que necessariamente se transforma no seu oposto. A dialética é então compreendida como a lei autêntica do devir, da transformação e que não existem realidades e verdades imutáveis e absolutas. Contudo, para Marx e Engels, a dialética não deve ser compreendida nem interpretada como algo proveniente da Ideia, como afirmou Hegel. Ao contrário, movimento dialético originário, é o desenvolvimento efetivo da realidade empírica (Severino, 1986)¹⁷.

A título de finalização do presente item pudemos analisar que o pensamento dialético estava presente desde a Antiguidade, com características distintas, pois distintas eram as formas de organização da sociedade. A possibilidade de se pensar dialeticamente emerge a partir da necessidade de captação das contradições existentes em momentos de crise vivenciada pelos seres humanos. Todavia, historicamente, não se constitui como um pensamento hegemônico, tampouco a dialética metafísica que prevaleceu em boa parte da história no que tange o período greco-medieval. Essa questão, por sua vez, é o que perdura neste estudo e o que tentaremos esclarecer mais adiante no que se refere, principalmente, à atualidade.

¹⁷ Consideramos importante apontar que nos atemos sucintamente a dialética marxista, pois esta será tratada com maior ênfase no último item desta seção.

1.2 Categorias da lógica formal e da lógica dialética: em busca da compreensão da totalidade do real para uma práxis revolucionária

... *Quem ainda está vivo nunca diga: nunca.
O que é seguro não é seguro.
As coisas não continuarão a ser como são.*

Bertold Brecht
em Elogio da Dialética

O movimento do conhecimento humano, de acordo com Kopnin (1978), se dá no sentido da busca pela verdade que deve se desmembrar em formas e em leis, cuja observância, o pensamento atinge a verdade objetiva. Por essa compreensão é o que o autor sugere como o possível alcance para um pensamento lógico. No entanto, o aumento incessante do conhecimento que produz mudanças quantitativas e qualitativas gera, ao campo lógico, um enriquecimento de conteúdo em que se incorporam novos elementos, e este transforma e reorganiza-se interiormente.

Martins (n.d.) cita Kopnin (1978) e explica que a lógica define-se como ciência dos processos de pensamento. Tem-se, portanto, o processo de pensamento como objeto e este deve se fazer presente na formulação de princípios explicativos: “é o sistema de pensamento que conduz determinado modo de raciocínio” (Martins, n.d., p. 18). Nesse campo, o que interessa é compreender como o pensamento se organiza e se articula para alcançar o conhecimento, buscando a identificação de premissas que se fazem presente para a descrição e explicação dos fenômenos. A lógica tem como esteio a filosofia, portanto, considera-se a primeira tão antiga quanto a segunda. Suas primeiras formulações, como já citado no item anterior, se devem aos filósofos gregos, notadamente Aristóteles. Ele foi quem a sistematizou e a classificou num sistema o qual recebeu o nome de lógica formal.

Esta lógica, enquanto recurso metodológico para a construção do conhecimento tem seu ápice pelo uso e aplicação de Bacon e Descartes. Ambos consideravam a busca pela verdade do conhecimento como objeto de seus estudos. À Bacon coube a proposição da experimentação como critério científico e a Descartes a compreensão do universo constituído por mente e matéria – dualidade – com destaque ao racionalismo (Martins, n.d.).

Segundo Kopnin (1978) a lógica formal define-se por três princípios básicos que são a lei da identidade, lei da inadmissibilidade da contradição e lei do terceiro excluído. Martins

(n.d.) esclarece que a respeito do primeiro princípio, apresenta-se que todo e qualquer dado é igual a si mesmo, ou seja, se X é igual a X , sempre o permanecerá assim. Nesse sentido, X não pode ser X e não- X ao mesmo tempo. A lei da identidade, X é igual a X e nada mais que isso, permite aos dados seus devidos agrupamentos, categorizações e classificações. No que tange o segundo princípio – inadmissibilidade da contradição – entende que a identidade e a diferença entre os dados estão em pólos diametralmente opostos. Ou seja, a essência das coisas não comporta diferença, contradição em concomitância. Por discriminar a diferença que pode vir a existir em um determinado dado ou fenômeno, este princípio subsidia a análise, auxiliando o recorte de aspectos que se diferem. Por exemplo, se X é uma proposição do pensamento enquanto verdade, no mesmo sistema, não- X não pode ser verdadeiro, ou seja, opta-se por uma proposição em termos da busca do verídico. Acerca do terceiro princípio para lógica formal, entende-se que se há a contradição na compreensão de um fenômeno, um dos elementos é obrigatoriamente falso, sendo o outro é verdadeiro, e vice-versa. Corroborando com os princípios anteriores em que uma proposição só pode ser ela mesma.

Em linhas gerais, Kopnin (1978) esclarece que o dispositivo lógico-formal estabelece normas rigorosas e univalentes de transição de um conhecimento a outro no cálculo lógico. Ademais, pode ser considerado como necessário e, muitas vezes, indispensável para certos fins na busca por precisão e rigorosidade. O autor enfatiza que para o desenvolvimento do pensamento se faz preciso a lógica que oriente a uma determinada direção, contudo pressupõe também a liberdade de criação em certos limites. De acordo com Lefebvre (1983) a lógica formal de Aristóteles buscou condições de uma língua universal, as regras para o emprego de termos criados pela prática social, tal como a gramática. A gramática ocupa-se em distinguir termos, proposições, frases ao passo que a lógica formal define e sistematiza os termos lógicos, os julgamentos, os raciocínios. Tem como definição clara que “a lógica formal determina através do puro pensamento as regras do seu emprego correto, ou seja, as regras gerais da coerência, do acordo do pensamento consigo mesmo” (Lefebvre, 1983, p. 81). E, para esclarecer ainda mais tal definição, explica que como regra de todo pensamento não deve ser destruído pela contradição.

Da mesma maneira como Kopnin (1978) defendeu a relativa importância da lógica formal para seus determinados fins, Lefebvre (1983) o faz quando expõe acerca da crítica realizada a esta lógica e de como deve ser conveniente reabilitá-la parcialmente e em determinado sentido. Este autor elucida que Aristóteles teve razão ao buscar um método racional de conhecimento, as condições de uma expressão racional da realidade. Isso porque

com a lógica formal estabelece-se uma lei universal, necessária e objetiva, que se impõe aos seres humanos capazes de reflexão. No entanto, Lefebvre (1983) nos atenta para as limitações existentes nesse modo de conhecimento da realidade. Tal como quando a gramática ocupa-se unicamente da forma da linguagem, deixando de lado o sentido, o conteúdo a verdade ou a falsidade da afirmação daquele agrupamento de palavras, ou seja, do formalismo, o mesmo acontece com a lógica formal de pensamento: “A lógica formal, como a gramática, tem um alcance apenas relativo e uma aplicação limitada” (Lefebvre, 1983, p. 83).

O autor ainda explica que por esse motivo a lógica formal é a lógica da abstração, necessária ao pensamento. Quando há a negligência do conteúdo, o que resta é apenas a forma e, que isso pode ser uma fase ou uma etapa da atividade do pensamento, considera-se esse momento como abstração. “A lógica formal, lógica da forma, é assim a lógica da abstração” (Lefebvre, 1983, p. 83). Todavia, ao retornar ao conteúdo, a lógica formal demonstra-se insuficiente – em outras palavras, este movimento do pensamento capta os fenômenos em sua superficialidade, apenas da maneira como se apresenta, se distancia do conteúdo e ao tentar fazê-lo, falha. “... lógica formal é apenas um elemento, um esboço válido em seu plano formal, mas aproximativo e incompleto” (Lefebvre, 1983, p. 83). Por esse mesmo viés, Kopnin (1978) também afirma o que compreende sobre as dadas limitações deste processo de pensamento pautado no formalismo:

A criação de dispositivos lógicos e matemáticos acabados representam um indiscutível progresso do conhecimento, mas como todo dispositivo, mina em certo sentido o pensamento, mantendo-o em certos limites, impedindo alguma coisa, reprimindo a especulação humana que procura ultrapassar os limites e padrões vigentes. Por isso o pensamento humano sempre carece de novo conceitos que lhe ampliem as possibilidades (Kopnin, 1978, p. 31).

Por isso entende-se que os conceitos e princípios fundamentais da ciência surgiram da atividade criadora da razão humana e esta, por sua vez, não cabe nos limites dos dispositivos lógico-formais. Lefebvre (1983) apresenta a compreensão da necessidade de compreensão do conteúdo de determinado fenômeno, ou seja, de sua essência, para assim se chegar à verdadeira compreensão da realidade¹⁸ (Kosik, 2002). Por entender conteúdo como a interação entre opostos e o exame de tais nexos é chamado por definição de lógica dialética, defende-se a necessidade do uso da lógica do conteúdo/dialética para análise do real.

¹⁸ Para Kosik (2002) realidade é a unidade entre fenômeno e essência.

As possibilidades criativas a que se deve a ciência é a função, conforme salienta Kopnin (1978), que desempenham as categorias da dialética materialista. A lógica dialética materialista volta-se para o estudo do movimento, das mudanças, da contradição. Suas leis básicas são fundamentalmente a lei da totalidade, a lei da contradição e a lei do movimento. A respeito da primeira lei, Martins (n.d.) explica que ao apreender os fenômenos em sua totalidade a dialética os compreende como sínteses de múltiplas determinações: os fenômenos são intervenculados e interdependentes e, por isso, só é possível construir, entender e explicar o fato real se compreendê-lo dessa maneira e não em partes ou em aspectos isolados. Além disso, para que haja a sua apreensão objetiva, os dados sobre determinado fenômeno a ser estudado, precisam ser reconhecidos segundo os condicionantes que os cercam.

A segunda lei, a contradição, postula a existência de contradições internas de modo que tudo é e não é ao mesmo tempo. Para tal postulação dá-se o nome de identidade dos contrários, ou seja, os opostos confrontam-se interiormente um ao outro, coexistem transformando-se continuamente. Sobre isso, Martins (n.d., p. 21) traz a título de esclarecimento o seguinte exemplo:

...uma dada *afirmação A*: como tal, a *afirmação A* se sustenta na unidade com seu oposto, na unidade com a *afirmação B*. Na tensão entre seus opostos as *afirmações A* e *B* se transformam. Negando-se mutuamente revelam-se em outra positividade, *afirmação C*, que conterà igualmente o germe de sua negação e assim, sucessivamente.

Assim, entende que o desenvolvimento de um fenômeno é o movimento que reflete a transformação da realidade nas contradições que se encerra pela luta dos contrários. Nisso se inscreve a terceira lei da dialética, a lei do movimento. Com efeito, o método dialético pressupõe o conhecimento do real como totalidade e luta dos opostos pelo ângulo do movimento e desenvolvimento, ou seja, é preciso captar o objeto no modo como ele chegou a ser o que é, o seu estado atual, para então desvelar o que poderá vir a ser. Salienta-se que toda transformação é um movimento progressivo que vai do simples ao complexo, da quantidade à qualidade. De modo geral, a lógica dialética não prescinde da lógica formal, mas a incorpora por superação. Pois, por apresentarem enfoques distintos na busca pelo conhecimento científico, devem se expressar em suas máximas possibilidades e operar em unidade (Martins, n.d.). Para Kopnin (1978) as categorias filosóficas da dialética não exercem influencia sobre o desenvolvimento do conhecimento científico da maneira como o faz o dispositivo lógico

formal. Isso explica o motivo pelo qual ambas são necessárias e dão a base para uma atividade sintética do pensamento: dirigir o movimento não de símbolo a símbolo, mas de um conceito a outro que apreende o objeto de modo profundo e multilateral.

Sobre isso Kosik (2002) explica que do ponto de vista da totalidade que compreende a dialética, a realidade pode ser revelada em suas íntimas leis, suas conexões internas e busca atingir a compreensão dos seus processos evolutivos. Na busca pela compreensão da realidade, ao tomar a primeira lei da dialética – lei da totalidade – é preciso esclarecer que totalidade não significa todos os fatos, mas sim “um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido” (Kosik, 2002, p. 44). Os fatos somente são conhecimentos da realidade se são entendidos dialeticamente de um todo também dialético: fatos são partes estruturais de um todo. O autor ainda acrescenta que sem a compreensão de que a realidade é totalidade concreta e esta é estrutura para cada fato ou união de fatos, a realidade torna-se coisa incognoscível.

Nesse sentido faz necessário elucidar que totalidade concreta não se trata de “um método para captar e exaurir todos os aspectos, caracteres, propriedades, relações e processos da realidade; é a teoria da realidade como totalidade concreta” (Kosik, 2002, p. 44). Ou seja, a lógica dialética tem como princípio metodológico investigativo da realidade que cada fenômeno é um momento do todo. No que tange a compreensão de algum fenômeno social, por exemplo, Kosik (2002) explica que pode ser entendido como um fenômeno histórico se for tomado como momento do todo. Desta forma, um único fenômeno pode cumprir a função dupla (o que faz torná-lo histórico, portanto), isto é, define-se a si mesmo e ao todo.

... ser ao mesmo tempo produtor e produto; ser revelador e ao mesmo tempo determinado; ser revelador e ao mesmo tempo decifrar a si mesmo; conquistar o próprio significado autêntico e ao mesmo tempo conferir um sentido a algo mais. Esta recíproca conexão e mediação da parte e do todo significam a um só tempo: os fatos isolados são abstrações, são momentos artificialmente separados do todo, os quais só quando inseridos no todo correspondente adquirem verdade e concreticidade (Kosik, 2002, p. 49).

Outro ponto que não pode deixar de ser tratado acerca da concepção dialética é a de que a compreensão do mundo se processa em movimento espiral. Partindo da ideia de que a

totalidade não consiste em uma somatória ou até mesmo de um acrescentamento sistemático de um fato a outro. O movimento da espiral representa bem o caminho que percorre a lógica do conhecimento dialético, pois ao considerar a superação de um conceito pelo outro, não deixa de manter intacto aquele que foi superado. No processo de correlação em espiral os conceitos, por sua vez, entram em movimento recíproco, mantêm-se em relação interna entre si e o todo, de modo que o todo se cria a si mesmo na interação das partes (Kosik, 2002).

Nesse sentido, as categorias da lógica dialética devem direcionar e fundamentar o pensamento, a fim de instrumentalizar a elaboração de uma filosofia e um método de análise do real que, de fato, costuma entrar em choque com a habitual maneira linear e dogmática de se interpretar a realidade, pois tal forma de análise acaba por ignorar um dos aspectos mais essenciais do real: a contradição (porque partem dos princípios da lógica formal). Esta, por sua vez, não deve ser compreendida como uma categoria que apenas interpreta a realidade e tal forma que a desvincule do fenômeno a ser estudado. Ao contrário, a contradição é inerente ao próprio movimento do real (Nicolau, 2009, p. 123).

Para tanto, nos alinhamos com Kopnin (1978) ao dar merecida ênfase a lógica dialética para a compreensão do conhecimento científico de forma que isso não implica na depreciação de outros métodos, notadamente da lógica formal. Como já mencionado, a análise do conhecimento científico pela via formal pode ser produtiva no plano teórico e prático, se o propósito for resolver os problemas a nível atual. Além disso, é possível descrever o conteúdo mais importante no processo de lançamento de novas ideias. Mas o real, aquilo que existe de fato, não se institui em alternativas excludentes e sim na alternância entre elas e se efetiva pelas contradições, dando condições para sua compreensão em totalidade. Seguindo com o propósito de enfatizar ainda mais a importância da lógica dialética para a compreensão dos fenômenos em sua totalidade, gostaríamos de expor nesse momento do estudo as definições acerca do produto do método de Marx a fim de esclarecer sua importância histórica e o motivo pelo qual ele rege a compreensão mais profunda e essencial dos fenômenos.

Marx e Engels, ao se contrapor a filosofia hegeliana, sobre a influência materialista de Feuerbach, direciona suas pesquisas para a análise concreta da sociedade moderna. Sociedade esta que se engendrou nas entranhas da ordem feudal e se estabeleceu na Europa Ocidental: a sociedade burguesa. De acordo com Lenin (1977) citado por Paulo Netto (2011) a teoria marxiana tem sua estruturação com base na filosofia alemã, a economia política inglesa e o

socialismo francês, o que justifica sua apropriação, crítica e superação de conhecimentos já existentes.

Em Marx, a crítica do conhecimento acumulado consiste em trazer ao exame racional, tornando-os conscientes, os seus fundamentos, os seus condicionamentos e os seus limites – ao mesmo tempo em que se faz a verificação dos conteúdos desse conhecimento a partir dos processos históricos reais (Paulo Netto, 2011, p. 18).

No intuito de alcançar a análise e o objetivo de entender a estrutura e a dinâmica da sociedade burguesa, Marx e Engels foram progressivamente determinando o método adequado para o conhecimento da realidade social. O método materialista histórico-dialético, segundo Martins (n.d.) decodifica os fenômenos da realidade, no que se refere a natureza, história, vida social e o próprio ser humano. Por princípio, materialidade inclui realidade e todos os fenômenos que a constituem, ou seja, existe antes da consciência, do que é subjetivo. Inclusive, é o aspecto material, o concreto que determina o pensamento humano de modo que o mundo objetivo existe e é captado pela consciência de maneira parcial ou em totalidade, podendo ou não tornar-se cognoscível. No entanto, a realidade é entendida não como algo estático, mas processada pela atividade humana em relação a natureza. Trata-se de processos que se transformam continuamente, ou seja, “a realidade objetiva é a histórica de suas mudanças” (Martins, n.d., p. 08).

Tonet (2013) salienta que Marx não foi um mero continuador de todo pensamento ocidental, ele foi um estudioso que se apropriou criticamente das concepções desenvolvidas e no processo crítico lançava fundamentos de compreensão de mundo radicalmente nova (Tonet, 2013, p. 65). A natureza da sociedade burguesa, como já explicado outrora, permite e ao mesmo tempo interdita a compreensão científica da realidade social. Sendo de um lado a construção de conhecimentos que favorecem a reprodução desta forma de sociabilidade e, de outro lado, uma teoria que permita a articulação entre a crítica e a transformação radical da sociedade. Por esse viés, Tonet (2013) cita Lukács (1992) quando este afirma que com o materialismo histórico foi possível o surgimento de uma teoria revolucionária, ou seja, aquela que dá condições de libertação da classe explorada e, ao mesmo tempo, de uma teoria da realidade, do processo total do desenvolvimento histórico. A sua importância reside, no entanto, em dar as devidas condições de clareza da situação de classe ao proletariado, visto que para ele isso é uma necessidade vital, uma questão de vida ou de morte.

Para que haja a superação da organização social regida pelo modo de produção capitalista, cabe à classe explorada – àquela que produz a riqueza e dela é expropriada – conhecer a origem do ser social, da natureza do processo histórico e da desigualdade social. A explicação que oferece o conhecimento fundado na possibilidade de uma transformação radical da sociedade é o que Tonet (2013) entende como a teoria geral do ser social (ontologia do ser social). No entanto, é importante frisar que “... ontologia do ser social [...] não é um construto meramente teórico. Certamente é uma construção teórica, mas, muito antes disso, é uma tradução ideativa, demandada pela classe trabalhadora, de uma realidade efetivamente existente” (Tonet, 2013, p. 68). Dessa forma, o que já se constituía como demanda natural da classe trabalhadora, oriunda do processo de produção teve em Marx a efetivação teórica de tal demanda. Sobre isso Lukács (1992, citado por Tonet, 2013), expõe que com o marxismo encontrou-se o método correto de investigação indicado por seus fundadores, ou seja, a classe trabalhadora.

Nesse ínterim, insere-se a concepção histórica de ser humano e de mundo a que Marx e Engels se ativeram ao debruçar-se ao seu objeto de estudo, a sociedade capitalista e suas contradições. Lessa (n.d.), explica que toda história humana é o resultado de uma longa evolução da matéria. Ou seja, a matéria inorgânica evoluiu e tornou possível o surgimento da vida, esta por suas leis próprias, evoluiu e deu origem aos animais. Dentre os animais, alguns passaram a trabalhar e pelo trabalho surgiu toda a história humana. A história, portanto, é produto dos modos pelos quais a humanidade organiza sua existência e diz respeito ao movimento e as contradições que se estabelecem nas relações. Ao considerar e compreender que todo existente é movimento e contradição, entende-se a dialética intrínseca à realidade e, como não poderia deixar de ser, no método de Marx é a lógica dialética que fornece o caminho (método) para o conhecimento e interpretação da realidade em seu caráter material e histórico (Martins, n.d., p. 09).

Contudo, é importante frisar que o método de Marx não se fez e não oferece um conjunto de regras a serem implantadas sobre o fenômeno que se quer conhecer. Para entender e desvelar a estrutura e a dinâmica real no interior da sociedade burguesa, ele extraiu da efetividade do movimento do capital a sua lógica imanente, ou seja, “a reprodução ideal do seu movimento real” (Paulo Netto, 2011, p. 53). Em termos gerais, o materialismo histórico-dialético é aquele que permite ao pesquisador, nesta sociedade, extrair do objeto as suas múltiplas determinações, dando-lhe caráter revolucionário. Desta forma, ao desenvolver a perspectiva metodológica e, conseqüentemente, o edifício teórico, Marx ofereceu a base

necessária e indispensável para a teoria social transformadora. É por essa mesma base metodológica que se propõe este estudo como determinação da totalidade constitutiva da sociedade burguesa.

SEÇÃO II - ONTOGÊNESE DO DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO DIALÉTICO

Para entender o desenvolvimento da ontogênese do pensamento dialético é preciso recuperar o acúmulo teórico que explica os motivos pelos quais existe a diferenciação da atividade do psiquismo animal e humano. Para isso, selecionamos autores russos como Vigotski e Luria que trazem as principais contribuições para a compreensão do processo à luz da concepção materialista histórico-dialética. Nessa seção, temos o objetivo de mostrar o

desenvolvimento do psiquismo desde os primórdios, chegando ao estágio limítrofe no qual os animais se mantêm e os seres humanos prosseguem. Nisso reside o outro objetivo da seção, ou seja, apresentar o processo de desenvolvimento da consciência e da formação de conceitos, notadamente os científicos. Para isso, precisamos destacar os principais aspectos que caracterizam o trabalho e a linguagem simbólica como atividade social e histórica, bem como suas relações com os processos de humanização. Feitas essas considerações teóricas, esclareceremos como, singularmente, é possível ter a apreensão da realidade em sua totalidade, ou seja, como se desenvolve o pensamento dialético.

2.1 O comportamento humano tem história? Principais conceitos da Psicologia Histórico-Cultural com base no Materialismo Histórico-Dialético

A consciência não está dada ao nascer, ou seja, as propriedades humanas subjetivas e objetivas resultam de complexas relações entre o ser humano e a natureza. Transformá-las, segundo a prática humana, permite ao ser humano a transformação de si mesmo na medida em que se criam necessidades e desenvolvem-se habilidades, complexificando suas atividades vitais. No movimento de criação, transformação e suprimento das necessidades é que se inscreve a historicidade e o desenvolvimento humano (Abrantes & Martins, 2007).

O desenvolvimento se dá conforme o sujeito se apropria dos objetos (desenvolvidos segundo as condições histórico-sociais já alcançadas) e das relações historicamente constituídas, ou seja, da concreticidade da realidade social. Em movimento dialético, o desenvolvimento inclui mudanças revolucionárias, evolutivas, conflitivas, retrocessos e falhas que expressam as contradições entre o natural e histórico, o primitivo e cultural, o orgânico e social (Vigotski, 2000). O desenvolvimento social produz o cultural e o psíquico que podem ir além da maturação orgânica do cérebro, ou seja, o decurso do desenvolvimento biológico do ser humano mostra modificações ínfimas se comparadas às leis sociais que regem, em primeiro plano, o desenvolvimento humano (Vigotski, 2007). Quando se trata de condições históricas, de leis sociais, de transformação humana, é necessário então apresentar, em termos psicológicos, o que Vigotski expõe sobre as funções psicológicas inferiores e superiores.

De acordo com Vygotski (2006), as funções psicológicas inferiores (ou rudimentares) que tiveram início na filogênese e prosseguem na ontogênese, conservam o protótipo de todas

as formas culturais da conduta. Estão vivas e mortas ao mesmo tempo, se movem em conjunto com o sistema vivo no qual estão inseridas e estão, paradoxalmente, petrificadas¹⁹.

As funções psicológicas inferiores, são compartilhadas pela maioria dos animais, podemos citar: sensação, atenção involuntária, percepção, memória. O que se oculta nas funções psicológicas superiores, cujo traço essencial é a determinação da conduta por meio da estimulação, está presente manifestamente nas inferiores. Em termos gerais, as funções psicológicas superiores são o desenvolvimento qualitativo superior possível aos humanos em relação aos animais. O que nos permite entender então um estágio para além dos três descritos por Luria e Vygotsky (1996) em que se insere a espécie humana.

Conforme esses autores, o estudo sobre a história do comportamento pode ser descrito em três estágios. O primeiro diz respeito ao comportamento inato que consiste em reações hereditárias ou instintos. Trata-se de comportamentos que se manifestam sem terem sido aprendidos e, por relevância biológica, são úteis para adaptação ao meio ambiente (desenvolveram-se na luta pela sobrevivência e se fortaleceram pela seleção natural no percurso evolucionista). Seu principal traço distintivo é que as reações inerentes ao organismo, ou seja, as instintivas não surgem como resultado de “tentativas-e-erros”, tampouco como consequência de imitações. Biologicamente falando, tais comportamentos se constituem como modos úteis de adaptação ao meio ambiente e de autopreservação (Luria & Vygotsky, 1996, p. 56).

Esta etapa da evolução do comportamento está relacionado com o surgimento de aparelhos complexos-diferenciados de recepção, permitindo a assimilação de uma informação especializada advinda do meio exterior. Um exemplo disso é o olho, um complexo receptor fotossensível, que permitiu a reação dos animais à luz e também a reflexão das propriedades do objeto agente. No caso dos insetos, verifica-se vários receptores diferenciados a par com o olho: os receptores químico-táteis especiais, de sabor, de vibração. Por meio desses receptores, as excitações do meio externo chegam ao *gânglio frontal* que, segundo Luria (1991) é um protótipo do cérebro. Trata-se, portanto, de um aparelho que codifica os estímulos que chegam e os transferem “para os sistemas ultracomplexos de programas

¹⁹ Pelo fato de que Vigotski faz uso desse termo para duas explicações diversas (de acordo com as traduções que temos acesso), consideramos necessário expor que, neste caso, o uso do termo “petrificadas” reside no sentido de subordinação das funções psíquicas inferiores em relação às superiores. Ou seja, em comparação com o desenvolvimento dessas últimas na ontogênese, as primeiras (inatas) passam a cumprir um papel ínfimo. Em outras palavras, o comportamento instintivo (que não deixa de existir) passa a ser controlado pelo comportamento social, por isso petrificado.

congênitos de comportamento, que servem de base aos movimentos de adaptação dos insetos” (Luria, 1991, p. 43).

Tal compreensão e estudo acerca dessa fase da evolução animal, guarda especial importância, pois as codificações são transmitidas em forma de programas complexos de comportamento surgindo assim, os impulsos dos movimentos de adaptação do inseto, formando seu comportamento. Esses programas são congênitos e transmissíveis por hereditariedade da mesma forma que as peculiaridades da estrutura do corpo. Sobre a complexidade a que o autor se refere é de tal forma considerada como comportamento aparentemente racional congênito, ou seja, os insetos nascem com essas formas de comportamento dando-lhes o caráter de instintivos, gerados por estímulos elementares, adquiridos no processo da evolução. A adaptação dos insetos devido aos programas congênitos de comportamento é biologicamente possível sob condições do excesso de reprodução. Tais comportamentos não seriam possíveis para outro ramo da evolução, neste caso, os animais vertebrados. Dando condições para tratarmos do segundo estágio: o comportamento individualmente mutável (Luria, 1991).

O segundo estágio consiste em treinamento ou estágio do reflexo condicionado que, diferentemente do primeiro, refere-se às reações resultantes de aprendizagem ou treinamentos de experiências individuais. Um dos aspectos característicos desse estágio é que ele se edifica diretamente do primeiro, ou seja, por necessidade biológica os treinamentos cumprem papel de associação de funções inatas, originando assim novas conexões entre elas de forma que “uma reação condicionada não é nada mais do que uma reação imediata alterada pelas condições sob as quais surgiu” (Luria & Vygotsky, 1996, p. 56). Outro aspecto característico é sobre a criação de uma nova função biológica criada pelos reflexos condicionados. Estes constituem mecanismos de adaptação flexíveis, sutis e refinados e permitem que reações hereditárias se adaptem às condições individuais.

De acordo com Luria (1991), a necessidade de complicação das formas de orientação no ambiente e desenvolvimento da capacidade de orientação/adaptação individual sob condições diversas e modificáveis do meio externo, ocasionou a criação de novos órgãos nervosos. Estes, por sua vez, capazes não somente do que já se encontrava no reino biológico pelas condições hereditárias e instintivas, mas também de analisar a informação recebida e “fechar as novas ligações, assegurando novas formas individualmente variáveis de comportamento” (Luria, 1991, p. 50). Trata-se, portanto, do cérebro.

Este órgão, no que se refere a sua formação, corresponde às camadas sobrepostas umas às outras. Os níveis inferiores, situados no tronco cerebral, regulam os estados interno do organismo (metabolismo, respiração, circulação, etc). Os órgãos responsáveis por tais funcionamentos internos predominam entre os vertebrados inferiores e permitem-lhes a realização de programas inatos de atividade de adaptação. Sobre os órgãos do tronco encontram-se formações mais desenvolvidas as quais se localizam as regiões subcorticais e o córtex primitivo. Os animais que as possuem (répteis, aves) permitem formas de comportamentos individuais mais flexíveis que nos vertebrados de níveis inferiores. No entanto, é importante frisar que mesmo com certa variedade de algum comportamento individual, este se apresenta fortemente relacionado com as formas congênicas elementares. Reforçando a questão de que mesmo as formas mais complexas de comportamento, permitidas pelos órgãos das áreas mais desenvolvidas do cérebro, mantém a mais íntima ligação com os programas congênicos de comportamento que se formam no processo evolutivo sob exigência de condições de sobrevivência (Luria, 1991).

Ao longo do desenvolvimento e percurso da evolução, os hemisférios cerebrais passam a assumir grande importância. Isso pode ser explicado quando se verifica que a regulação dos processos de comportamento fica comprometida com a destruição do córtex. Sobre tal importância, Luria (1991) expõe que a função principal do córtex cerebral consiste no fato de que se trata de um órgão que não apenas é receptivo aos sinais, mas também “põe em ação os programas alicerçados de comportamento da espécie como ainda permite analisar a informação recebida do meio exterior, orientar-se nas suas mudanças, fechar novas ligações e formar novos programas de comportamento individualmente variáveis, correspondentes a essas mudanças” (Luria, 1991, p. 54).

Sobre esse estágio é importante apontar que os reflexos condicionados sobrepostos aos incondicionados podem alterá-los substancialmente, podendo ocorrer o que os autores Luria & Vygotsky (1996) denominam de “perversão dos instintos”. Este fenômeno se trata de uma nova orientação tomada por uma reação inata, de forma que intensas mudanças podem ocorrer em nossa natureza por meio da instrução/educação, ou seja, pela influência do meio social sobre nós. “Por isso é que os instintos não constituem um repertório estável e permanente, mas um patrimônio do homem sempre em expansão e transformação” (Ukhtomskii, 1945, citado por Luria & Vygotsky, 1996, p. 58).

Sobre o terceiro estágio, os autores consideram como o último para os animais enquanto que os seres humanos prosseguem na história do comportamento. Neste se inserem, dentre as espécies animais, apenas os macacos antropóides. Wolfgang Köhler²⁰, segundo Luria e Vygotsky (1996), dedicou-se a tarefa de demonstrar rudimentos de invenção e utilização de instrumentos como formas de comportamentos nos macacos. Em linhas gerais, seus experimentos trataram de submeter chimpanzés em condições nas quais a obtenção imediata do objetivo era inacessível e, diante disso, o macaco deveria orientar-se em situações complexas utilizando-se de rudimentos de instrumentos para alcançar o chamariz (Luria, 1991). Tal fato se deve às reações intelectuais que esses animais apresentam de uma forma simples e nítida que não é possível observar no comportamento desenvolvido nos seres humano. Desta forma, a tarefa de Köhler possibilitou a compreensão do desenvolvimento dos instintos até os reflexos condicionados da mente. O que constatou o caráter da inteligência prática nesses animais vinculada ao papel da percepção visual. Isso é entendido como estrutura em que cada um dos elementos contidos pode vir a adquirir papel de instrumentos ou simplesmente pertencer a ela. Nos experimentos com os macacos o autor pôde observar que as atitudes dos animais estavam intimamente ligadas à percepção do espaço, de forma que o campo visual era percebido como uma estrutura e os elementos componentes (por exemplo: vara, caixote) era parte dessa estrutura. Nesse sentido, a vara torna-se instrumento, pois pertencia a mesma estrutura que o alimento, ou seja, ambos encontravam-se dentro de seu campo visual, simultaneamente.

Assim, Kohler chegou à conclusão de que, em geral, o comportamento dos macacos durante esses experimentos é definido pela *lei da estrutura*. [grifo nosso] A essência dessa lei é a ideia de que todos os processos de nosso comportamento, inclusive todas as nossas percepções, não são simples soma cumulativa de elementos individuais. Ao contrário, nossa ação e nossa percepção, juntas, *formam um certo todo*, [grifo nosso] cujas propriedades determinam a função e o significado de cada um dos componentes (Luria & Vygotsky, 1996, pp. 69-70).

Martins (2012) explica que esse terceiro estágio do estudo do desenvolvimento do comportamento é caracterizado como estágio da atividade prática. Ele indica um tipo de inteligência orientado à resolução de problemas conforme a necessidade de adaptação do animal ao meio. Isso indica o caráter imediato da relação (animal – ambiente) em que não há

²⁰ Psicólogo alemão que juntamente com Max Wertheimer e Kurt Koffka, são os fundadores e principais autores da Psicologia da Gestalt ou Psicologia da Forma (Slomp, n.d).

algum tipo de transformação. Segundo a compreensão da autora “Cumprindo a função de auxiliar a resolução de problemas concretos captados em um campo perceptual específico, a atividade prática dos animais não corrobora para torná-los independentes do espaço imediato sobre o qual agem” (Martins, 2012, p. 25). A reação direta sobre a situação na qual se encontram permanece submissa às determinações biológicas, não havendo superações e avanços para além destas. No entanto, as limitações dos animais que os fazem permanecerem até este terceiro estágio, residem exatamente na ausência de capacidade de produção de qualquer signo²¹ ou meio psicológico auxiliar que marcam o comportamento e a cultura humana. Assim, da mesma forma que o segundo estágio se sobrepõe ao primeiro, o terceiro o faz sobre o segundo representando uma nova e complexa combinação de reflexos condicionados, permitindo o surgimento de uma nova forma de comportamento: o comportamento intelectual (Luria & Vygotsky, 1996, p. 75).

Luria (1991) conceitua esse estágio do comportamento como o processo de orientação nas condições da tarefa e em sua antecipação, ou seja, uma forma especial de atividade prévia de orientação. Assim, passa-se a formar um programa de solução sucessiva da tarefa de modo que se desenvolvem tipos especialmente complexos de comportamento. A isso se dá como exemplo a atividade de procura e orientação, formação de programas plasticamente variáveis de movimentos voltados para o alcance do objetivo e comparação de ações executadas com a intenção inicial. Sobre isso o autor traz a seguinte explicação

Essa estrutura da atividade complexa se caracteriza pelo caráter auto-regulador. Se a ação leva ao efeito necessário, ela cessa; se não leva a esse efeito, o cérebro do animal recebe sinais de ‘discordância’ dos resultados da ação com a intenção inicial e reiniciam-se as tentativas de solução da tarefa (Luria, 1991, p. 62).

Esse mecanismo a que se refere Luria (1991), de controle dinâmico da ação, é o elo mais importante de todo esse estágio do comportamento, pois é neste que se manifesta com maior nitidez. Além disso, o surgimento de uma forma especial de atividade orientada (reflexo extrapolativo) e a complexificação da memória são dois fenômenos que antecedem a formação dessa terceira fase mais elevada de comportamento. No entanto, é necessário expor

²¹ “Meio utilizado pelos seres humano que influem na própria conduta e na de outras pessoas e trata-se de um meio de comunicação e, mais amplamente, um meio de conexão de certas funções psíquicas de caráter social. Signo é o próprio meio de união dessas funções e é possível afirmar que sem ele, o cérebro e suas conexões iniciais não poderiam converter-se nas mais complexas relações que se fazem graças à linguagem” (Vygotsky, 1997, p. 78).

qual é a linha limítrofe no processo evolutivo que os macacos antropóides são impedidos de ultrapassar. Um fato se refere à ligação biológica que os comportamentos individualmente variáveis conservam nos animais e que, somente nos macacos, as necessidades passam a ser orientadas no ambiente. A esse respeito, o autor considera a razão pela qual o comportamento do animal pode ser considerado como cortical-subcortical. Outro fato consiste em que o comportamento de todo animal é determinado por “estímulos imediatamente perceptíveis ou por vestígios da experiência anterior” (Luria, 1991, p. 68). Um terceiro fato trata-se das limitações do comportamento, cujas fontes advêm da experiência da espécie ou da experiência imediata de dado indivíduo: “Os animais não têm nenhuma possibilidade de assimilação da experiência alheia e de um indivíduo transmiti-la assimilada a outro indivíduo, e muito menos de transmitir a experiência formada em várias gerações” (Luria, 1991, p. 69).

O terceiro fato considerado por Luria (1991) como um dos motivos que impedem os macacos de prosseguirem e os mantém até esse terceiro estágio do qual estamos tratando é o que Köhler (1926, citado por Luria & Vygotsky, 1996) claramente expôs em suas investigações: a falta da fala e de imagens (componentes do pensamento) constituem as causas que impedem o macaco antropóide iniciar o mais elementar desenvolvimento cultural.

... a ausência de sequer os começos da fala no sentido mais amplo da palavra – a falta de capacidade de produzir um signo, ou introduzir alguns meios psicológicos auxiliares que por toda parte marcam o comportamento do homem e a cultura do homem – é o que traça a linha divisória entre o macaco e o ser humano mais primitivo (Luria & Vygotsky, 1996, p. 86).

Tal fato é demarcado pelo pensamento não-verbal, ou seja, as diferentes raízes genéticas do pensamento e da linguagem no reino animal que não se convergirão devido ao não desenvolvimento da atividade de trabalho. Por esta ausência, a capacidade do macaco antropóide se mantém vinculada ao campo biológico (isso porque o condicionamento não se trata de reação inata pura, mas se ancora nela para edificar um novo comportamento, conforme explicitado no segundo estágio).

Desta maneira, entendemos que o trabalho é a condição fundamental da vida humana e, por meio dele, a sociedade passou a se relacionar estreitamente de forma que a atividade conjunta passou a ser fator básico juntamente com sua necessidade de ser transmitido, comunicado. A confecção de instrumentos permitiu o desenvolvimento manual, linguístico e

cerebral, tornando os seres humanos cada vez mais capazes de realizarem operações complicadas lançando mão de objetivos mais complexos.

As peculiaridades da forma superior de vida, inerente apenas ao homem, devem ser procuradas na forma histórico-social de atividade, que está relacionada com o trabalho social, com o emprego de instrumentos de trabalho e com o surgimento da linguagem. Essas formas de vida não existem nos animais, e a transição da história natural do animal à história social da humanidade deve ser considerada um importante passo assim como a transição da matéria inanimada à animada ou da vida vegetal à animal (Luria, 1991, p. 74).

Chega-se a compreensão de que o animal faz uso da natureza, transformando-a somente pela sua presença. O ser humano também a utiliza, mas para fins previamente elaborados, dominando-a. É nisso que reside a essencial diferença entre os seres humanos e os animais: o uso e a invenção de instrumentos como fator decisivo da sobrevivência humana (por isso, intencional) que tem o trabalho como atividade social decisiva (Engels, 1960, citado por Luria & Vygotsky, 1996). Fala-se social, pois foi a partir dele que se originaram novas formas de comportamento que transpõem as barreiras das demandas biológicas dando passagem à existência histórico-social do ser humano (avançando para além do terceiro estágio no percurso da história do comportamento), criando novos motivos complexos para a ação e também formas de atividade psíquica específicas do homem: as funções psicológicas superiores (Luria, 1986).

Consideramos importante destacar que a existência do ser humano tem como principal motivo a transformação constante da natureza. Lessa e Tonet (2011) expõem claramente sobre isso ao afirmar que a reprodução da sociedade não seria possível sem a transformação da natureza pelo ser humano, dando-lhe o caráter - dialético - de dependente dela para o seu desenvolvimento histórico e social.

Nesse sentido, o trabalho é o fundamento entre a articulação e a diferença do mundo humano com a natureza, pois por meio dele o ser humano constrói a sociedade ao mesmo tempo em que se constitui como indivíduo, modificando-se. Acerca disso os referidos autores afirmam “A partir do trabalho, o ser humano se faz diferente da natureza, se faz um autêntico ser social, com leis de desenvolvimento completamente distintas das leis que regem os processos naturais” (Lessa & Tonet, 2011, p. 17). Por se tratar de um pressuposto central do

método do qual utilizamos para este estudo, entendemos como importante expô-lo nas palavras do próprio Marx (2013, p. 255)

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [*Naturmacht*] [grifo do autor]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para a sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza.

Trabalho, sob a ótica do materialismo histórico-dialético, é o que permitiu o ser humano avançar na história do comportamento. A essa categoria está imbricada a capacidade de antecipação na consciência - prévia-ideação - do possível resultado de uma prática por meio do trabalho. Além do resultado previamente ideado, há o planejamento de cada um dos movimentos em que o ser humano pode verificar de maneira crítica, a realização de seu plano. Lukács (2004, citado por Tuleski, 2011) afirma que o domínio consciente sobre o próprio corpo que se desdobra a uma parte da consciência aos hábitos, instintos e afetos, trata-se de um importante requisito inclusive do trabalho mais primitivo.

Lessa e Tonet (2011) deixa claro que quando o ser humano põe em prática a alternativa de resolução de alguma tarefa, ele a objetiva, transformando a realidade e construindo algo novo. Nesse processo, ao agir sobre a natureza, modificando-a, o indivíduo também já não é mais o mesmo, pois se apropriou de algo com a ação. Na construção de um instrumento novo, utilizará da experiência anterior para fazê-lo, ou seja, os conhecimentos e as habilidades adquiridas é o que se entende de transformação sofrida pelo ser humano. No caso de um machado constituído por pedra e um cabo de madeira: a pedra deixa de ser somente uma pedra e a madeira somente uma madeira, ambas construídas para um fim previamente ideado, passaram juntas a constituir um machado. O ser humano se apropria desse processo e, com esse novo aprendizado, ele foi transformado.

Luria (1991) esclarece como sendo a condição fundamental, desenvolvida no processo de produção de instrumento, que pode ser denominada de primeira manifestação da consciência (primeiro reflexo subjetivo da realidade objetiva, imagem mental). O caráter de

estrutura complexa do comportamento passou então a ser desenvolvido com a preparação dos instrumentos. Isso ocasionou a mudança mais importante surgida nesse salto do âmbito biológico ao social que é a aquisição de sentido a ação após a obtenção de seu (s) resultado (s). No entanto, é importante mencionar que a preparação de instrumentos exige a separação de várias operações auxiliares (ações), constituindo a sucessiva complicação da estrutura da atividade dirigida por objetivo consciente. Isso é o que constituiu a mudança radical do comportamento representando uma nova estrutura de atividade consciente do ser humano.

Lessa e Tonet (2011) consideram necessário frisar acerca das condições materiais que permitiram a construção de determinado machado. O resultado de um instrumento só é possível de ocorrer se a sociedade tiver alcançado uma evolução anterior trazendo, inclusive, conseqüências futuras. Complementam ainda que o machado em particular e os instrumentos em geral, passam a fazer parte da história dos seres humanos, influenciando-a e sendo influenciados. Nas palavras dos autores “Ou seja, o machado é parte de um desenvolvimento muito mais geral, que vai para muito além dele próprio, que é a história humana” (Lessa & Tonet, 2011, p. 13).

Fato é que o novo instrumento passa ser parte da história social garantindo aos indivíduos novas habilidades e novos conhecimentos. Estes devem ser generalizados, tornando-se socialmente úteis. Os novos conhecimentos estão relacionados não apenas ao instrumento que está sendo construído – conhecimento imediato -, mas também a um conhecimento mais abrangente, genérico. No caso do machado, a pedra que é necessária para compô-lo, permite a distinção com outra pedra. Por exemplo, pedras vermelhas são diferentes das negras, pois tem determinadas qualidades e peculiaridades, que podem servir ou não para se fazer machados. Os autores afirmam que é por esse meio que o conhecimento vai sendo ampliado e pode ser aplicado em situações variadas daquela da qual se originou (Lessa & Tonet, 2011).

Nesse sentido, ao longo do tempo e dependendo de circunstâncias histórico-sociais, os novos conhecimentos se generalizam a todos os indivíduos. No entanto, essa generalização do conhecimento se torna possível com o advento da linguagem. Sem ela, as apropriações, acerca dos mais diversos fenômenos do mundo, não seriam passíveis de socialização. Além disso, a linguagem reserva importante papel ao lado do trabalho no que tange o desenvolvimento em direção ao processo de humanização.

Consideramos indispensável esclarecer que o conhecimento condensado nos instrumentos produzidos, sejam eles concretos ou simbólicos, são patrimônios históricos da humanidade. Sua distribuição é condição para que cada ser humano singular constitua como próprio, aquilo que foi produzido socialmente. Além disso, demarca quão próximo ou distante o indivíduo está em relação ao gênero humano. Entretanto, a socialização desse conhecimento não é realizada para todos, dadas relações sociais pautadas pela divisão social do trabalho, ou seja, a divisão de classes. A linguagem simbólica garante, por princípio, a generalização. Mas, a realização disso nos indivíduos só se efetiva dependendo das condições materiais para sua apropriação. Nesse sentido, entendemos o papel fundamental da linguagem junto ao trabalho, pois de nada adianta a existência de um determinado objeto se não tiver o conhecimento - garantido pela linguagem simbólica - sobre ele. Como no caso do machado, é necessário, primeiramente, ter acesso a ele, porém depois é preciso saber como usá-lo, dominá-lo naquilo que ele condensa enquanto produto elaborado pelo trabalho humano. A finalidade social deste objeto reside aí: compreender sua função e dominar as ações necessárias ao seu manejo. É, pois, numa relação essencialmente social, que uma geração transmite o conhecimento acumulado à outra. No entanto, salientamos que não são as ideias em si que modificam a realidade externa, mas o que se produz a partir delas, ou seja, como esta captura do real produz uma inserção diferenciada ou uma atuação mais consciente de seus fins, esta última tendo condição de modificação efetiva do real, a partir da concreticidade capturada pelo pensamento (Lessa & Tonet, 2011).

Consideramos importante elucidar aqui que o surgimento da linguagem, como segunda condição que leva à atividade consciente entre os seres humano se deu por necessidades materiais imprescindíveis de comunicação em dadas situações laborais – por exemplo, atividades que foram socialmente divididas. Esta situação demandou inicialmente de sons inarticulados ligados diretamente a uma ação prática. Progressivamente, a linguagem foi se complexificando juntamente ao trabalho. Luria (1986) elucida que com isso houve a construção social de todo um sistema de códigos para designar objetos e ações que cada vez mais se especificou, traçou características e relações próprias. Desta forma, a transmissão de informações por meio da linguagem como resultado da história social possibilitou a superação de limites da experiência sensorial: a linguagem se desvinculou da imprescindibilidade da atividade prática permitindo formulações de generalizações ou categorias. Isso permitiu ao ser humano a possibilidade de operar mentalmente com objetos, inclusive na ausência deles. Tal fato se deve a operação mental do que nos é externo por meio dos estímulos-auxiliares

(mediação entre estímulo e reação), ou seja, dos signos que são internalizados constituindo nosso psiquismo e caracterizando o funcionamento das funções psíquicas superiores. A inserção dos estímulos-auxiliares, cuja origem é social, viabiliza o controle da conduta (própria ou alheia). Dessa forma, o traço característico da operação psíquica superior é o domínio do próprio processo de comportamento, por meio da introdução de signos (Pasqualini, 2008).

O comportamento categorial que não tem suas origens nas profundidades da consciência, do cérebro, da alma é o que provoca o salto do sensorial ao racional e é essa característica puramente humana que consiste na principal conquista que o ser humano obtém com a linguagem e o principal objeto da psicologia. Este comportamento categorial (conceitual) dos objetos é a operação mais importante do pensamento, pois significa que a generalização por meio de signos (palavra, por exemplo) não é somente a substituição de coisas, mas sim uma representação que pode ser desenvolvida ao longo da história do sujeito, indicando, por sua vez, o desenvolvimento da consciência (Luria, 1986).

Com o desenvolvimento da consciência, a realidade adquire uma forma de existência representada pela imagem psíquica, sendo esta a manifestação da imagem subjetiva da realidade objetiva: os fenômenos objetivos preexistem à consciência e a ela compete a captação e reconstituição no plano subjetivo (Martins, 2012). Sobre isso, Abrantes e Martins (2007, p. 316) afirmam que

O conhecimento sobre a realidade objetiva origina-se de sensações/percepções. À base desses processos produz-se o conhecimento sensorial, ou a matéria-prima do pensamento. Ao refletirem aspectos da realidade, possibilitam o aparecimento de uma imagem sensorial do mundo, com base na qual o ser humano começa a adquirir consciência, a conhecer os fenômenos da realidade, identificando, neles, propriedades, relações, origens, efeitos, etc. Este processo torna-se possível graças ao desenvolvimento da linguagem, quando o sensorial dado passa a ser representado sobre a forma de palavras, de ideias.

A imagem subjetiva da realidade cognoscível captada na consciência não consiste em uma cópia mecânica, tampouco é instituída unilateralmente no contato imediato com o objeto (como estímulos de primeira ordem). A captação empírica do real comporta relatividade, pois a imagem não identifica imediatamente com o objeto que representa. Essa não-coincidência

entre a aparência sensorial do fenômeno e tudo o que ele comporta se traduz em contradição, ou seja, aparência *versus* essência. Sobre isso, a imagem do fenômeno pode ser parâmetro para a ação, de modo que o resultado do trabalho demonstra sua eficácia na consecução de seus fins teleológicos, ou seja, no ato prático de pensamento (Martins, 2013). Em outras palavras quando o objeto realizado, efetivado no real, aproxima-se do objeto ideado, planejado.

Tal compreensão da imagem do real - que tem como base a tese materialista de que é o ser social que determina a consciência – representa não somente o objeto, mas o converte em “imagem cognitiva”, isto é, em conceito. Conceito, por sua vez, conforme explica Vigotski (2009, p. 246) refere-se a “um ato real e complexo de pensamento” e, por essa compreensão, o objeto não apresenta apenas sua expressão fenomênica, mas também sua essencialidade concreta. Trata-se de reflexo psíquico, de imagem cognitiva da realidade, podemos considerar como processo que exige reflexão, que perpassa pelo âmbito do pensamento, que supera a captação sensitiva/afetiva de objetos (Martins, 2013). O desenvolvimento da linguagem, por sua vez, permitiu a duplicação do mundo aos humanos dando a eles a possibilidade de operar mentalmente com os objetos (mesmo na ausência deles). Isso se deve ao que Luria (1986) explica de referência objetual que, como elemento da linguagem humana, dirige-se para determinado objeto e sua ação, qualidade, propriedades, relações. Ou seja, a palavra comporta não somente a relação direta do ser humano com determinado objeto, mas também suas ações, relações e qualidades. Um exemplo disso é a possibilidade do ser humano de imaginar que levanta um peso de um quilograma e um peso de 15 quilogramas e sentir que o primeiro o faz facilmente enquanto o segundo com dificuldades, mesmo que não haja nenhum peso diante dele.

... ‘significado da palavra’; ‘palavra significativa’; ou tão somente ‘palavra’, já que, para ser palavra, supõe-se que tenha significado, sem o que seria apenas um ‘som vazio’. Entende-se que quando Vigotski diz somente ‘significado’ tenha ele em conta também que sem significado não há palavra (pronunciada, escrita ou gesticulada) e, por isso conclui-se ser o significado mais essencial do que o som, do que a forma gráfica ou do que o gesto. Mas vale dizer que, sem a existência ‘material’ do signo (seja ela sonora, visual, tátil ou de outra natureza), na relação social, também não há significado (Delari Junior, 2015, p. 61).

Os signos, enquanto conquistas do desenvolvimento do ser social, são meios que auxiliam na solução de tarefas psicológicas. De acordo com Martins (2012, 2013), eles – os signos – operam como estímulos de segunda ordem, retroagindo sobre as funções psíquicas transformando-as em expressões volitivas. As operações que atendem aos estímulos desta ordem permitem ao psiquismo humano um funcionamento qualitativamente superior dos determinismos biológicos e dos contextos imediatos da ação. Desta forma, os signos modificam o desenvolvimento e a estrutura das funções psíquicas, reconstituindo suas propriedades e possibilitando autodomínio do comportamento da mesma forma que o instrumento modifica a adaptação natural modificando e determinando as operações laborais do ser humano em relação ao meio.

Para Vygotski (2006) toda função psíquica superior passa, primeiramente, por uma etapa externa de desenvolvimento, o que conduz a uma análise desta ao processo de internalização (relação intersíquica – intrapsíquica). A internalização, por sua vez, ocorre por meio da apropriação de signos – mediadores das relações dos seres humanos com a cultura e constituintes centrais do desenvolvimento do psiquismo. O processo de internalização de signos pode ser compreendido como princípio regulador e explicativo dos comportamentos culturalmente formados. Para Vigotski (n.d., citado por Martins, 2012) isso consiste na categoria central de análise do desenvolvimento e da aprendizagem postulando a necessidade do reconhecimento de que a segunda promove o primeiro e este modifica a estrutura psíquica interna. Nesse sentido é que o autor, conforme explica Delari Junior (2015), dá merecida ênfase no fato de que mais importante que o instrumento cultural (signos ou modos práticos de utilização de instrumentos técnicos) é o ato instrumental. É necessário entender e frisar como eles cumprem função na atividade viva do ser humano, no seio de suas relações sociais, no qual um ato instrumental pode se dar.

Leontiev (1978) elucida que para se apropriar de instrumentos e signos desenvolvidos ao longo da cultura e história da humanidade, o ser humano deve estar em relação com os fenômenos do mundo por meio de outros seres humano em um processo de comunicação entre eles. Com isso a criança e o adulto aprendem a atividade e como fazer uso adequado de produções materiais que os tornam propriamente humanos em um processo de educação.

Destarte, os estudos e as considerações até aqui realizadas nos possibilitam entender que o desenvolvimento do pensamento e da linguagem trazem em seu bojo a compreensão do desenvolvimento da consciência. No último capítulo do livro *A construção do pensamento e*

*da linguagem*²², Vigotski (2009) tratou da relação da palavra com a realidade, elucidando que esta é refletida de forma generalizada naquela. Com esta consideração teórica, podemos entender então que a palavra se sobressai ao campo do pensamento, estabelecendo relação com a consciência.

Para o autor, se a linguagem é tão antiga como a consciência, se a linguagem é a consciência na prática, isso evidencia o papel destacado da palavra no desenvolvimento do pensamento e da consciência, ela é a expressão mais direta da natureza histórica da consciência humana.

A consciência se reflete na palavra como o sol em uma pequena gota de água. A palavra está para a consciência como o pequeno mundo está para o grande mundo, como a célula viva está para o organismo, como o átomo para o cosmo. Ela é o pequeno mundo da consciência. A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana (Vigotski, 2009, p. 486).

Conforme o que foi exposto até o presente momento, chegamos a um ponto importante e que nos exige, por questão de organização, passar para o próximo item de discussão. Ora, se chegamos à compreensão de como os seres humanos ultrapassam os limites do legado biológico e se constituem como tal dando um salto ontológico, ou seja, um salto qualitativamente superior em relação aos animais mais evoluídos torna-se fundamental entendermos o processo de desenvolvimento daquilo que constitui o ato mais específico e autêntico do pensamento: os conceitos e a sua formação.

2.2 Periodização do desenvolvimento e a formação de conceitos teórico-científicos

*Quem não vê bem uma palavra
Não pode ver bem uma alma*

²² Obra publicada originalmente em 1934. Trata-se de uma compilação de artigos escritos por Vigotski que constituem um resumo de suas principais conclusões, obtidas através das suas investigações e de seu grupo de colaboradores. O texto *Raízes genéticas do pensamento e da linguagem*, que se constitui como o quarto capítulo de *Pensamento e Linguagem*, foi escrito em 1929. O segundo capítulo, *O problema da linguagem e do pensamento da criança na teoria de J. Piaget* era originalmente o prefácio do livro de Piaget *A linguagem e o pensamento da criança*. O quinto capítulo, *Investigação experimental do desenvolvimento dos conceitos*, foi apresentado por Vigotski em 1933 no Instituto Pedagógico de Leningrado. Os demais capítulos foram escritos especialmente para o volume *Pensamento e Linguagem*, como o próprio Vigotski descreve no prefácio do texto, concluído em 1934 (Aita, 2014).

Fernando Pessoa

A linguagem qualitativamente superior em relação à comunicação instintiva, ou seja, a linguagem construída e transformada arbitrariamente pelos seres humanos teve, conforme já explicado no item anterior, seu início vinculado com a prática social o que permitiu o caráter simpráxico à linguagem em que o significado do som dependia do momento imediato no qual era pronunciado. Esse caráter prático foi sendo superado conforme o sistema de códigos se tornou insuficiente para a transmissão de informações, concedendo à linguagem um caráter sinsemântico. Em outros termos, pode-se dizer que um sistema de signos enlaçados uns aos outros formam um sistema autônomo de códigos. Este pode ser compreendido por meio de imagens mentais dotadas de significados designativos de coisas, ações, propriedades e relações (categorias) objetais (Luria, 1986). A função sinsemântica – representação dos objetos na forma de imagens mentais - da palavra demonstra ao seu significado um fenômeno verbal e intelectual, a unidade entre linguagem e pensamento. É importante salientar que esta imagem subjetiva traça aspectos gerais e identitários, ultrapassando a singularidade do objeto (Martins, 2012).

Significado é algo que se desenvolve ao longo do percurso da história do ser humano genérico e individual. Por esse motivo, ocorre o desenvolvimento e complexificação dos significados das palavras os quais refletem no desenvolvimento e complexificação do pensamento, uma vez que opera transformações em sua estrutura e funcionalidade (Vigotski, n.d., citado por Martins, 2013). A transformação de conteúdos do pensamento, como já demarcamos, está pautada na relação intersíquica para intrapsíquica ao longo do desenvolvimento cultural, histórico e socialmente condicionado, superando as bases inferiores do psiquismo. E é nisso que reside a formação de conceitos que sintetiza de diferentes maneiras o movimento complexo do desenvolvimento do pensamento.

Para Vigotski (2009), o conhecimento de que os significados das palavras (e os conceitos) se desenvolvem é o novo e o essencial dessa investigação da teoria do pensamento e da linguagem, superando o caráter imutável e inconstante sustentado por teorias que se dedicaram a esses estudos²³. O estudo dos conceitos carecia de uma metodologia que os

²³ Vigotski foi o responsável pela descoberta científica de que, na ontogênese, o significado da palavra se desenvolve modificando sua estrutura. Tal proposição esclarece que a palavra tem desenvolvimento tanto em sua estrutura semântica quanto sistêmica. A primeira entende que tanto a referência objetiva como a separação de suas características, a codificação dos traços dados e a inclusão do objeto num sistema de categorias mudam à medida que a criança se desenvolve. A segunda refere-se à compreensão de que por trás do significado da palavra estão

apreendessem no processo de sua formação e de sua natureza psicológica. Método de Definição e Método de Abstração são os chamados métodos tradicionais de estudos dos conceitos, na época do autor.

O primeiro consiste na investigação de conceitos já formados por meio da definição verbal de seus conteúdos (é um estudo do produto); além disso, opera quase exclusivamente com a palavra, mas não com o material sensorial cuja percepção e elaboração surgem o conceito, para depois defini-lo em um plano puramente verbal. Por esse método fica inviável o estudo do conceito em relação com a realidade, pois busca chegar ao significado das palavras por meio de outras. Ou seja, por associações que coincidem tanto na impressão deixada pela palavra designada para o objeto, quanto pelo próprio objeto de forma que a palavra apenas lembra seu significado. Em termos gerais, o autor postula que a inadequação do Método de Definição consiste em não captar a dinâmica, o desenvolvimento, o fluxo, o começo e o fim do processo (Vigotski, 2009).

O segundo, Método de estudo da Abstração, tenta superar o primeiro estudando a elaboração da experiência direta de onde nascem os conceitos, que embasam as funções e processos psicológicos relacionados ao seu processo de formação. Esses estudos caem no equívoco de ignorar o papel do emprego da palavra, simplificando o processo de abstração. Desconsiderar a relação entre conceito e significado da palavra é desconsiderar o traço distintivo central de todo o processo. Diante disso, com a exposição, mesmo que breve, acerca dos dois métodos de estudos, é possível observar a ocorrência do divórcio entre as duas partes essenciais para a compreensão do processo de formação de conceitos: a palavra e o objeto. Isso demonstra o caráter ou idealista (Método de Definição) ou materialista mecanicista (Método de Abstração) de ambos os métodos que se propunham ao estudo dos conceitos. No entanto, Ach²⁴ foi o responsável pela elaboração de um método que inclui as duas partes – a palavra e a base material da qual ela surge: o Método Sintético-Genético. É assim denominado, pois trata de realizar uma síntese dos traços que formam os conceitos (sintético) e busca de onde se iniciam seus processos de construção e desenvolvimento (genético) (Vigotski, 2009).

os processos psíquicos. De maneira que, conforme ocorre a modificação da estrutura semântica, muda a estrutura sistêmica psicológica, ligando a questão do desenvolvimento da palavra com o desenvolvimento da consciência.

²⁴ Psicólogo alemão, contemporâneo de Vigotski e, junto com outros investigadores da escola de Würtzburg, dedicaram-se à análise das leis que se encontram na base das formas complexas do pensamento e da consciência (Luria, 1986).

Um dos avanços a que se deve este método, que supera o de definição, é que ele não lida com o conceito de maneira estagnada como se não fosse possível saber como o é em ação, em movimento e sua aplicabilidade conforme é solicitado. Quanto a isso, Vigotski (2009, p. 154) contribui:

Como afirma Ach, esse desconhecimento do momento funcional representa, no fundo, uma omissão do fato de que o conceito não leva uma vida isolada, não é uma formação fossilizada e imutável, mas sempre se encontra no processo mais ou menos vivo e mais ou menos complexo de pensamento, sempre exerce alguma *função de comunicar, assimilar, entender e resolver algum problema* (itálicos nossos).

Sobre isso, Vigotski (2009) faz considerações de enorme relevância quando explica que as mudanças no conteúdo concreto das palavras se fazem devido ao processo histórico (social e ao mesmo tempo individual – filo e ontogenético) que modifica a estrutura semântica e a natureza psicológica dos conceitos.

... o pensamento linguístico passa das formas inferiores e primitivas de generalização a formas superiores e mais complexas, que encontram expressão nos conceitos abstratos, e finalmente, no curso do desenvolvimento histórico da palavra modificam-se tanto o conteúdo concreto da palavra quanto o próprio caráter da representação e da generalização da realidade da palavra (Vigotski, 2009, p. 400).

Desta forma, Vigotski (2009) considerava que era possível reduzir criticamente a duas teses as quais essas correntes do pensamento se baseiam. Em primeiro lugar, não foram capazes de captar na natureza psicológica da palavra o elemento fundamental que faz dela palavra, ou seja, a condição generalizadora de representação da realidade na consciência. E em segundo lugar, não consideravam a palavra e seu significado em desenvolvimento. Na verdade, essas duas teses estão intimamente vinculadas entre si, pois é a compreensão adequada da natureza psicológica da palavra que permite a compreensão do seu desenvolvimento juntamente com seu significado.

Para estudar o processo de formação dos conceitos, o autor desenvolveu um método, baseado nas elaborações de Ach, que pode ser denominado como Método Funcional de Dupla-Estimulação. Sua essência consiste no estudo do “desenvolvimento e a atividade das funções psicológicas superiores com o auxílio de duas séries de estímulos; uma desempenha a função do objeto da atividade do sujeito experimental, a outra, a função dos signos através dos

quais essa atividade se organiza” (Vigotski, 2009, p. 164). Tal método tem como meta descobrir o papel da palavra e o seu emprego funcional no processo da formação dos conceitos. Assim o problema é desenvolvido desde o primeiro momento, portanto, isso e o surgimento do objetivo são premissas indispensáveis para o início do processo da formação dos conceitos.

Nesse método, diferentemente do de Ach, o uso da memorização está afastado. Isso pode ser explicado, pois ao transformar os signos-estímulos (meios da solução do problema) em uma grandeza variável e o problema em uma grandeza constante, se ganha a possibilidade de observar como o sujeito experimental aplica os signos para orientar operações intelectuais (Vigotski, 2009). Além disso, Vigotski (2009) destaca como esse método é capaz de explicar todo o processo de formação do conceito²⁵, dependendo do meio e do emprego funcional da palavra. Fica claro, para o autor, que sua descoberta principal da inconstância e da mutabilidade dos significados das palavras e seu desenvolvimento são a compreensão única possível de liquidar o impasse das teorias do pensamento e da linguagem até então embasadas pelos métodos supracitados (Vigotski, 2009, p. 407)²⁶.

Com tais explanações acerca do desenvolvimento da palavra e de seu significado (sistêmico e semântico), consideramos possível a compreensão de que a estrutura psicológica também se desenvolve. Os experimentos aplicados pela via metodológica da dupla estimulação oferecem subsídios para entender que os conceitos não devem ser tomados em sentido estático, mas nos processos vivos de pensamento. Os conceitos podem ser verificados em ação nos processos mentais em cada etapa particular nas quais a investigação se divide. Inicialmente trata-se do processo de elaboração do conceito, depois de transferência do conceito elaborado para novos objetos seguido de seu emprego no processo de livre associação e, por fim, sua aplicação na formação de juízos (análise e síntese) e definição de conceitos reelaborados (Vigotski, 2009)

Conforme se dá o desenvolvimento desta unidade entre pensamento e linguagem, destacamos que ao se tratar de desenvolvimento psicológico não se deve analisá-lo em cada

²⁵ Acreditamos ser importante ressaltar que esta formulação vigotskiana supera o paradigma pavloviano, pois adentra no terreno da cultura – mediação de signos – e da história – processo que se modifica ao longo do desenvolvimento, implicando saltos qualitativos decisivos (Delari Júnior, 2015).

²⁶ Maiores articulações sobre os métodos desenvolvidos para o estudo dos conceitos podem ser encontrados especificamente no capítulo “Estudo experimental do desenvolvimento dos conceitos” da obra traduzida para o português de Vigotski (2009) “A construção do pensamento e da linguagem” ou do Tomo II, tradução em espanhol.

função particular, mas sim como um processo integral que se modifica a cada nova etapa tanto em sua estrutura quanto nos nexos entre as partes (Vigotski, 1996).

O destino de cada parte funcional no desenvolvimento da consciência depende da mudança do todo e não o contrário... A memorização pressupõe necessariamente a atividade da atenção, da percepção e da assimilação; a percepção compreende necessariamente a mesma função da atenção, da identificação ou memória e da compreensão. Contudo, tanto na velha quanto na moderna psicologia essa ideia – essencialmente verdadeira – da unidade funcional da consciência e do vínculo indissociável entre as modalidades particulares de sua atividade sempre permaneceu na periferia sem que se tirassem dela conclusões corretas (Vigotski, 2009, p. 284).

Sobre isso é necessário expormos que no processo de desenvolvimento, as funções psíquicas constituem um complexo sistema, cuja função organizadora é o desenvolvimento do pensamento: a função de formação de conceitos. As outras funções se unem a essa nova formação, se integrando, se intelectualizando em uma síntese sobre a base do pensamento por conceitos. O processo de reestruturação das funções psíquicas e o estabelecimento de novas conexões entre elas, levando-as a uma organização interfuncional mais desenvolvida é o que Vigotski denominou de neoformação²⁷. Tal compreensão acerca do desenvolvimento psicológico revela que os vínculos e relações interfuncionais são inconstantes, essenciais e, a mudança da própria estrutura funcional da consciência, é o que constitui o conteúdo central e fundamental de todo o processo de desenvolvimento psicológico (Vigotski, 2009). Foi a descoberta da existência dessa mudança que permitiu a compreensão de que a atenção e a memória, por exemplo, passam a ser conscientizadas e arbitrárias. Ao longo do desenvolvimento do sujeito, a consciência passa por estágios que se caracterizam, primeiramente, pela não-diferencialidade das funções particulares; segundo, pela diferenciação que tem a percepção como principal via de desenvolvimento definindo a memória como a função central dominante²⁸.

²⁷ Acerca do processo de Neoformação, sugerimos para um estudo mais aprofundado as explanações de Vigotski realizadas no Tomo IV das Obras Escolhidas ou “A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação de das funções psíquicas superiores” (Eidt, N. M. & Tuleski, S. C., 2016) organizado por Martins, L. M.; Abrantes, A. A.; Facci, M. G. D. (2016) em “Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico: do nascimento à velhice”.

²⁸ Remetemos, portanto, ao leitor estudos mais enfatizados a respeito da periodização o Tomo IV das Obras Escolhidas de Vigotski (1996) ou “Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico” organizado por Abrantes, A. A., Facci, M. G. D. & Martins, L. M. (2016).

Nesse sentido, consideramos importante então, apresentar aspectos do estudo da periodização histórico-dialética do desenvolvimento psíquico. É importante mencionar que não é a idade cronológica que dirá em qual período encontra-se seu desenvolvimento psíquico. No entanto, a periodização do desenvolvimento é real, independente da não existência de fases naturais e universais, de tal modo que se torna um desafio compreender esse processo e sua lógica interna pela ótica histórico-dialética (Pasqualini, 2013).

Sobre isso, Elkonin (1987) apresenta as compreensões de Vigotski (n.d.) ao afirmar que é possível definir provisoriamente a idade psicológica como uma época, ciclo ou degrau cuja importância está dada pelo lugar que ocupa no ciclo geral do desenvolvimento. Este trata, portanto, da permanente passagem de um degrau evolutivo a outro, por sua vez ligada à mudança e a estruturação da personalidade da criança que tem seu lugar em condições histórico-sociais concretas. Ademais, as mudanças ocorridas ao longo do desenvolvimento sofrem alternância entre períodos críticos e estáveis, confirmando o processo dialético da passagem de um degrau a outro, não se dando por uma via de evolução progressiva.

Os períodos de crise que se intercalam com os estáveis, configuram os pontos críticos, de virada, no desenvolvimento, confirmando uma vez mais que o desenvolvimento da criança é um processo dialético no qual a passagem de um estágio a outro não se realiza por via evolutiva, senão revolucionária (Vygotski, 1996, p. 258, tradução nossa)

Elkonin (1996) afirma que os enfoques do problema da periodização devem ser conservados e, ao mesmo tempo, atualizados de acordo com os conhecimentos contemporâneos acerca do desenvolvimento psíquico infantil. Tais enfoques traçados por Blonski e Vigotski, conforme cita Elkonin (1996), são: (1) considerar o aspecto histórico dos ritmos de desenvolvimento e o surgimento de períodos da infância no processo histórico-social do ser humano; (2) abordar cada período evolutivo desde o desenvolvimento psíquico infantil; (3) destacar este desenvolvimento como um processo dialeticamente contraditório, caracterizando-se por interrupções em sua continuidade e pelo surgimento de novas formações; (4) ter em conta a questão da diferenciação, ou seja, crises necessárias como indicadores objetivos da passagem de um período a outro. E, por fim, (5) caracterizar as passagens por sua especificidade, que se distinguem entre si, ou seja, pormenores que assumem o desenvolvimento em determinado período, diferenciando-o do anterior (o que

envolve, por sua vez, as neoformações, novas sínteses de funções, etc) e a presença de épocas, estágios e fases no desenvolvimento psíquico (Elkonin, 1996).

Sobre os períodos que demarcam o desenvolvimento do psiquismo, Pasqualini (2013) salienta que a criança ao nascer, em função da insuficiência dos mecanismos de adaptação do organismo, coloca-se a necessidade objetiva de atenção e cuidados por parte dos adultos - o primeiro ano de vida. Seus desconfortos são expressos por meio de estados emocionais, de forma difusa e desorganizada, chorando, gritando, gesticulando. Os adultos, porém, paulatinamente com seus cuidados, vão estabelecendo um tipo de relação que, mediante as ações dirigidas ao bebê, o faz participar de uma atividade de comunicação. Segundo as palavras da própria autora:

As ações do adulto vão introduzindo a criança em uma esfera de novas inter-relações, em que ela se converte em sujeito de uma relação. O adulto atrai a criança à comunicação e engendra a necessidade de comunicar-se, inexistente como tal nas primeiras semanas de vida. Se essas condições forem garantidas, se formará no bebê a atividade de *comunicação emocional direta com o adulto* [grifo do autor] (Pasqualini, 2013, p. 82).

Nessa fase se expressa manifestações de contentamento do bebê diante do cuidador que não se trata de uma simples reação, mas sim de uma ação complexa dirigida ao outro, sendo denominada, portanto, de complexo de animação. Pasqualini (2013) afirma encontrarmos aqui a formação das premissas mais fundamentais da atividade social humana, pois é a primeira vez que as ações da criança dirigem-se e são modelados por outra pessoa (Mesquita, 2010, citado por Pasqualini, 2013). É importante ressaltar que nessa relação encontra-se uma troca mútua de informações, não se restringindo apenas às falas do adulto dirigidas a criança. Essas informações, no entanto, são de caráter emocional, de trocas afetivas, não existindo ainda comunicação verbal entre dois sujeitos (reiterando a atividade de comunicação emocional direta). Nesse período, a palavra - a linguagem usada pelos adultos - produz uma transformação de fundo, ou seja, o bebê, ainda recém-nascido, focaliza na entonação da voz, nas expressões do rosto do adulto, sendo atraído por esses elementos.

Concomitantemente, a comunicação afetiva que vai se estabelecendo, há também a apresentação de objetos que medeiam a relação. O adulto, por sua vez, estimula a manipulação e a imitação dos objetos por parte das crianças, organizando seu contato com a

realidade. Nesse sentido, é correto afirmar que nesse período, a partir da comunicação afetiva (atividade dominante), forma-se outra atividade, ou seja, as ações sensório-motoras de orientação e manipulação objetal. Assim, podemos entender que é no seio de uma atividade que desponta outra de qualidade diferente: da atividade de comunicação gera-se a ação com objetos. Segundo Facci (2004) e Pasqualini (2013) a lógica interna da periodização é explicada não somente pela existência de momentos críticos, mas também aquilo que os estudiosos entenderam de atividade dominante²⁹. Esta se trata justamente da gestação de uma nova atividade, que se tornará a principal no período que ela dará início. Isso porque é desempenhada a função de ser a forma dominante de relacionamento da criança com a realidade³⁰. Leontiev (1998, citado por Facci, 2004) afirma que no decorrer do desenvolvimento, a criança entende que o lugar que ocupa nas relações humanas não é correspondente as suas potencialidades e, por isso, se esforça para modificá-lo. Podemos entender que, nesse momento, a criança se conscientiza das relações que estão se estabelecendo naquele determinado período pela ação do adulto. Essa mesma conscientização provoca a mudança de sua atividade ao mesmo tempo em que ela é apresentada pelo adulto e apreendida pela criança. Nesse ínterim, “A atividade principal em determinado momento passa a um segundo plano, e uma nova atividade principal surge, dando início a um novo estágio de desenvolvimento” (Facci, 2004, p. 73).

Sendo assim, o início de outra atividade dá início ao seguinte período: a primeira infância (aproximadamente dos 2 aos 3 anos de idade). Pasqualini (2013), ao explicar esse período, cita Vygotski (1996) em que o autor afirma que a criança se encontra como se fosse “refém” das estimulações do meio, em poder das impressões externas. Mas, à medida que a criança vai se apropriando da linguagem – operação consciente e altamente complexa -, em constante comunicação com o adulto, a percepção vai sendo modificada, reorganizada aparecendo as primeiras generalizações. A capacidade de generalizar dá condição de perceber os objetos para além das aparências imediatas, físicas. Permitindo a assimilação dos modos socialmente elaborados das ações e utilizações dos objetos.

... no primeiro ano de vida se inicia a manipulação primária de objetos, mas naquele momento a criança relaciona-se apenas com as propriedades externas das coisas: ela

²⁹ De acordo com Facci (2004) esse conceito no espanhol é traduzido como “actividad rectora”. Na tradução portuguesa esse conceito é traduzido como “atividade principal” ou “atividade dominante”. Esta será utilizada no presente estudo.

³⁰ Frisa-se que o desenvolvimento e as modificações ocorridas acerca das atividades principais ao longo do que Vigotski denominou de periodização se fazem conforme se instalam as necessidades postas socialmente para isso.

apalpa, agarra e movimenta os objetos, mas manipula um lápis da mesma forma que manipula um pente ou um chocalho. Na primeira infância, começa a formar-se uma nova atitude perante os objetos: estes apresentam-se como instrumentos que têm uma forma determinada para seu uso, uma função designada pela experiência social (Pasqualini, 2013, p. 85).

Salienta-se que o papel da palavra, nesse período do desenvolvimento, conserva a referência objetal no caso em que é acompanhada de gesto indicador ou é incluída em uma determinada situação prática. Luria (1986) explica que a palavra ainda não se separou do gesto e ação correspondente e esta é característica inseparável da palavra percebida. Aproximadamente na segunda metade ou no final do segundo ano de vida, percebe-se a emancipação da palavra das condições acessórias, adquirindo sua referência objetal permanente.

Podemos entender que este período guarda especial importância uma vez que nele se inicia o que Vigotski (2009) denomina de pensamento verbal. As linhas genéticas do pensamento e da linguagem se entrelaçam por volta dos dois anos de idade justamente pela grande evolução na linguagem, de domínio dos meios sociais de pensamento formando, portanto, a sua consciência (Facci, 2004). A criança, à medida que vai apreendendo a realidade por meio o uso social dos objetos, as suas impressões diretas se relacionam com os significados elaborados e veiculados pela linguagem (Martins, 2001, citado por Franco, 2009).

A princípio a criança usa, indiscriminadamente, o objeto realizando ações antes apreendidas como chacoalhar, bater, puxar, esticar. Posteriormente, a função específica do objeto é apropriada pela criança por meio da imitação e do ensino do adulto ainda que de maneira restritas. Ou seja, se o adulto ensina que um determinado copo é usado para beber água, a criança o usará apenas para este fim. No entanto, com o domínio desta ação ocorre a emancipação dessa condição específica e o objeto passa a ser livre para ser usado pela criança para outros objetivos, em outras palavras, as ações se generalizam podendo haver, a partir de então, substituição de um objeto por outro (Pasqualini, 2013).

Isso já nos aponta a gestação de uma nova atividade que virá a ser a dominante: a ação lúdica. A emancipação da criança na manipulação de objetos, a capacidade de percepção de que um mesmo objeto pode ser utilizado para diversas funções e no caso de ausência daquele,

buscar um substituto, observa-se o início a atividade do jogo ou brincadeira. Pasqualini (2013, p. 87) esclarece que nesse momento, a apropriação dos procedimentos sociais com os objetos não são mais suficientes e, por isso, a criança passa a se interessar pelo sentido social, pelas relações sociais no interior das quais os objetos da cultura são utilizados pelos adultos. Sobre isso, Facci (2004) também esclarece que nesse período a criança toma consciência dos objetos e das ações realizadas pelos adultos e, por meio da brincadeira, ela tenta integrar uma relação ativa com um mundo mais amplo, não somente com o que lhe é acessível, se esforçando para agir como tal (Leontiev, 1998, citado por Facci, 2004). Assim, a atividade lúdica impulsiona a transição ao período da idade pré-escolar.

A atividade dominante desse período é resultado de uma contradição na transição à idade pré-escolar. Contradição porque a criança experimenta a necessidade de fazer o que o adulto faz, porém suas condições operacionais são limitadas e a brincadeira é a condição real de solucionar isso. Ao desempenhar papéis adultos, alguns padrões sociais começam a ser internalizados e darão base para a formação de conduta. Assim, entende-se que o autodomínio da conduta passa a ser produzido pela atividade de brincar, pois “desempenhar adequadamente o papel exige que a criança seja capaz de subordinar sua conduta, controlar os impulsos imediatos” (Pasqualini, 2013, p. 89). Nesse momento, a criança pode passar a controlar suas próprias ações e, portanto, elas passam a ser objeto de sua consciência. Embora, a brincadeira se apresente aparentemente como uma atividade tão livre é por meio dela que a conduta na infância passa a ser subordinada, controlada.

Se o período da idade pré-escolar está relacionado com a necessidade de “fazer o que o adulto faz”, o período seguinte, idade escolar, se relaciona com a necessidade de “saber o que o adulto sabe” (Pasqualini, 2014, p. 101). Desta forma, a atividade dominante passa a ser a atividade de estudo, orientada a se obter algum resultado por meio das brincadeiras. Nas atividades produtivas, por exemplo, há a produção de algo ao seu final criando assim a possibilidade da criança de propor a aprender algo específico, desenvolvendo a capacidade de estabelecer fins para suas ações (Pasqualini, 2013). Sobre esse período do desenvolvimento, Leontiev (1978) explica que a criança passa então a ocupar um lugar diferente em sua relação com o adulto, pois pela primeira vez tem a impressão de estarem realizando algo de fato importante. Claro que esse período se converge com a inserção da criança na escola e, para tanto, ela tem deveres e tarefas a cumprir e executar, além disso, suas relações aumentam e se modificam (Facci, 2004).

No entanto, consideramos de extrema importância ressaltar que a assimilação/apropriação dos conhecimentos que tem seu marco inicial nesse período do desenvolvimento do qual estamos tratando é o processo de reprodução dos procedimentos historicamente formados de transformação dos objetos, dos tipos de relação existentes na realidade e do processo de conversão de padrões sociais (Davidov & Márkova, 1987, citado por Facci, 2004). Por isso, o ensino escolar, deve se comprometer em promover às crianças a apropriação dos conhecimentos científicos socialmente elaborados, pois isso se torna a base para o pensamento teórico, desenvolvendo, para, além disso, capacidades de reflexão, análise e planejamento³¹.

Prosseguindo no desenvolvimento, o período seguinte é a adolescência que tem como atividade dominante a comunicação íntima pessoal (Elkonin, 1998, citado por Asbahr, 2011). Nesse momento, é modificada a posição antes ocupada da relação com o adulto, seus conhecimentos e suas capacidades operacionais colocam-no, muitas vezes, em igualdade ao adulto (Facci, 2004). Já Davidov (1988, citado por Asbahr, 2011) considera como dominante a atividade socialmente útil, pois nesse período sua responsabilidade social diante do coletivo passa a ser consciente. Por considerarem atividade de estudo ainda fundamental, considera-se difícil estabelecer qual das duas atividades acima citadas se torna a imperadora nesse período, além de que, se trata de uma das fases mais críticas do desenvolvimento humano (Elkonin, 1996). De acordo com Vigotsky (1996), os verdadeiros conceitos são formados nessa fase do desenvolvimento abrindo para o adolescente a realidade da consciência social, além do conhecimento científico, das artes e demais campos de conhecimento cultural sendo, portanto, uma nova forma de atividade intelectual, um novo modo de conduta. Assim, o adolescente passa a ter uma melhor compreensão de realidade, das pessoas com as quais convive e de si mesmo e o conteúdo de seu pensamento se torna convicção interna, orientando seus interesses, seus desejos e seus propósitos (Facci, 2004).

Por meio da relação que vai se estabelecendo cada vez mais com seus iguais, fazendo ampliar sua relação com as diversas esferas da vida social, permite a geração de novas atividades, estas dirigidas ao futuro, a saber: atividade profissional e de estudo. Para a autora, Asbahr (2011, p. 58) “Nessa atividade, desenvolvem-se os interesses profissionais, a necessidade de trabalhar e a eleição consciente do projeto de vida. É característica desse período a ampliação do horizonte intelectual, moral e das vivências afetivas”. A atividade de

³¹ O desenvolvimento de conceitos científicos será tratado de modo aprofundado mais adiante.

estudo em idade escolar já avançada serve como meio para orientação/preparação profissional ocorrendo, dessa forma, a etapa final do desenvolvimento no momento em que o indivíduo se torna trabalhador, ocupando um lugar na sociedade (Davidov & Márkova, 1987, citado por Facci, 2004).

Até aqui foi apresentada brevemente os fatos mais importantes no que se referem às características objetuais e de conteúdo das atividades dominantes possibilitando assim a divisão em dois grupos. Em um grupo se inserem as atividades de orientação dos sentidos fundamentais da atividade humana e a assimilação dos objetivos, motivos e normas das relações entre as pessoas. Em outras palavras, Elkonin (1996) esclarece que são atividades desenvolvidas no sistema “criança - adulto social”. Apesar de que as atividades como a comunicação emocional direta, a brincadeira de papéis e comunicação íntima pessoal se diferenciam por seu conteúdo, por quanto o sujeito se envolve nos fins e motivos da atividade elas não deixam, porém, de serem comuns por seu conteúdo fundamental. Enquanto tais atividades se realizam, a esfera motivacional e das necessidades tem seu lugar preponderante no desenvolvimento. Já no segundo grupo, as atividades são voltadas para a assimilação de procedimentos socialmente elaborados. Pode-se considerar então um sistema “criança – objeto social” e assim como no outro grupo, as atividades deste também se diferenciam entre si. Ou seja, as atividades manipulatória-objetal, de estudo e a profissional e estudo em quase nada se parecem, mas essencialmente são elementos da cultura, resultam da história humana. Neste ínterim, consideramos importante destacar que

...quando falamos da atividade dominante e de sua significação para o desenvolvimento da criança em um ou outro período, isto não significa, de maneira nenhuma, que simultaneamente não exista nenhum desenvolvimento em outras direções. A vida da criança em cada período é multifacetada e as atividades, por meio das quais se realiza, são variadas. Na vida surgem novos tipos de atividade, novas relações da criança para a realidade. Seu surgimento e conversão em atividades dominantes não eliminam as existentes anteriormente, mas sim somente muda seu lugar no sistema geral de relações da criança para a realidade, as quais se tornam mais ricas (Elkonin, 1996).

Feito esse esclarecimento, salientamos que em sequência dos períodos de atividades voltados à esfera motivacional e das necessidades estão aqueles nos quais se desenvolve a formação de possibilidades operacionais e técnicas como forma de preparação de um período

ao outro, entendendo então como regularmente ligados entre si. O autor considera, portanto, que a passagem de uma época a outra se dá na falta de correspondência entre as possibilidades técnicas operacionais da criança e os objetivos e motivos da atividade.

Ao longo do desenvolvimento da criança e de suas interações sociais, as funções psicológicas superiores vão se estruturando a medida que se apropriam dos conhecimentos. Por exemplo, na idade escolar, funções como percepção e memória tornam-se base para o desenvolvimento psíquico e, normalmente é, por meio delas, que os conteúdos são assimilados. Com isso já se têm o que conscientizar. É por esse raciocínio que o autor elucida a lei geral do desenvolvimento como possíveis conscientizações e assimilações antes mesmo da fase superior de desenvolvimento de alguma outra função (Vigotski, 2009).

Nesse sentido, se entende porque os conceitos não são conscientizados e arbitrários até determinada fase do desenvolvimento. Ora, “para tomar consciência de alguma coisa e apreender alguma coisa é necessário, antes de mais nada, dispor dessa coisa” (Vigotski, 2009, p. 287). Permitindo-nos entender que não é a partir da consciência que se cria e recria conteúdos e funções, como se fosse um processo de dentro para fora. Esta tese ancora-se na compreensão fundamental da Psicologia Histórico-Cultural, de que é na relação do ser humano com a realidade, em sua história social ligada ao trabalho e a linguagem, que se devem buscar as origens e o desenvolvimento da consciência humana.

Assim, os conceitos verdadeiros (ou propriamente ditos) só se darão no pensamento quando estes já tiverem atingido um nível superior, em um limiar de transição³²: antes de pensar por conceitos, o sujeito pensa por noções gerais ou complexas, isto é, ainda não alcançou a unidade da linguagem e do pensamento. Com o intuito de sistematização, elaboramos um quadro conceitual, demarcando os níveis pelos quais perpassam o desenvolvimento do pensamento conceitual e como Vigotski os denominou, apresentou suas características essenciais e identificou suas respectivas fases. Optamos, ainda, por acrescentar na última coluna alguns exemplos, objetivando facilitar a identificação das fases de cada estágio do desenvolvimento:

³² Este limiar de transição trata-se dos pseudoconceitos que representam, em essência, a forma mais ampla do pensamento por complexo, mas aparentemente se assemelha aos conceitos propriamente ditos.

ESTÁGIOS DO PENSAMENTO	ASPECTOS ESSENCIAIS	FASES	EXEMPLOS
SINCRÉTICO	<ul style="list-style-type: none"> - Inicia-se na primeira infância; - Formação de uma pluralidade não informada e não ordenada; 	<p>1ª: Formação da imagem sincrética: o significado da palavra coincide com o período de provas e erros no pensamento infantil.</p>	<p>Refere-se ao processo de experimentação da criança com as palavras, na qual ela usa palavras que ouviu e lhe interessaram sem nenhuma relação mais direta com objetos e situações.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> - Amontoado de objetos discriminados e unificados sem fundamento interno suficiente, sem relação entre as partes que o constituem; - não existe correspondência entre aspecto sonoro e intelectual; 	<p>2ª: Leis sincréticas da percepção do campo visual: a imagem sincrética forma-se com base nos encontros espaciais e temporais de determinados elementos, no contato imediato ou em relação mais complexa que surge entre eles no processo de percepção imediata. A orientação da criança se dá essencialmente por vínculos subjetivos sugeridos pela própria percepção.</p>	<p>Início das relações difusas e fortuitas entre palavras, situações e objetos, porém está em relevo o impacto subjetivo das palavras. A carga sonora da palavra, além do tom de voz em que foi pronunciada, que se liga a situações difusas e agrupamentos de objetos.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> - A base unificadora é subjetiva. 	<p>3ª: Sub-agrupamentos sincréticos: forma-se na base composta pelas duas fases anteriores e se apoia na atribuição de um significado aos representantes dos diferentes grupos. Cada um dos elementos particulares da nova série sincrética é o representante de algum grupo de objetos anteriormente unificado na percepção da criança, sem relação entre si e representam uma coerência ainda incoerente do amontoado de objetos.</p>	<p>A palavra pode ser usada por uma impressão ou sensação derivada de seus aspectos sonoros, por exemplo, a palavra “imbecil” quando ouvida pode parecer bonita e agradável e é usada com a finalidade de agradar.</p>
COMPLEXO	<ul style="list-style-type: none"> -Inicia-se aproximadamente desde o término da primeira infância até o início da fase de transição; -Generalizações que representam complexos de objetos concretos de vínculos reais por meio da experiência imediata; - Não confunde as relações 	<p>1ª: Associativo: baseia-se em qualquer vínculo associativo com qualquer dos traços observados no objeto que, no experimento, é o núcleo de um futuro complexo (cor, forma, dimensão, etc). Os elementos podem não estar unificados e o único princípio de generalização é a semelhança com o núcleo básico. Nomeação do objeto = família.</p>	<p>Conhece-se a palavra “almofada” que tem a cor Pink como núcleo, ao ver uma blusa da mesma cor, denomina-a de almofada e assim o faz com outros objetos que têm esta cor.</p>
		<p>2ª: Coleção: consiste em combinar objetos que se combinam em uma complementação mútua e formam um todo heterogêneo que se intercomplementam funcionalmente. Reúnem-se exemplares únicos para representarem o grupo = associação por contraste. Baseia-se em relações de objetos que são estabelecidos na experiência prática,</p>	<p>Ouve-se a palavra “prato” muitas vezes durante as refeições, identifica demais objetos que possuem função parecida e os denomina de “prato”, os talheres, copos, etc. O que seria a</p>

<p>entre as suas impressões com as relações entre os objetos;</p> <p>- Constitui um pensamento coerente e objetivo;</p> <p>- Unificação concreta com um grupo de objetos com base na semelhança física entre eles;</p> <p>- Está no plano do pensamento concreto-factual;</p> <p>- Qualquer vínculo pode levar à inclusão de um dado elemento no complexo, bastando apenas que ele exista, e nisto consiste o próprio traço característico da construção do complexo.</p>	<p>efetiva e direta da criança.</p> <p>3ª Cadeia: combinação dinâmica e temporal de determinados elos em uma cadeia única e da transmissão do significado de um objeto ao outro dessa cadeia. Trata-se da modalidade mais pura do pensamento por complexo. Os vínculos se transformam imperceptivelmente uns nos outros e, da mesma forma, se modificam o caráter e o tipo dos vínculos</p> <p>4ª Difuso: Complexo que combina através dos vínculos difusos e indefinidos os grupos diretamente concretos, de imagens ou objetos. São generalizações que a criança cria na esfera do pensamento, não verificáveis na prática, ou seja, nas esferas do pensamento não visual e não prático.</p> <p>5ª Pseudoconceito: Ponte transitória para o estágio novo e superior do pensamento (concreto -> abstrato). Constitui a forma mais disseminada e predominante sobre todas as demais. É o produto assimilado por intermédio da relação com o adulto, porém por operações intelectuais diversas e elaboração por um método de pensamento também diverso. Ou seja, aparentemente coincide com os significados das palavras, mas em essência difere profundamente. Sua lógica se ancora nos traços visíveis e concretos do objeto e por isso suas generalizações presentes não ultrapassam a fusão com os objetos reais.</p>	<p>”coleção” de coisas para comer.</p> <p>Estabelece-se relação entre “pássaro” e “céu” e esta mesma relação é estabelecida entre “céu” e “chuva”, formando uma mesma combinação com dois elos diferentes. Esta sequência em cadeia só é compreensível quando se acompanha a formação de cada elo. Se tomar o primeiro e o último elemento da cadeia fica incompreensível qual foi o nexo utilizado.</p> <p>Junta-se para determinada amostra um triângulo verde, mas também trapézios amarelos. Em seguida, junta quadrados e hexágonos azuis e a estes, os semicírculos brancos e, por fim, os círculos pretos.</p> <p>Infere-se sobre o significado da palavra “alternador”, pois sabe o significado da palavra “alternar”. Mas não sabe diferenciá-lo de um gerador, tampouco sobre sua aplicação em diferentes situações.</p>
<p>- Surge no processo de operação intelectual;</p> <p>- em sua formação participam todas as funções intelectuais inferiores em original combinação;</p>	<p>1ª Próxima ao pseudoconceito: primeira manifestação de um processo de abstração. Os traços que refletem em seu conjunto o máximo de semelhança com o modelo que lhe foi dado colocam-se como que no centro da atenção, assim se destacam e são abstraídos dos demais traços que permanecem na periferia da atenção. O objeto concreto integra o complexo, insere-se na generalização.</p>	<p>Aqui predomina a imitação da explicação dada pelo adulto, sem que haja compreensão absoluta do enunciado. Por exemplo, uma criança de 6 anos pode explicar a palavra “óbvio” dizendo “é algo que está na sua frente, que é evidente” utilizando a definição dada pelo adulto que a explicou quando indagado por ela. Por isso significa que a criança compreendeu o que é a palavra “evidente”.</p>

PENSAMENTO CONCEITUAL	<p>- momento central: uso funcional da palavra para orientação arbitrária da atenção, abstração, discriminação de atributos particulares e de sua síntese e simbolização com o auxílio de signos;</p> <p>- surge no processo de solução de problema que se coloca para o pensamento do adolescente.</p>	<p>2ª Conceitos potenciais: destaca-se um grupo de objetos que a criança generaliza depois de reunidos segundo atributos em comum. Trata-se de uma formação pré-intelectual. Referência prática a um determinado círculo de objetos e, em segundo, pelo processo de abstração isoladora que lhe serve de base. Os atributos que servem de base à inclusão do objeto em um grupo comum é um atributo privilegiado, abstraído do grupo concreto de atributos aos quais esteja efetivamente vinculado.</p>	<p>A criança consegue agrupar objetos como xícaras, copos, taças por terem atributos em comum, privilegiando sua função de guardar líquidos. A criança já consegue eleger algum atributo e função do objeto que é definido pela palavra. Por exemplo, pode dizer que “copo” é uma coisa que se coloca água, suco, que serve para beber e pode ser de vidro ou plástico.</p>
		<p>3ª Conceito verdadeiro: surge quando uma série de atributos abstraídos torna a sintetizar-se e quando a síntese abstrata obtida se torna base de pensamento com o qual a criança percebe e toma conhecimento da realidade.</p>	<p>O adolescente durante a aula de geografia ao aprender sobre os relevos estabelece relações determinantes entre esses relevos e a ação degradante do ser humano, a sua localização espacial na Terra, a vegetação, que ali se encontra, o clima, etc.</p>

Quadro 1: Estágios e fases do pensamento segundo explicações de Vigotski (2009) na obra “A construção do pensamento e da linguagem.

Com a apresentação do quadro é possível verificar as modificações ocorridas de um estágio para outro e até mesmo dentro de cada estágio. As divergências residem na aplicação variada da palavra, no desenvolvimento de seu significado. “A palavra é um signo” (Vigotski, 2009, p. 227). Sua aplicação pode modificar-se de diversas formas, pois serve como meio para diferentes operações intelectuais demonstrando a distinção entre os estágios. O estudo experimental aponta que o pensamento por conceitos³³, só é possível de ser alcançado na chamada idade de transição³⁴ em que, as formas sincréticas e por complexos, passam para segundo plano. Este movimento não implica em um processo de substituição de um estágio ao outro, ou seja, não se termina uma forma de pensamento para se iniciar a próxima: as formas genéticas coexistem. Essa assertiva pode ser explicada por meio da compreensão de que é o conteúdo e a apropriação dele (aprendizado) que irá possibilitar o desenvolvimento do pensamento e a passagem de um estágio ao outro no processo da formação dos conceitos. A constatação de que é a aprendizagem que promove o desenvolvimento, compreende as mudanças qualitativas do pensamento, induzindo a relação dialética entre forma e conteúdo: não são apenas os conteúdos do pensamento que se transformam, mas, sobretudo, a sua forma (Martins, 2013).

Vigotski (2009) afirma que mesmo depois de ter aprendido a operar com conceitos, as formas inferiores de se pensar não se aniquilam, continuam a existir como instâncias subordinadas aos funcionamentos superiores (assim como no estudo do desenvolvimento das funções psíquicas, inferiores e superiores, que não se excluem, mas sim se superam e, no entanto, se complementam). Para este mesmo autor, é preciso atentar para a diferença existente entre a formação dos conceitos espontâneos e científicos, diferenças na forma, no conteúdo e nos processos de desenvolvimento.

Conceitos espontâneos e científicos seguem por vias opostas, ou seja, em certo sentido, elas são inversas entre si. A entender que os primeiros, espontâneos, se desenvolvem durante a vida cotidiana e são caracterizados pela ausência de uma percepção consciente de suas relações, orientados por semelhanças concretas, imediatas. Sua primeira gestação está vinculada ao contato com este ou aquele objeto que pode obter relação direta com seu signo, possibilitando a atribuição de seu significado de maneira espontânea. De forma que na

³³ Nesse sentido, trata-se do pensamento por conceitos científicos (cuja definição se encontra mais adiante no presente estudo) que são desenvolvidos durante o processo de educação escolar que depende de um desenvolvimento já avançado das relações entre as funções psíquicas.

³⁴ Idade que corresponde ao período de grande avanço no desenvolvimento biológico e cultural marcado pelo acesso a formas de vida social, como o envolvimento em atividades que não são mais de caráter infantil (Leal, 2010).

formação desse tipo de conceito, o caminho é do objeto para o conceito. O conhecimento espontâneo de determinado objeto muitas vezes continua vago em sua real representação e, portanto, seu significado é limitado dando a entender que nesse processo as crianças, em geral, têm mais consciência do objeto do que do conceito em si. Elas empregam as palavras de modo correto e em situações adequadas, mas carecem de uma definição profunda das mesmas (Vigotski, 2009).

Na via inversa, se encontra o processo de desenvolvimento dos conceitos científicos. Eles não se iniciam pelo contato direto da criança com o objeto, mas por meio de uma atitude mediada por definições abstratas, em relação ao objeto. O processo de formação dos conceitos científicos se dá no aprendizado do estabelecimento entre operações lógicas entre conceitos, abrindo caminho para o objeto, vinculando-se à experiência da própria criança, e incorporando-a. Martins (2013) aponta que são eles que sintetizam as mudanças qualitativas mais decisivas produzidas pelo pensamento, correspondendo então a um tipo superior de conceitos tanto no plano teórico quanto no prático, formulando-se no âmbito do intelecto por meio de tensões, tarefas e problemas que exigem teorização do pensamento. Apesar desses conceitos se estabelecerem por vias proporcionalmente inversas, não devemos compreendê-los como oponentes entre si, uma vez que o científico se processa levando em conta os espontâneos que se tornarão a ser consciente e volitivamente ampliado. Nesse processo de ampliação, os conceitos espontâneos passam a constituir relações com outros conceitos e passam a integrar um novo sistema de significados, resultando em profunda transformação.

A relevância do sistema para a aprendizagem dos conceitos reside no desenvolvimento da criança em estabelecer relações entre os objetos, sem necessariamente, resultar de uma relação empírica. Assim, o conceito científico corresponde às transformações das estruturas de generalização e, nelas, o desenvolvimento do aspecto semântico da palavra. Em síntese, se pode dizer que conceitos espontâneos e conceitos científicos fazem parte de um processo único.

O desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos – cabe pressupor – são processos intimamente interligados, que exercem influências um sobre o outro... trata-se do desenvolvimento de um processo único de formação de conceitos, que se realiza sob diferentes condições internas e externas, mas que continua indiviso por sua natureza e *não* se constitui da luta, do conflito e do antagonismo entre duas formas de pensamento que desde o início se excluem (Vygotski, 2001, p. 261- *italico nosso*).

Sforni (2004) afirma que o movimento do pensamento científico caracteriza-se cada vez menos com aspectos experimentais, de modo que a compreensão fundamental nesse processo se faz por meio do estabelecimento de relações advindas de uma análise sistemática de conhecimento. Tal pensamento reside na apropriação do conteúdo do conceito, no domínio das relações possíveis de conteúdos existentes nos conceitos científicos que ao serem apropriados teoricamente, podem ser transformados em instrumentos cognitivos cada vez mais complexos. Assim, não é suficiente descrever, nomear, definir objetos e fenômenos é necessário ultrapassar a barreira do aparentemente dado. O conhecimento científico, portanto, deve alcançar a revelação da essência como nexos internos dos mesmos por meio do estudo da constituição e funcionamento dos objetos e fenômenos. Nesse sentido, a apropriação do conhecimento científico eleva em termos de complexidade o próprio pensamento, de um pensamento prático-imediato a um pensamento teórico (Luria, 1990).

Vigotski (2009) explica que a relação dos conceitos científicos com a experiência pessoal da criança é diferente da relação dos conceitos espontâneos. Ambos os conceitos podem constituir-se no processo de aprendizagem escolar (mesmo que os conceitos espontâneos iniciem seu desenvolvimento na esfera cotidiana extraescolar) por via distinta que no processo de experiência pessoal. Ademais, os motivos que levam a criança a formar conceitos científicos são também diferentes dos motivos que levam o pensamento infantil a formar os conceitos espontâneos.

Resumindo, poderíamos dizer que os conceitos científicos, que se formam no processo de aprendizagem, distinguem-se dos espontâneos por outro tipo de relação com a experiência da criança, outra relação sua com o objeto desses ou daqueles conceitos, e por outras vias que eles percorrem do momento da sua germinação ao momento da enformação definitiva (Vigotski, 2009, p. 263).

Além disso, Vigotski (2009) acrescenta que naquilo que os conceitos científicos são fortes, os espontâneos são fracos e vice-versa. Para esclarecer essa definição, o autor traz o exemplo de quando uma criança em idade escolar é questionada sobre a lei de Arquimedes e sobre o conceito de irmão. A diferença, a facilidade e dificuldade para formular a resposta, não decorrem somente do fato de existirem diferentes caminhos percorridos para se chegar aos conceitos, mas também da maneira como ocorre a assimilação de tais conceitos. No caso do conceito de irmão, o processo não se iniciou pela explicação oferecida pelo professor, nem por formulação científica, mas provavelmente, pela rica experiência pessoal da criança. O

conceito de irmão segue a via do conceito espontâneo e certamente esgotou seu conteúdo fatural e empírico, para então tornar-se mais complexo e sistematizado. Ao contrário, tais condições de sistematização de conceito (como o caso do conceito de irmão) não estão presentes na apropriação da lei de Arquimedes, que é um conceito científico, teoricamente sistematizado, que terá que fazer o caminho inverso, de um enunciado abstrato para o estabelecimento de sua conexão com a realidade (de onde partiu na história da humanidade para chegar à sua elaboração teórico-abstrata).

Dessa forma é possível entender, em seus conceitos espontâneos, como a criança passar a tomar consciência de forma tardia da definição verbal do conceito, da possibilidade de outras palavras propiciarem uma formulação verbal, da aplicação arbitrária do conceito em diferentes contextos: “A criança já conhece essas coisas, tem um conceito do objeto, mas para ela ainda continua vago o que representa esse conceito” (Vigotski, 2009, p. 345). Inicia-se justamente aí o desenvolvimento do conceito científico, ou seja, naquilo que não foi plenamente desenvolvido nos espontâneos. O caminho a percorrer pode, no entanto, começar pelo trabalho com o próprio conceito como tal, seguido de sua definição verbal e por operações que pressupõem a aplicação não espontânea desse conceito.

A apropriação de um conceito científico permite a rápida definição verbal a seu respeito, sua aplicabilidade em diferentes situações e suas relações com outros conceitos de modo que a tomada de definição de um conceito científico é bem melhor do que do objeto nele representado. Vigotski (2009) propõe, para maiores esclarecimentos, a compreensão esquemática do percurso de desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos sob a forma de duas linhas de sentidos opostos, sendo que uma delas projeta-se de cima para baixo atingindo o nível em que a outra linha se aproxima quando faz o movimento oposto, de baixo para cima. Para efeito de clareza, o autor considera como inferiores as propriedades dos conceitos mais elementares, que amadurecem mais cedo e como superiores as propriedades mais complexas, vinculadas à tomada de consciência. Em outras palavras, pode-se considerar a linha de desenvolvimento de baixo para cima, dos conceitos espontâneos – que se desenvolvem das propriedades mais simples às superiores – e a linha de desenvolvimento que surge de cima para baixo, dos conceitos científicos. Estes, constituídos de propriedades mais complexas e abstratas em direção às inferiores, mais concreto-factuais. Tais afirmações nas próprias palavras de Vigotski (2009, p. 348):

A primeira gestação do conceito espontâneo costuma estar vinculada ao choque imediato da criança com estes ou aqueles objetos, é bem verdade que com objetos que encontram simultaneamente explicação por parte dos adultos; seja como for, trata-se de objetos vivos reais. E só depois de um longo desenvolvimento a criança chega a tomar consciência do objeto, do próprio conceito e das operações abstratas com ele. A gestação de um conceito científico, ao contrário, não começa pelo choque imediato com os objetos, mas pela *relação mediata* [grifo nosso] com os objetos. Se lá a criança caminha do objeto para o conceito, aqui é forçada constantemente a fazer o caminho inverso do conceito para o objeto. Por isso não surpreende que aquilo em que se reflete a força de um conceito é justamente o ponto fraco do outro (Vigotski, 2009, p. 348).

De modo geral, é possível considerar então que os conceitos científicos se manifestam onde existe a tomada de consciência e a arbitrariedade, ou seja, no campo determinado por propriedades superiores do psiquismo. Na mesma medida, os conceitos espontâneos se revelam onde há o espaço da experiência e da concretude. Cada um se desenvolvendo em sentidos opostos, pela mesma via, se entrelaçando e coexistindo.

Conforme já elucidado, sendo conceito algo além da soma de vínculos associativos e além de um simples hábito do pensamento, podemos entender que a riqueza do elemento não está na quantidade de conteúdos presentes em um único conceito, mas necessariamente na qualidade e nas possibilidades de relações que tal conceito é capaz de realizar com os diversos fenômenos da realidade. É nesse sentido que Sforni (2004) assegura sobre da importância que a aprendizagem de generalizações conceituais confere ao pensamento. Partindo da compreensão que os conceitos científicos comportam níveis de organização do pensamento que não se limitam a captar apenas o aspecto empírico, mas sim conhecimentos abstratos e, portanto, elevam os níveis intelectuais para as mais diversas relações entre fenômenos do mundo e compreensão da realidade, faz-se necessário considerar o papel decisivo da transmissão do conhecimento sistematizado para este fim.

É preciso frisar acerca do ensino de conteúdos que realmente funcionam como superação de uma inteligência prática por meio de um pensamento capaz de conhecer e captar a realidade em sua essência. A escola, enquanto instituição responsável pela organização do conhecimento social elaborado deveria carregar em si a responsabilidade do oferecimento de

conteúdos que incidam sobre o desenvolvimento humano³⁵. Para então se efetivar esta tarefa, a educação escolar deveria ter clara e concisa a compreensão de que um conceito não se trata de vínculos associativos adicionados a outros, mas sim um ato real e complexo de pensamento que não é aprendido pela memorização. Ou seja, a apropriação de conceitos não se reduz a um simples hábito mental e, por isso, só pode ser realizado quando o desenvolvimento psíquico do sujeito houver atingido um nível mais elevado (Martins, 2012).

De um modo geral, é de extrema importância entender que para se consolidar o desenvolvimento dos conceitos é necessário o desenvolvimento de processos psicológicos complexos. Neste ínterim, o autor postula então que, com base em um ponto de vista da Psicologia, não poderia haver dúvida quanto à inconsistência da compreensão de que os conceitos podem ser apreendidos pelo sujeito, no formato escolar, de forma pronta e assimilados de maneira tal que desconsidere a imprescindibilidade do desenvolvimento das funções psíquicas superiores (Vigotski, 2009).

A esse respeito – desenvolvimento das funções psíquicas superiores - posteriormente a uma série de investigações, o autor e seus colaboradores alcançaram a lei geral que estabelece que seja na fase mais precoce da infância que se inicia o desenvolvimento dos processos que culminam na formação de conceitos, constituindo base psicológica para tal somente na puberdade. Isso se deve ao fato de que a formação dos verdadeiros conceitos é resultado de uma atividade complexa, em que as funções psicológicas participam em combinação. É por esse motivo que tal processo de desenvolvimento tem a característica principal de ser um meio específico e qualitativamente original de pensamento. O fator determinante de desenvolvimento desse novo modo de pensar é o emprego funcional do signo e da palavra (além das associações, da atenção, dos juízos, das tendências determinantes). Com isso, o sujeito em fase de transição, passa a ter controle sobre suas próprias operações psicológicas, domina seus processos e organiza suas atividades intelectuais a fim de encontrar soluções para as questões sociais que lhes são colocadas.

Consideramos interessante reiterar sobre o fator genético determinante no desenvolvimento dos conceitos: a palavra, o pensamento verbal. Mas também não podemos deixar de frisar, tendo em vista a questão metodológica na qual se baseia a presente teoria, a necessidade que surge através do meio histórico social de se resolver problemas propostos, levando o adolescente (sujeito em fase de transição) a encontrar soluções e impulsionando-o

³⁵ Sobre essa problematização trataremos na seção que se segue.

para frente, a se desenvolver. O fator “meio social” carrega uma potencialidade no processo de desenvolvimento intelectual, mas é igualmente errôneo dizer que ele é a chave genética para o problema do desenvolvimento dos conceitos. Sobre isso, Vigotski (2009) reitera a questão de que o emprego significativo da palavra é a verdadeira causa da transformação intelectual realizada no limiar entre a infância e a adolescência.

Conforme já exposto, as mudanças ocorridas no decorrer do desenvolvimento não se dão em cada função em particular, sem alteração do todo, por isso é importante ter claro que as funções inferiores passam a integrar nova síntese subordinada a um todo complexo dominante: o fluxo dos próprios processos psicológicos através do uso funcional da palavra ou do signo - o processo de formação dos conceitos (Vigotski, 2009).

Desta forma, mencionamos a questão da linguagem enquanto signo construído histórico e socialmente por meio da capacidade ativa do ser social sobre a natureza, sendo modificado e modificando-a. Este signo dotado de significado permite a apropriação da realidade pelo sujeito, promovendo seu desenvolvimento na relação intersíquica para intrapsíquica. A apropriação da linguagem, o uso da palavra permite novas conexões entre funções psíquicas superiores, elevando-as ao nível do pensamento. O processo de formação de conceitos encontra-se no estabelecimento dessas novas conexões enriquecendo o conhecimento sobre determinado objeto ou fenômeno, pois eles próprios são estudados em conexões com conhecimentos anteriormente adquiridos. Assim, sob a óptica lógica dialética, o pensamento por conceitos passa a se referir cada vez mais a um número maior de objetos, enriquecendo-os, pois a eles são ofertados um conhecimento muito mais rico e completo.

A título de finalização desta seção, entendemos que, o processo de formação de conceitos abre conexões cada vez mais desenvolvidas entre os objetos e conhecimento da realidade, consistindo nisso o conjunto das relações, o lugar no mundo de determinada palavra com seu significado. Por isso, o conhecimento de construções conceituais que se dão ao longo do processo histórico da humanidade permite aos sujeitos localizar os objetos, fenômenos, sentimentos (e a isso se deve o próximo item deste estudo) em seus lugares determinados, desnaturalizando-os, conscientizando-os e permitindo a si mesmos uma verdadeira concepção de mundo e maneiras outras de relacionarem nele e com ele.

SEÇÃO III - CONTRADIÇÕES DA SOCIEDADE DE CLASSES E SEU IMPACTO NA FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA

A teoria materialista de que os homens são produtos das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produto de circunstâncias diferentes e de educação modificada esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado[...]. A coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como prática transformadora.

Karl Marx
em Terceira Tese sobre Feuerbach

O todo exposto até o presente momento e a que se objetivou este estudo, nos trouxe até esta seção que demanda, a priori, a definição de Educação como fenômeno próprio dos seres humanos. Por conseguinte, discussões acerca das contradições postas à educação nos levou a discorrer sobre os limites e as possibilidades da educação, notadamente da escolar. Tendo em vista o momento histórico no qual estamos vivendo, julgamos como evidente a necessidade de tratar da Reforma do Ensino Médio e o quanto isso está atrelado a um plano de governo de sucatear ainda mais a educação destinada para os filhos da classe trabalhadora. Entendemos e discutimos que a educação em geral e a escolar, resguarda sua importância e seu papel na formação de um psiquismo capaz de compreender e capturar a realidade e suas contradições e, discorreremos sobre o quanto a modificação do currículo do ensino médio volta-se para manutenção e o distanciamento da classe trabalhadora para qualquer possibilidade, ainda que mínima, de compreensão da realidade, de uma consciência de classe. Por esse viés, o assunto seguinte a ser tratado é a respeito do desafio da formação de uma consciência de classe, sua definição e possibilidades em tempos de um processo cada vez mais acirrado de alienação.

3.1 A sociedade de classes e as contradições postas à educação em geral e à educação escolar em particular

Na seção anterior nos debruçamos sobre as explicações da ontogênese do desenvolvimento do pensamento dialético e, para tanto, cuidamos em expor o que diferencia os seres humanos de outros animais. E foi/é pelo trabalho, que permitiu/permite os seres humanos, a produzir continuamente a própria existência. Ademais, foi tratado também que a instauração do trabalho se dá pela antecipação mental do motivo pelo qual será realizada a ação. Portanto, confirmamos a intencionalidade marcada pela atividade trabalho. Assim, conseguimos entender que é em processo proposital (e necessário) que o ser humano sobrevive, construindo sua própria existência, criando o mundo humano, o mundo da cultura (Saviani, 1984).

No ato de produzir a própria existência, na intencionalidade da ação, os seres humanos precisam ter uma representação mental do que se pretende alcançar e, essa representação inclui conhecimento das propriedades da ciência, da ética e da arte. Em outras palavras, refere-se a produção de conhecimento, de conceito, valores, ideias, atitudes, etc. Sobre a produção que garante a subsistência humana, Saviani (1984) traduz como “trabalho material” ao passo que a produção de conhecimento que possibilita a representação mental da ação sobre a natureza, traduz-se como “trabalho não-material” e é nesta categoria que se inclui a Educação.

A respeito do desenvolvimento de trabalho não-material, faz-se importante trazer o que Luria (1979) e Vigotskii (1998) escrevem acerca do pensamento produtivo. Quanto as explanações de Luria (1979) entende-se que tendo a materialidade como base e também os recursos da linguagem, o pensamento humano pode organizar sua percepção e, principalmente, possibilitar o que fora decisivo na evolução do psiquismo, ou seja, o salto do sensorial ao racional. Os recursos da linguagem permitiram a codificação do pensamento, a transmissão de informações e a decodificação, revelando seu sentido interno. Além disso, tais recursos dão condições ao pensamento humano de ordenar, analisar, sintetizar informações, relacionar fatos e, notadamente, superar os limites de informações recebidas de forma imediata, ou seja, o pensamento que opera por conceitos. “O homem pensante é capaz de raciocinar e resolver tarefas lógicas, sem incluir o processo de solução na atividade prática” (Luria, 1979, p. 100). Isso dá ao pensamento o caráter produtivo pelo fato de que por meio de sua atividade, baseada no aparato da linguagem, chega a novas conclusões.

Consoante a isso, Vigotskii (1998) explica que a atividade psíquica humana não se limita a reprodução de impressões vividas, mas também a criação de novas imagens, ações, dando ao pensamento o caráter criativo e, portanto, projeções ao futuro. A essa atividade criadora, pode ser chamada pela Psicologia de imaginação ou fantasia. Sobre isso o autor afirma que

... a imaginação, como base de toda atividade criadora, se manifesta por igual em todos os aspectos da vida cultural possibilitando a criação artística, científica e técnica. Neste sentido, absolutamente tudo que nos rodeia tem sido criado pela mão humana, todo o mundo da cultura, a diferença do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana, baseado na imaginação (Vigotskii, 1998, p. 10, tradução nossa).

É importante, porém, frisar que o pensamento é resultado de um processo que se forma na história social e ocorre como atividade material ampla e faz uso do sistema de linguagem para, posteriormente, adquirir o caráter de “atos intelectuais” internos e o mesmo se aplica para a compreensão do pensamento criativo (Luria, 1979). Vigotskii (1998) afirma que se as condições objetivas, se o ambiente que rodeia o ser humano não lhe impor tarefas que o coloquem em desequilíbrio com o mundo em que vive, não há motivos para o desenvolvimento de uma ação criadora. Desta forma, o aparato de alguma atividade desse cunho encontra-se na inadaptação, na necessidade. Estas condições colocam em movimento o processo imaginativo que por sua vez depende das experiências, das necessidades e dos interesses para sua manifestação. Ademais, depende de conhecimento técnico, ou seja, dos modelos de criação que influem no ser humano (Vigotskii, 1998, p. 36). Pode-se aqui fazer uma inferência e dizer que não é por acaso que, em grandes momentos de crise ou ebulição social, pensadores se sobressaem realizando sínteses teóricas importantes, tal como exposto na primeira seção. Àqueles que as condições de acesso ao produto social possibilitou o desenvolvimento do pensamento teórico, somado à necessidade de explicar o caos social, ou a “inadaptação” tal como posto por Vigotskii (1998) produziu a emergência do pensamento dialético em momentos culminantes da história social.

O autor elucida que esses fatores não reservam tamanha importância quanto a questão do contexto no qual o indivíduo está inserido. A imaginação, o pensamento produtivo não devem ser entendidos e orientados somente pelas condições subjetivas, mas sim pela complexidade, condições e necessidades que o meio impõe ao ser humano que cria. Por esse

viés, Vigotskii (1998) explica que o momento histórico e o ambiente são chave para o desenvolvimento de toda grande invenção. Portanto, um indivíduo, por mais genial que seja, recebe como aparato os níveis já alcançados anteriormente e o apoio das possibilidades que existem fora dele: “Nenhum descobrimento nem invenção científica aparece antes de que se criem as condições materiais e psicológicas necessárias para o seu surgimento. A obra criadora constitui um processo histórico consecutivo onde cada nova forma se apóia nas precedentes” (Vigotskii, 1998, pp. 37-38).

Assim, fica claro que inventores, inovadores responsáveis pela construção de ideias, conceitos, valores, a produção de conhecimento científico, artístico ou seja o “trabalho não-material” e, portanto, a Educação advém consideravelmente daqueles que tiveram o acesso aos constructos antecedentes que permitiram e serviram de alavanca para sua criação. Referimo-nos aqui às classes privilegiadas por estas possuírem historicamente as condições necessárias para criar e produzir.

Em termos gerais, a Educação é, portanto, um fenômeno próprio dos seres humanos, pois “... ela é, ao mesmo tempo, uma exigência de e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (Saviani, 1984, p. 01). É possível dividir a Educação em formal e informal, sendo que a primeira pode ser aquela realizada de forma sistematizada, com programas e conteúdos organizados, objetivos definidos ministrados por um educador aos seus educandos (Orso, 2012). Portanto, encontra-se em uma modalidade de Educação que o ato de produção e o ato de consumo se imbricam, ou seja, é necessário ter ao mesmo tempo quem educa e quem é educado (Saviani, 1984). No que se refere a segunda - Educação informal - é aquela realizada cotidianamente, baseadas nas leis, nos costumes, nas tradições, nas mobilizações, no cotidiano. Em linhas gerais, Saviani (1984, p. 03) define que a humanidade produzida historicamente é transmitida a cada ser humano, de modo intencional, pelo trabalho educativo, pela Educação. Consoante a isso, Tonet (n.d, p. 09) define a atividade educativa como propiciadora de conhecimento, habilidades, valores que constituem-se como patrimônio produzido e acumulado no decurso da humanidade. Ao ser apropriado pelo indivíduo singular, este passa a incluir ao gênero humano e torna-se apto a reagir face ao novo, de modo que participa da própria reprodução do ser social, que permanentemente se coloca sob certa forma particular.

Sobre isso, podemos entender que se a Educação é ela própria um processo de trabalho, se faz no e para o trabalho e depende do ato produtivo do pensamento, podemos

também entender o que Orso (2012) afirma: que as formas de Educação variam de acordo com a maneira pela qual a sociedade está organizada, com o modo de produção de cada época, com o estágio de desenvolvimento social e o lugar em que ocorre. Nesse sentido, o autor, ao tentar abarcar um conceito único de Educação, conclui que “a educação é a forma como a própria sociedade prepara seus membros para viverem nela mesma” (Orso, 2012, p. 3841). Assim, torna-se imprescindível o conhecimento da sociedade para se conhecer a Educação ali edificada e o que esta produz em termos de formação humana. Ao tratarmos do modo de produção vigente, o capitalismo, que é essencialmente baseado na extração da mais-valia, na exploração, na concorrência e, a Educação como superestrutura que emerge e, ao mesmo tempo, submete-se às determinações da base material, geralmente, corresponde às relações dominantes desse sistema e contribui para a reprodução da sociedade pautadas nos moldes que a sustentam. Pois, conforme já explicitado anteriormente, a construção de ideias, novas formulações científicas, artísticas, educacionais são, majoritariamente, frutos dos que têm acesso aos mais diversos conhecimentos. No entanto, não se pode pensar que é uma determinação direta e unidirecional, isenta de contradições nas relações entre estrutura e superestrutura.

No que se refere a superestrutura, Bottomore (2001) elucida que refere-se à consciência de uma classe, ou seja, o conjunto particular de relações econômicas, as condições sociais de existência determinam e delas se erguem a superestrutura de sentimentos, modos de pensar que são adequados para o funcionamento material dessas relações. O autor afirma “Toda a classe cria e forma esses elementos a partir de suas bases materiais e das relações sociais que a elas correspondem” (Bottomore, 2001, p. 52). Entende-se assim que transformação na base econômica de uma sociedade leva a transformação da superestrutura. Esta, por sua vez, não aparece por si mesma e tem seu fundamento nas relações de produções sociais. No entanto, exige-se certo cuidado ao tratar dessa relação entre a base material e a superestrutura que dela emerge, no sentido de não reduzi-la a questão puramente econômica. É importante ressaltar que a produção espiritual, exerce aquilo que o autor denomina de “influência recíproca” sobre a produção material, explicando que superestrutura não se refere a um simples reflexo passivo, mas sim “dotada de certa eficácia própria” (Bottomore, 2001, p. 53).

Uma formulação clássica que Marx (2007) faz acerca disso e que Bottomore (2001) e Orso (2012) apresentam com destaque em seus estudos é a passagem feita no Prefácio à “Contribuição à crítica da economia política”:

Na produção social de sua vida, os homens contraem determinadas relações de produção necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada fase de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se ergue a superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e intelectual em geral (Marx, 2007).

Nesse sentido, pela definição dada de Educação podemos entender que ela se organiza e se estrutura de modo que reflète a sociedade que a produz, expressa o nível de compreensão dos que a fazem e, tendo sua “eficácia própria”, realiza sua influência sobre a base que a sustenta. Por esse movimento é que conseguimos entender que à Educação reserva importante papel na formação humana e, por conseguinte, o desenvolvimento de consciências para a necessidade de uma transformação revolucionária transmitindo, ao mesmo tempo, o que de mais avançado existe no que diz respeito ao conhecimento (Tonet, n.d., p. 12). Todavia, quando partimos da base (força material) para a Educação, nesse primeiro movimento da infra para a superestrutura, compreendemos encontrar nessa última a reprodução das ideias, dos interesses da classe dominante. A Educação, seja ela formal ou informal, reproduz a natureza do modo de produção vigente, ou seja, encontra-se no sistema capitalista métodos educativos voltados ao estímulo do individualismo o que enaltece a competição e a concorrência. Assim, aquele que alcança maior produtividade é “premiado” (exclusivamente) por isso.

As questões político-ideológicas pesam exatamente no campo da superestrutura onde o interesse da classe dominante, conforme já mencionamos, é o pólo determinante na estruturação da Educação. Assim, sua configuração é estruturada de modo que possa impedir alguma ruptura com a ordem vigente o que resulta numa Educação, muitas vezes, de caráter conservador. Não obstante, a discussão não deve centralizar abstratamente nas questões de possibilidade ou impossibilidade da Educação ser mantenedora ou transformadora da sociedade. É preciso atrelá-la ao seu momento histórico, compreendê-la em suas contradições e que ao transformar e ser transformada possibilita uma Educação diferente, adequada a uma nova realidade. “Em cada época e em cada sociedade, a educação ‘reflete’ as condições do desenvolvimento social, a exigência e consciência social, o nível de desenvolvimento das forças produtivas e as relações de forças travadas entre as classes envolvidas” (Orso, 2012, p. 3845).

Consideramos de tamanha importância reforçar que a Educação deve guardar a função de transmitir sistematicamente o conhecimento acumulado na e pela história da humanidade e, portanto, promover o desenvolvimento da consciência, da formação humana em suas máximas potencialidades. Muito se fala do papel “redentor” e absoluto, até mesmo revolucionário que a Educação possui sobre a realidade. Como se ela, sozinha, pudesse transformar a humanidade e, conseqüentemente, a humanidade mudar o mundo e, por isso, é preciso investir em boas escolas, bons professores como se isso fosse suficiente³⁶.

Sobre isso elucida-se que, em primeiro lugar, a Educação não carrega e nem pode carregar sozinha a responsabilidade pela transformação da realidade social em sua totalidade – “isto significa que lutar somente pela educação, é lutar em vão, pois, significa entendê-la equivocadamente como se ela fosse independente da totalidade social e, portanto, absoluta e todo poderosa” (Orso, 2012, p. 3847). E, em segundo lugar, mesmo que carregasse tal responsabilidade solitariamente, nem os mais ricos investimentos, tampouco sua universalização, seriam suficientes para uma revolução: “Se ela preservar, não questionar e não pôr em risco a propriedade privada, se houver condições econômicas suficiente para bancá-la, ainda que como diria Adam Smith, em dose homeopática, não há nenhum problema em universalizá-la” (Orso, 2012, p. 3844).

Orso (2012) esclarece que a real transformação da sociedade depende do processo de desenvolvimento das forças produtivas, das relações sociais e das contradições gestadas no seu interior. De modo que, a mudança da base econômica, revoluciona a superestrutura suspensa sobre ela e a Educação como parte desta, tem um efeito parcial nas contradições que ali se expressam, quando busca possibilidades de transformação e superação da ordem social vigente. Por esse viés, o autor afirma que ao compreender a Educação como expressão das relações sociais, é preciso então lutar por ela concomitantemente à luta pela transformação da sociedade. Mas, é preciso frisar que a luta por melhorias educacionais, por uma sociedade igualitária não virá de modo intuitivo. Como condição para uma prática transformadora, faz-

³⁶ Historicamente, Saviani (2012) e Snyders (2005), já trouxeram essa discussão acerca da sociedade e educação e as teorias que versam sobre essa relação. Tais autores versam a respeito da compreensão de uma Educação salvacionista, ou seja, um instrumento de equalização social, de superação da marginalidade e das desigualdades sociais (Teorias não –críticas). Por outro lado, e como resposta a tal compreensão, localiza-se o entendimento da Educação como cumpridora de um papel único e exclusivamente de reprodução do capital. Como se ela fosse apenas determinada pelo sistema, não realizando sua função como determinante. Tal teoria – crítico-reprodutivista – não considera a historicidade para a explicação dos fenômenos e, por isso, não oferecem uma proposta para a prática pedagógica.

se necessário, porém, o acesso e a apropriação de conhecimentos científicos, de como se dá o domínio da organização e do funcionamento da realidade.

Sobre a apropriação de conhecimentos científicos como parte do processo para uma prática efetivamente transformadora deve considerar que não se trata de uma apropriação quantitativa de conhecimentos. Nele deve conter a condição de revelação da essência social humana. Lukács (n.d.) explica que, contraditoriamente, o próprio excesso de conhecimento, ou seja, o infindável domínio do ser humano sobre natureza impossibilita o aprofundamento e a generalização ontológica do saber. Tal condição acaba por dar ao conhecimento a função de orientar apenas a manipulação e, portanto, a reprodução do modo de trabalho até então desenvolvido o que deveria, na verdade, oferecer o conhecimento em essência dos fenômenos. O autor ainda afirma que “Dita manipulação já não se limita simplesmente ao rechaço de uma ontologia real, mas atua, na prática, contra o desenvolvimento puramente científico” (Lukács, n.d., p. 121).

Entende-se que o conhecimento orientado para a manipulação carrega consigo um interesse ou, como o próprio autor afirma, há “conhecimento de causa”. Isso porque a intencionalidade do trabalho (teleologia) sofre intensas mudanças quando a transformação está voltada não somente à natureza, mas a indução de outros seres humanos a realizarem determinadas mudanças que lhes são possíveis. Sobre isso Lukács (n.d.) explica

Essa mudança se torna qualitativamente mais decisiva quando o desenvolvimento tem como consequência o fato de que, para o Homem, o próprio modo de comportar-se, a sua própria interioridade passam a ser o objeto da posição teleológica. O surgimento progressivo, desigual e contraditório destas posições teleológicas é um resultado do desenvolvimento social (Lukács, n.d., p. 121).

Kosik (2002) esclarece que a atitude primordial e imediata do ser humano é de um ser que age objetiva e praticamente, exercendo atividade prática no trato com a natureza tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses. Dessa forma, a realidade não se apresenta em um primeiro momento segundo um aspecto de objeto que se deve analisar e compreender teoricamente e o ser humano, portanto, não cumpre com o papel imediatamente de sujeito cognoscente. O autor afirma que a existência real e as formas fenomênicas da realidade que se reproduzem na consciência dos seres humanos se dão de maneiras diferentes e, muitas vezes, contraditoriamente às próprias leis do fenômeno, à estrutura da coisa, ao seu núcleo interno essencial e ao seu conceito correspondente. “[...] a práxis utilitária imediata e o senso comum

a ela correspondente colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a compreensão das coisas e da realidade” (Kosik, 2002, p. 14).

Os fenômenos que preenchem a esfera do cotidiano e da vida comum e, por sua vez, penetram na consciência dos indivíduos com certa regularidade, imediatismo e evidência e assumem um aspecto natural é o que Kosik (2002) denomina de pseudoconcreticidade. Poderíamos dizer que os conceitos espontâneos servem a esta práxis imediata.

Nesse ínterim, cabe abordar o que já nos propusemos neste estudo acerca da importância da apropriação de conceitos científicos para o desenvolvimento da consciência. O que Vigotski (2009) nos apresenta acerca desse tema é que os conceitos científicos são a porta de entrada para tomada de consciência. Por esse viés, é que se torna necessária a discussão sobre instruções escolares e a sua potencialidade formativa. Galuch e Sforini (2006) afirmam que, sobretudo, nos conteúdos sistematizados e transmitidos pela instituição escolar, estão presentes os elementos constituintes do desenvolvimento dos sujeitos. As questões de ensino e educação que propulsionam o desenvolvimento são diretamente relacionadas a fundamentação lógico-psicológica da organização e estruturação das disciplinas escolares. Ou seja, “o conteúdo destas e os meios para desenvolvê-las no processo didático determinam essencialmente o tipo de consciência e de pensamento que se forma nos estudantes durante a assimilação dos correspondentes conhecimentos, atitudes e hábitos” (Davidov, 1988, p. 99, citado por Galuch & Sforini, 2006, p. 151).

A escola, segundo Galuch (2004) é um local de socialização que se relaciona com outras formas de socialização e, nessa perspectiva, envolve diferentes elementos, a saber, políticas, práticas, programas curriculares, interações entre pessoas, etc. Uma das práticas utilizadas que nos presta como exemplo e análise aqui pretendida é que Galuch e Sforini (2006) apresentam a respeito do uso de livro didático que, por levantamento realizado pela autora, constatou que muito desse material introduz conceito por meio de textos curtos ou informações transmitidas por única frase sequenciada por atividades que se comprometem com a identificação de alguns conceitos no texto ou respostas lógicas para perguntas objetivas. Ainda em relação ao método avaliativo, as autoras, expõem que uma atividade de memorização revela o resultado do que é considerado como aprendizagem.

Por vezes, alguns debates sobre a necessidade de uma formação intelectual mais crítica acabam por marcar o cenário educacional e, assim, algumas atividades foram propostas

com o intuito de incentivar o posicionamento crítico dos alunos diante de temáticas que envolvem conhecimentos científicos. É preciso reforçar, no entanto, que uma criança ao ingressar na escola possui, por experiência, a apropriação do saber espontâneo. A transmissão de conteúdo científico deve estar envolto da transmissão de formas de pensar, analisar, reelaborar e agir, e por isso, eles – os conhecimentos científicos – reservam enorme importância para se posicionar conscientemente, ainda mais criticamente. “O exercício da crítica requer que a análise dos fatos não seja guiada por explicações preconcebidas” (Galuch & Sforzi, 2006, p. 153). Nesse sentido, as autoras referem-se à importância da superação das apropriações de conceitos espontâneos pelas apropriações sistematizadas e científicas, ou seja, os conceitos que envolvem a capacidade de alcançar um pensamento abstrato e a generalização.

Em casa, parece ser natural a energia elétrica estar disponível para o consumo, sendo necessário apenas apertar alguns botões. Na escola, é fundamental ter acesso ao saber que conduz ao conceito de eletricidade. Esta é base para aprofundar conhecimentos sobre a produção de energia elétrica, sua forma de distribuição, projetos públicos, produção e consumo nacional e mundial, utilização de energia pelas indústrias, usinas hidrelétricas em funcionamento, consequências ambientais da construção de usinas hidrelétricas, dentre outros. Isso leva os alunos a perceberem que economizar energia não implica apenas na redução da conta de sua residência, mas num ato de dimensão coletiva e social (Galuch & Sforzi, 2006, p. 153).

Não devemos, no entanto, deixar de tratar aqui de que a apropriação e a transmissão de conhecimentos científicos que são essencialmente produções histórico-sociais, quando organizados e tratados de modo fragmentário, sem relação, articulação e estabelecimento de nexos com a realidade, não cumprem a função de revelar a natureza do ser social. Nesse sentido, a escola enquanto espaço responsável pela transmissão de conhecimento poderia então, cumprir o papel de contribuir para a formação de indivíduos capazes de compreender e assimilar o movimento real da organização social. Por esse viés, o modo como, muitas vezes, os conhecimentos são transmitidos pela atividade escolar, por exemplo, apenas reproduzem, por meio da lógica formal, a sociedade tal como está organizada, naturalizando-a. Ou seja, um conhecimento que se presta à reprodução do capital. É aqui onde se trava a urgência da correção e investimentos por uma Educação que ocupe uma frente de luta de forma a “afiar” instrumentos que busquem a unidade entre forma e conteúdo, isto é, conhecimentos científicos que se valham para o alcance da essência dos fenômenos, permitindo o

enfrentamento às formações ideológicas que prestam serviço à alienação da classe trabalhadora. Sobre a apropriação da realidade por meio da lógica formal e necessidade de sua superação para a compreensão do real, Lukács (n.d.) afirma que

No trabalho, o homem real se defronta com a totalidade da realidade em questão, devendo ser lembrado que a realidade nunca deve ser entendida apenas como uma das categorias modais, mas como a conceituação ontológica da totalidade real de tais categorias. Neste caso a necessidade (entendida como nexos “se...então”, como legalidade concreta em cada caso) é apenas um componente, mesmo que muito importante, do complexo da realidade em questão (Lukács, n.d., p. 116).

Quando se trata do exercício de compreensão das esferas que envolvem um conceito científico, a escola não deve se contentar em promover nos alunos uma conduta individual para a prática cidadã. A saber, utilizando o exemplo supracitado, a formação de crianças capazes de pensar criticamente e a escola ocupar sua frente de luta na transformação social, não é suficiente um educando que compreenda apenas que cada um deve fazer sua parte para que assim se construa um mundo melhor. A Educação, notadamente, a escolar precisa se pautar na construção de uma formação que busque a rigor o desenvolvimento do pensamento crítico³⁷. O ser humano, então, precisa ter entender, refletir e analisar os fenômenos da realidade, e para isso, é preciso ter apropriado os mais diversos conhecimentos produzidos na história da humanidade. Nesse sentido, entendemos que não se deve desvincular o pensamento crítico do domínio do conhecimento de conceitos científicos o que significa promover o desenvolvimento cognitivo para análises da realidade tal como ela é e o que pode vir a ser (Galuch & Sforzi, 2006).

A Educação que não promove o desenvolvimento de um pensamento crítico não tem sequer um motivo - o qual já mencionamos - de interesse de classe. Esta superestrutura, por ser permeada de contradições, movimenta-se no sentido de poder promover ou não o desenvolvimento de seres humanos capazes de captarem a dinâmica da realidade da sociedade capitalista. A problemática situa-se, principalmente, na falta de acesso da classe proletária aos conhecimentos científicos. Estes, quando transmitidos dialeticamente, poderiam cumprir a função de descortinar a situação exploratória a qual a classe está secularmente submetida. Embora a apropriação de conhecimento não garanta uma mudança nos modos de produção, a

³⁷ O uso do termo “pensamento crítico” faz referência ao pensamento dialético capaz de captar e analisar as múltiplas determinações da realidade. Consideramos a importância deste esclarecimento visto que não nos referimos à lógica do pensamento crítico-reprodutivista.

escola (e tudo que a constitui) deve ser ainda assim estudada e investida em prol de uma educação humanamente emancipadora.

Faz-se necessário uma compreensão dialética da realidade de modo que a Educação defenda e encontre meios de transmitir a real possibilidade transformação social. Sobre isso Tonet (2005) afirma

Não basta desejar um mundo melhor, é preciso saber quais são, pelo menos em termos gerais, os lineamentos essenciais desse mundo. Isso é ainda mais importante porque é muito fácil, hoje, confundir a ideia concreta de emancipação humana com um “ideal”, um simples horizonte indefinido (Tonet, 2005, p. 11).

No que tange os lineamentos a que o autor se refere, trata-se da urgente extinção da propriedade privada e das categorias inerentes ao sistema capitalista (trabalho assalariado, mais-valia, mercadoria, etc) bem como a também urgente necessidade do alcance de uma nova forma social, tendo o trabalho associado³⁸ como fundamento. Além disso, o conhecimento do processo histórico real, a lógica do capital que norteia a crise que se imerge o mundo são pautas igualmente importantes que a Educação deve se embasar, uma vez que o processo educativo se desenvolve em um mundo historicamente determinado e em situações concretas. Outro lineamento importante reside na clareza da especificidade da Educação de modo a evitar atribuições que não lhe competem. Por isso a relevância de estudos avançados nesse âmbito e nos seres humanos por toda sua complexidade. Pode-se considerar também o domínio de conteúdos próprios que abrangem a ciências da natureza, sociais e a filosofia, pois, primeiramente, é necessário priorizar a efetiva apropriação dos conteúdos, sua aplicabilidade e a articulação com a prática social para, *a posteriori*, posicionar-se politicamente a ela. Um seguinte lineamento alude que a prática educativa emancipadora deve se pautar na articulação da atividade educativa com as lutas desenvolvidas por aqueles pertencentes a classe decisiva e essencial da estrutura produtiva (Tonet, 2005, p. 12).

Pela dimensão dialética da relação capital – Educação pode-se afirmar que o trabalho educativo, escolar pode, por mediação, desenvolver um tipo de relação que favoreça a ótica dos dominados (Frigotto, 2006). Ter evidenciado a organização social em que a Educação

³⁸ Trabalho associado, de acordo com Marx (2009a), diz respeito à nova forma de apropriação das forças produtivas. Trata-se da reapropriação destas forças – privatizadas no modo de produção capitalista – e a recolocação delas a favor dos que produzem riqueza material. A totalidade das forças produtivas obteriam um caráter universal, correspondente a um intercâmbio entre elas. Além disso, poderia ser realizada exclusivamente por meio da união entre os todos os trabalhadores.

como superestrutura possui sua eficácia própria nos faz colocá-la como lugar de luta a se priorizar o ensino de qualidade de modo que a escola possa contribuir para o desenvolvimento humano, mesmo que a “aula de amanhã”, conforme Galuch e Sforzi (2006) citam George Snyders, tenha seus resultados percebidos daqui a um tempo. A História clama por essa luta. No entanto, para que o desenvolvimento humano tenha sua eficácia da parte que cabe à Educação, é preciso que os conceitos científicos sejam organizados pela escola e transmitidos na relação ensino-aprendizagem de forma que possam ser processados e transformados em instrumentos simbólicos mediadores entre sujeito e sociedade. Além disso, e por fim, consideramos deveras importante o estudo que desvele a relevância que a Educação e a escola carregam quando o assunto é a luta por uma sociedade qualitativamente superior.

3.2 Se a educação escolar é somente determinada, por que a ofensiva de desmantelamento da escola pública? Uma breve análise do caso brasileiro.

*Pois não posso, não devo,
não quero viver como toda essa gente insiste em viver
Não posso aceitar sossegado
qualquer sacanagem ser coisa normal*

***Fernando Brant e Milton Nascimento
em Bola de meia, bola de gude***

Propusemo-nos destacar nesta subseção as situações pelas quais estamos passando atualmente no Brasil no que se refere à educação escolar em particular e seus planos de desmontes. É inevitável nos posicionarmos acerca do desrespeito às eleições realizadas por meio do voto direto em 2014 e o quanto isso se traduz como um atropelamento dos direitos constitucionais conquistados (Abrantes, 2016). O referido autor esclarece que a pressa por uma forma capitalista no seu sentido mais pleno da política neoliberal³⁹ justifica as manobras de governo para a imposição de um representante que acoberta a política que favorece única e exclusivamente a classe dominante do país. “Contando com o apoio de um segmento da população insatisfeita e a partir da articulação entre a mídia empresarial e o judiciário, projeta-se um cenário de acirramento da exploração e da tentativa de dominação da classe trabalhadora” (Abrantes, 2016, p. 07). Não que no governo anterior houvesse algum tipo de impedimento para se alastrar os ideários capitalistas, mas em termos de um projeto evidentemente reacionário, de aniquilamento de direitos antes garantidos pelo Estado e

³⁹ CONCEITO NEOLIBERAL

posicionado na luta de classes tem-se o atual governo que, por sua vez, divulgou suas propostas em documento cujo título “Uma ponte para o futuro” demonstra explicitamente a implementação de políticas que garantem o interesse do grande Capital indo na direção contrária a qualquer mínima possibilidade e emancipação humana.

Traduzir o *status quo* como projeto falido de humanidade tem seu sentido representado em números⁴⁰ alarmantes nas condições de vida indignas inerente ao seu modo de produção e reprodução social. Pela ótica da enorme produção e conquistas científicas, tecnológicas, artísticas o capitalismo demonstra ser um projeto bem sucedido de investimento produtivo e de acumulação e reprodução de riquezas, mas concentrados e acessados por poucos e desenvolvido à custa da exploração da massa de pessoas. Sobre isso Mészáros (2012) exprime que Rosa Luxemburgo, seguindo os caminhos apontados por Marx, apresentou o dilema que teremos de enfrentar: “*socialismo ou barbárie*”. Tal dilema se ancora na compreensão de que as contradições do sistema capitalista apresentam-se cada vez mais em evolução e, na contradição produção x destruição – “esta última geralmente glorificada como ‘produtiva’ ou ‘destruição criativa’” (Mészáros, 2012, p. 20) – os indivíduos sofrerão o enfrentamento de realizar as escolhas acerca da nova ordem social a ser alcançada para que assim possam salvar a própria existência.

Frisa-se que o dilema expresso por Luxemburgo ocorreu em um momento⁴¹ de destruição em larga escala que, para períodos anteriores, era inimaginável. Tal situação de “destruição produtiva” e “produção destrutiva” mostrava-se como um processo de tempo indeterminado. Nesse período em que viveu a autora não existia nenhuma potência capaz de destruir a humanidade o que demonstra uma diferença qualitativa com a atualidade e, por isso, o caráter de urgência dessa alternativa.

Abrantes (2016) discute que na dinâmica da sociedade capitalista, as contradições que se expressam pela luta de classes e as condições de vida impostas à classe trabalhadora é uma manutenção necessária e não uma breve desarmonia social. Os números reveladores da

⁴⁰ “População mundial de 6,8 bilhões de habitantes em 2009. 1,02 bilhão de pessoas são desnutridos crônicos (FAO, 2009); 2 bilhões de pessoas não tem acesso a medicamentos (www.fic.nih.gov); 884 milhões de pessoas não têm acesso à água potável (OMS/UNICEF 2008); 925 milhões de pessoas são “sem teto” ou residem em moradias precárias (ONU Habitat 2003); [...] 18 milhões de mortos por ano devido à pobreza, a maioria são crianças menores do que cinco anos de idade (OMS); [...] Entre 1988 e 2002, os 25% mais pobres da população mundial reduziram sua participação no produto interno bruto mundial (PIB mundial) de 1,16% para 0,92%; enquanto os opulentos 10% mais ricos acrescentaram fortunas em seus bens pessoais passando a dispor de 64% para 71,1% da riqueza mundial. O enriquecimento de uns poucos tem como seu reverso o empobrecimento de muitos” (Programa Internacional de Estudos Comparativos sobre a Pobreza citado por Abrantes, 2016, p. 04).

⁴¹ Segunda Revolução Industrial: início em meados do século XIX a meados do século XX.

enorme pobreza da sociedade não são indicadores da crise do sistema em si, mas sim da crise ocasionada pela queda da taxa de lucro no processo de produção. A crise que se instala de fato no sistema é a crise de acúmulo de valor e é quando a natureza e o posicionamento político se apresentam sem maiores escamoteamentos. Mas, quando, em determinado período, as crises da taxa de lucro eclodem com certa frequência é o que alguns autores, conforme afirma Abrantes (2016), identificam como crise estrutural.

...todos os métodos de produção da mais-valia são, simultaneamente, métodos da acumulação, e toda expansão da acumulação torna-se, reciprocamente, meio de desenvolver aqueles métodos. Segue, portanto, que à medida que se acumula capital, a situação do trabalhador, qualquer que seja seu pagamento, alto ou baixo, tem de piorar (Marx, 1996, p. 275, citado por Pimentel, 2012, p. 43).

Reestruturação produtiva foi a saída encontrada para a superação da crise estrutural e, no entanto, consiste em sistematização de novos mecanismos de gestão de trabalho como, por exemplo, horizontalidade e participação do trabalhador em processos decisórios, ao passo que um único indivíduo passe a operar até três máquinas – intensificando a exploração da força de trabalho. Além disso, essa concentração de funções em um trabalhador acaba por reduzir o quadro de empregados, pois muitos se tornam desnecessários. A alternativa em questão para solucionar o problema da queda na taxa de lucro e da crise do capital resulta em desemprego em larga escala, sentimento de insegurança daqueles que ainda se mantêm empregados e descaso dos que não produzem e não consomem (Abrantes, 2016, p. 06).

A grande questão que o autor nos revela, portanto, é a reestruturação produtiva como solução aparente para a crise do sistema que tem como norte a ideologia neoliberal⁴². Esta defende a mínima participação do Estado na economia, o que interfere diretamente nos investimentos de políticas de educação, saúde, assistência e previdência social. Isso tem sido, inclusive, uma medida política do Brasil que já nos referimos como a ilegítima deposição do governo anterior e as propostas de mudanças publicadas pelo atual (Abrantes, 2016).

Para esta discussão, o projeto voltado para mudanças na Educação é o que mais nos chama atenção e nos interessa para complementação e fortalecimentos da análise deste estudo: a Medida Provisória (MP) “Reforma do Ensino Médio”. Ela foi anunciada no mês de Setembro de 2016 pelo Ministério da Educação como alterações no currículo escolar que visa

⁴² CONCEITO DE IDEOLOGIA NEOLIBERAL

sua flexibilização, ampliação da carga horária (de 800 para 1400 horas anuais), a inserção do ensino técnico no ensino médio.

A reforma do ensino médio é um instrumento fundamental para a melhoria da educação no país. Trata-se de uma mudança na estrutura do sistema atual do ensino médio. Ao propor a flexibilização da grade curricular, o novo modelo permitirá que o estudante escolha a área de conhecimento para aprofundar seus estudos. A nova estrutura terá uma parte que será comum e obrigatória a todas as escolas (Base Nacional Comum Curricular) e outra parte flexível. Com isso, o ensino médio aproximará ainda mais a escola da realidade dos estudantes à luz das novas demandas profissionais do mercado de trabalho. E, sobretudo, permitirá que cada um siga o caminho de suas vocações e sonhos, seja para seguir os estudos no nível superior, seja para entrar no mundo do trabalho (MEC, 2017).

No que tange a obrigatoriedade das disciplinas, está incluso somente matemática e português nos três anos e as demais vão depender das opções de cada estudante e da grade curricular ofertada. As ênfases escolhidas podem ser nas seguintes áreas de conhecimento: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. “Trata-se uma medida para o empobrecimento cultural e educacional do currículo escolar, uma vez que todas as demais disciplinas estarão relativizadas” afirma Rosário (2016). Além disso, não há mais a obrigatoriedade das escolas ofertarem disciplinas como Artes e Educação Física (estas somente no Ensino Infantil) – o que contraria, de acordo com a referida autora, a própria Constituição Federal, no artigo 208, que determina que o Estado tem o dever educacional de garantir o acesso a níveis cada vez mais elevados de ensino, pesquisa e criação artística; inglês ainda consta como obrigatória, no entanto, pode ser cursada apenas no primeiro ano – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) estabelecia a obrigatoriedade da língua estrangeira e, assim, o idioma era escolhido pela escola.

Em um país que integra a América Latina e com movimentos migratórios tão diversos, deveria se buscar o plurilinguismo à luz das especificidades locais, e não se adotar uma perspectiva limitadora de nossa cultura. O mais urgente no ensino de línguas estrangeiras não é a imposição de um único idioma, mas as condições para o seu conhecimento (Rosário, 2016).

Além disso, os conteúdos cursados no Ensino Médio poderão ser convalidados no Ensino Superior. “§ 16. Os conteúdos cursados durante o ensino médio poderão ser

convalidados para aproveitamento de créditos no ensino superior, após normatização do Conselho Nacional de Educação e homologação pelo Ministro de Estado da Educação” (Diário Oficial da União, 23 set. 2016). Outra mudança é a flexibilização dos oferecimentos das cinco ênfases pela escola, ou seja, dependerá das condições e possibilidades de cada uma em abarcar toda a grade curricular dividida dessa forma.

Outra mudança proposta pela MP é a permissão de profissionais com “notório saber” dêem aulas de conteúdos de áreas relacionadas à sua formação para atender a ênfase em formação técnica e profissional. Isso fere muitas metas asseguradas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) que, inclusive, estabelece como garantia que professores e professoras da educação básica tenham graduação na área de conhecimento em que lecionam. Nesse contexto, é importante mencionar que a existência da PNE é justamente para que os rumos da educação tenham sua base e não fique a depender de eventualidades e interesses do governo do momento. Frigotto (2016) faz a crítica de que com esta Reforma estará liquidada a educação básica universal para uma enorme parcela da população (cerca de 85%) que frequentam a escola pública, ferindo mais uma vez a Constituição e a LDB no que diz respeito a universalidade do ensino médio como etapa de conclusão da educação básica. Os autores e proponentes do novo ensino médio têm seus compromissos não com o acesso a uma educação de qualidade, mas sim com aquela educação que se presta como um serviço de atendimento às demandas do mercado. Por isso, os ajustes na economia à custa do corte e congelamento de verbas na Saúde e Educação sustentadas pelo Projeto de Emenda Constitucional (PEC) 55 (antiga 241) afetam diretamente à classe trabalhadora: a classe que faz uso dos serviços públicos.

É uma medida contra os pobres, é uma medida contra os filhos da classe trabalhadora, é uma medida para ainda ficar com a ideia do Império de que educação de boa qualidade é só para aqueles que pertencem a “boa” sociedade (informação verbal)⁴³.

A situação na qual as escolas públicas já estão submetidas e o que se vislumbra com as propostas de congelamento de verbas, evidenciam um abismo ainda maior entre ensino público e privado no sentido de que as escolhas do que será ofertado é diretamente

⁴³ Informação obtida por entrevista divulgada pelo site da Fundação Oswaldo Cruz – Centro de Eventos Estratégicos da Fiocruz, no dia 05 out. 2016.

“A medida provisória sobre o ensino médio é absolutamente autoritária e fere a LDB” (Gaudêncio Frigotto)

dependente das condições financeiras existentes. Frigotto (2016), para confirmar o caráter de retrocesso e obscurantismo dessa MP, retoma Desttut de Tracy como um dos autores do final do século XIX a defender que era independente das vontade dos seres humanos o fato de existir, para aqueles que tinham tempo de estudar, uma escola capacitada qualitativamente em transmitir conhecimento, cultura, artes ao passo que, para os que não tinham tempo e deviam ocupar-se com o trabalho, uma escola pragmática e com agilidade na transmissão de conhecimentos.

A necessidade de uma mudança, de uma reforma não somente no Ensino Médio, mas no ensino como um todo é algo gritante e de reconhecimento de parte da população e de muitos profissionais da área. Apesar dessa real necessidade, ela tem que ser analisada em todo contexto em que se apresenta e, por conseguinte, com qual objetivo está sendo aplicada. A implicação de caráter de urgência – por isso Medida Provisória – limita o desenvolvimento de debates e amadurecimento do tema sobre as mudanças que afetará a educação de tantos estudantes e, conseqüentemente, a sua formação e desenvolvimento do pensamento, da consciência, da capacidade reflexiva. As perguntas a serem feitas são: qual o tipo de formação subjaz a reforma proposta que foi encaminhada e aprovada em caráter emergencial e sem debate? Para atender a quais interesses? Quais suas conseqüências a curto, médio e longo prazo?

Para Frigotto (2016) a MP trata-se de um enorme retrocesso com certas proximidades e diferenças referente a reforma educacional ocorrida durante o período da ditadura militar. Neste último, a reforma no ensino médio postulava a profissionalização compulsória a toda população com um ensino tecnicista. Enquanto que esta reforma vigorará em tempos que os filhos da elite estudam em escola particulares e, os da maioria da classe trabalhadora, em escola pública. É como se, em outras palavras, reafirmasse a legalização do “apartheid social na educação no Brasil” (Frigotto, 2016).

Se já partimos da compreensão de que a escola (principalmente a pública) não possui e, portanto, não oferece as condições necessárias para a formação educacional, podemos entender que ela contribui, enquanto parte da engrenagem do sistema, no que tange ao projeto de incapacidade civilizatória do Capital. De acordo com Saviani (2014) a lógica do capitalismo organiza mecanismo de impedimento ou obstaculização da possibilidade de acesso ao conhecimento por parte da classe trabalhadora e, para isso, sistematiza e oferta-os de forma parcelada. Com a Reforma do Ensino Médio fica escancarada essa proposta

neoliberal de parcelamento do conhecimento científico, visto que muitas escolas não têm condições de ofertar as cinco ênfases propostas.

Aqui cabe expor as explanações teóricas postuladas por Vigotski (2007) acerca da heterogeneidade da personalidade humana, ou seja, a formação dos tipos humanos como resultado do caráter e das distinções de classes. “As várias contradições internas, as quais se encontram nos diferentes sistemas sociais, encontram sua expressão acabada tanto no tipo de personalidade, quanto na estrutura do psiquismo humano de um período histórico determinado” (Vigotski, 2007, p. 02). O autor refere-se a Engels quando este afirma que com divisão do trabalho resulta na secção do próprio ser humano. Em uma sociedade dividida em classes, em que as faculdades físicas e espirituais são sacrificadas para que se desenvolva apenas uma forma de atividade, o nível mais avançado desse parcelamento se dá no alcance cada vez mais especializado do trabalho.

A manufatura ‘quebra’ o ofício do artesão em operações fracionadas, e atribui, na qualidade de vocação, cada uma delas a um trabalhador distinto e os acorrenta a uma operação fracionária específica, a uma ferramenta específica de trabalho, para o resto da vida (Vigotski, 2007, p. 02).

Acrescenta-se, no entanto, que tanto a classe explorada quanto a classe exploradora sofrem, nessa relação, a escravidão resultante da divisão de trabalho no caso dos burgueses presos a ganância do capital na lógica da mais-valia, do advogado pela ideia jurídica petrificada que gerencia o mundo como uma força independente de todo o resto que a constitui e “as classes educadas’, em geral, por suas limitações locais, particulares e unilaterais, suas deformidades físicas e sua miopia espiritual” (Vigotski, 2007, p. 02). De certo modo, numa organização social em que há divisão social do trabalho todos estão fadados pela educação que as prepara para a especialidade e a escravização inculcada em tal divisão social.

Sobre isso Leontiev (1978, p. 185) expõe que “na sociedade de classes, a encarnação no desenvolvimento dos indivíduos dos resultados adquiridos pela humanidade na sequência do desenvolvimento da sua atividade global, e a de todas as aptidões humanas, permanecem sempre unilaterais e parciais”. Vigotski (2007) sintetiza então que, historicamente, em cada momento de produção material tem correspondente sua produção espiritual sendo, por sua vez, o psiquismo humano o instrumento direto dessa produção intelectual. Dessa forma, podemos entender que a obstaculização do acesso ao conhecimento para a classe trabalhadora

que se dá dentro da lógica do capital com a divisão social do trabalho torna-se mais escancarada ao analisar criticamente a proposta da Reforma do Ensino Médio no Brasil. Isso se fundamenta ainda nas explicações de Leontiev (1978) ao afirmar que a concentração da cultura intelectual encontra-se nas mesmas mãos dos que desfrutam da concentração de riquezas materiais. Assim, as ideias dominantes daqueles que detém a produção material e cultural, se organizam e se esforçam para colocá-las a serviço de seus interesses.

Ademais, alunos que não tem acesso a uma educação de qualidade que anteceda o Ensino Médio, tampouco possuem apropriação dos conteúdos que garantam, ainda que de forma parcial, apresentar condições de realizar uma escolha que siga o caminho de suas vocações e sonhos, conforme idealiza a Reforma. Arriscamos dizer que será em grande escala a busca, por parte dos filhos da classe trabalhadora, a escolha pela formação técnica profissional justamente pela objetividade em formar para o mercado de trabalho mantendo-os em situação de profunda alienação e exploração de sua força de trabalho. Não estamos aqui afirmando que a escolha por alguma outra ênfase não está sujeita a manutenção alienante e de exploração, o que ocorre é que com uma delas (seja linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas) há maiores chances do ingresso ao ensino superior. Isso, por vezes, dá acesso às profissões com melhores salários no mercado de trabalho e, assim, melhores condições de vida. Este é outro ponto criticado por Frigotto (2016) é a respeito da convalidação das disciplinas cursadas no ensino médio para aproveitamento de créditos no ensino superior. Para o autor, isso representa, ainda que com outros termos, um direcionamento compulsório à universidade. De certa forma, isso demonstra uma camuflagem do fato de que para a maioria da classe trabalhadora o seu destino são as carreiras de menor prestígio social e de valor econômico. De modo que, se há possibilidade de acesso à Universidade que seja por ingresso aos cursos que possuem menor concorrência, menos procura e, por conseqüência, menor valorização social.

Para que os planos do atual governo exposto no documento “Ponte para o Futuro” sejam alcançados é preciso investir nessa educação que fomenta o processo acirrado de alienação, na direção completamente oposta à formação do pensamento sequer lógico formal e a negação completa da formação do pensamento dialético. É preciso, e com urgência, por em prática a Reforma do Ensino Médio disfarçada de preocupação com a formação dos jovens brasileiros para manter a grande massa trabalhadora nesse mesmo processo de produção de mais-valia, ou seja, em produção e reprodução da existência desta organização social.

Nesse sentido, a escola irá cumprir com maior profundidade para a não humanização e o empobrecimento dos indivíduos resultando na barbárie, isto é, na perda da dimensão civilizatória da sociedade. Diante disso, Marsiglia (2016) aponta que em tempos como esse é preciso resgatar o caráter humanizador da educação e lutar pela socialização do conhecimento como parte fundamental para uma prática transformadora. Trata-se, portanto, conforme elucida Frigotto (2016) de uma traição, uma enganação aos alunos filhos da classe trabalhadora ao afirmar e divulgar a ideia de que a escolha do currículo está atrelada a uma autonomia de vida e, conseqüentemente, a um direcionamento em busca dos sonhos. A destinação de uma escola capacitada em transmitir os conhecimentos humanos de forma qualitativa (mesmo mantenedora e não crítica) está garantida aos filhos dos que defendem a importância dessa Reforma. Isso, por sua vez, legitima a existência de escola com interesses diferentes para cada classe social vindo, contraditoriamente, daqueles que negam a existência da luta de classes.

Perguntas a serem feitas: em que espaço será possível à classe trabalhadora apropriar-se dos conhecimentos necessários para apreender a essência da sociedade capitalista desenvolvendo motivos carregados de sentido para efetivar coletivamente a sua transformação? Em que espaço será possível a formação do pensamento dialético tão defendido por Vigotski (1996) para que seja possível aos sujeitos estabelecerem os nexos entre os fenômenos da realidade, abarcando-os em sua totalidade contraditória?

Entendemos que os duros golpes efetivados no ensino público brasileiro, tomado aqui como exemplo, visa destituir o pouco do que se havia conquistado com relação a garantir um espaço para que os filhos da classe trabalhadora tivessem a condição para o desenvolvimento do pensamento teórico. Sem negar os problemas existentes e as contradições interiores ao próprio ensino público na sociedade burguesa, esta destruição programada do mesmo parece cumprir a finalidade de eliminar qualquer espaço ou brecha possível para que os trabalhadores tenham condições de reorganizar enquanto classe.

3.3 O desafio da formação da consciência de classe e da práxis revolucionária em tempos de acirramento dos processos de alienação

Ao longo deste estudo nos preocupamos em exercitar o método materialista histórico-dialético bem como em trazer sua conceituação a fim de esclarecer porque trata-se de uma

alternativa teórica revolucionária. Na subseção 1.3 “Materialismo Histórico-Dialético e a práxis revolucionária” reservada exclusivamente em expor os conceitos necessários desse constructo teórico marxiano, foi enfatizada a necessidade do conhecimento da origem do ser social, da natureza do processo histórico e da desigualdade social. Tal necessidade ancora-se na possibilidade de transformação e superação da organização social regida pelo modo de produção capitalista. Contudo, o que nos fez chegar até aqui é o motivo pelo qual nos movemos em busca de respostas acerca da possibilidade da articulação ou apropriação da teoria revolucionária pela classe trabalhadora.

Não a toa nos ocupamos em desvelar o processo de formação da consciência pautada na materialidade de tal modo que para conseguirmos alcançar o objetivo proposto de entender as implicações da ordem social, das organizações humanas em determinadas formações econômico-sociais e as formas de consciência. Tal compreensão é esclarecida por Duarte (2012) ao afirmar que como pressuposto epistemológico central do materialismo histórico é justamente a primazia ontológica do Ser social sobre a consciência.

Indispensável para explicar porque em cada formação econômico-social, em cada época histórica, prevalecem tais ou quais formas de consciência, porque determinadas ideias, certas visões de mundo, mostram-se socialmente fortes e aceitáveis e outras não, bem como as relações de unidade e/ou luta entre elas e o seu movimento, mas nunca existiu nem pode existir [...] seres humanos organizados em sociedade sem consciência, sem visão de mundo, ainda que ideológica (no sentido marxiano) e marcada pelo senso comum (Duarte, 2012, p. 01-02).

Partindo desse pressuposto, para se compreender o motivo em que se ampara este ou aquele modo de pensar, de perceber a realidade é preciso então entender a sociedade e como ela está organizada. De acordo com Marx (2007) toda história da humanidade é a história da luta de classes. Portanto, uma organização social em classes que, de acordo com Mészáros (2008b) são constituídas e se desenvolvem de acordo com a divisão estrutural do trabalho, os indivíduos que em cada uma delas se incluem recebem, mesmo que inicialmente, sua formação cultural e moral: “São as determinações do modo de produção que atuarão sobre cada indivíduo conforme seja sua origem de classe” (Duarte, 2012, p. 02). Trata-se, portanto, de uma determinação social e não de uma escolha individual de configuração de se viver tendencialmente de determinada maneira. Conforme a origem de classe, os indivíduos que delas pertencem inclinam-se para determinadas possibilidades e limitações nas esferas do

desenvolvimento profissional, econômico, político, cultural, social e intelectual. Considera-se indispensável frisar que não trata-se de um determinismo absoluto a origem da classe e a consciência que dela emerge e é justamente essa discussão que reserva enorme importância para o presente estudo e implicações para uma prática revolucionária.

A origem de classe é apenas um dos elementos, ainda que seja no geral um elemento particularmente importante (a determinação ontológica), que determinará a consciência de classe, a visão de mundo dos indivíduos inseridos nas relações sociais de produção e reprodução da vida material e simbólica (Duarte, 2012, p. 02).

O autor apresenta que entre a origem de classe e a consciência que se edifica a partir das condições impostas nela, ou seja, para o desenvolvimento da consciência de classe há mediações, determinações e escolhas – estas feitas dentro das possibilidades objetivas de cada classe. A educação, o sistema escolar, o sistema de produção, a ideologia dominante são meios que atuam para a formação e constituição dos seres sociais. No que tange a questão da consciência de classe, Marx (2009b) explica que a dominação do capital criou para a massa do proletariado uma situação comum e é, face a ele – ao próprio capital – uma classe, mas não necessariamente uma classe para si mesma. Ao passo que, na luta a massa se reúne e se constitui em classe para si mesma, defendendo interesses comuns, interesses de classe. Para esclarecer tal explanação teórica, Marx (2009b) elucida a história da burguesia em duas fases. A primeira (considerada a mais longa e que exigiu maiores esforços) refere-se aquela em que a burguesia, sob o regime da monarquia absoluta, se constitui em classe; e, a segunda fase, já constituída em classe, derrubou a feudalidade e a monarquia para fazer da sociedade, burguesa. Entende-se então que consciência de classe em si é a consciência possível em cada classe, cada qual com as suas mediações permitidas, enquanto que a consciência de classe para si é a compreensão das condições impostas para cada classe de acordo com a organização social produzida e reproduzida.

Marx (2009b) indica que as fases históricas percorridas pela burguesia até sua constituição como classe foram muitas vezes investigadas, mas quando se trata de descrever já na sociedade capitalista, as diferentes demonstrações de resistência (quadro de greves, coalizões) por parte dos proletários como organização de classe, alguns são tomados por um temor real e outros por desprezo. Marx (2009b) explica isso quando afirma que é preciso, portanto, existir a opressão de classe quando uma sociedade é fundada e só sobrevive por

meio do antagonismo entre classes, afinal, “A libertação da classe oprimida implica, pois, necessariamente, a criação de uma sociedade nova” (Marx, 2009b, p. 191).

Duarte (2012) explica que as classes devem ser compreendidas como Ser social em movimento, ou seja, dialeticamente falando, a constituição das classes se dá dinamicamente e historicamente uma vez que elas não nascem prontas e dotadas de consciência de si e para si. Desta forma, no movimento dialético do processo de constituição de uma classe social e que, portanto, diz respeito a níveis diferentes de consciência, de existência, de organização, as classes se movimentam e podem alcançar um estágio de classe para si, tal qual mostra a história da burguesia. Marx (1988) explicita que a origem de classe tende a produzir uma condição de classe (classe em si) mas, não necessariamente, uma posição de classe (classe para si). Sobre isso, Mészáros (2008b) expõe que

A diferença fundamental entre a consciência de classe *contingente* e a consciência de classe *necessária* é que, enquanto a primeira percebe simplesmente alguns aspectos isolados das contradições, a última as compreende em suas inter-relações, isto é, como traços necessários do sistema global do capitalismo. A primeira permanece emaranhada em conflitos locais, mesmo quando a escala da operação é relativamente grande, enquanto a última, ao focalizar a sua atenção sobre o tema estrategicamente central do controle social, preocupa-se com uma solução abrangente, mesmo quando seus objetivos imediatos parecem limitados (Mészáros, 2008b, p. 89 – itálicos nossos).

Nesse sentido, entende-se que é inexistente que a classe não possua, em determinado momento, uma consciência. Ou seja, nota-se que a consciência varia qualitativamente dentro de uma única classe e muitos fatores, conforme já fora explicitado, contribuem e desempenham a passagem de uma qualidade a outra da consciência da classe. Considera-se importante, porém, explicitar objetivamente, conforme sugere Duarte (2012), a definição de consciência de classe. Por esse motivo, recorre-se a Schaff (1987) que apresenta tal definição como a consciência que um grupo de indivíduos possuem de si próprios e dos demais e, especialmente, como o interesse desse grupo em reproduzir ou subverter as relações sociais de produção se engajam e podem ser operacionalizados a curto, médio e longo prazo. Este nível, portanto, indica a situação de classe para si que demanda possuir um projeto próprio de poder que costuma ser resultante do trabalho de seus representantes intelectuais. Sobre isso, Mészáros (2008) explica que para ser possível tal movimento (a transição da classe em si para

a classe para si) no decurso de um processo histórico, tal grupo de indivíduos deve se encontrar posicionado nas relações sociais de produção que, em geral, costuma ser ponto inicial para a construção da unidade de interesses que os constitui como classe. Aqui, trata-se de uma situação de classe em si visto que os indivíduos não possuem ainda uma visão/consciência própria de mundo ou podem, no máximo, quando refere-se à classe explorada, ter uma visão negativa da realidade vivida ou formas embrionárias de resistência, e não vislumbram uma possibilidade alternativa de sociedade. Sobre isso, Duarte (2012, p. 06) explica que “Nesse nível, sua consciência ainda é limitada, quando não determinada pela visão de mundo, pela ideologia de outra classe, isto é, é ainda consciência fortemente alienada ou reificada”.

A situação alienada na qual se encontram os indivíduos os coloca objetivamente em posições nas relações sociais de produção, seja para a produção quanto para a distribuição dos bens materiais e simbólicos, ou seja, coloca-os na função de produção e manutenção da organização social. Estar em tal posição condiciona estruturalmente o Ser social da classe impondo limitações e trazendo possibilidades. Sobre estas possibilidades, inseridos na condição de classe em si, poderão se efetivar condições a fim de elevar a situação de classe para si como essencial, portanto, a ação do que Lenin denominou de vanguarda (Lenin, 1982 citado por Duarte, 2012) e Gramsci de intelectuais orgânicos (Gramsci, 1989 citado por Duarte, 2012).

Mészáros (2008b) salienta que a origem de classe que determina as limitações e possibilidades é também um fator que permite entender os posicionamentos políticos e intelectuais ideológicos dos indivíduos e grupos sociais. Frisa-se, conforme já colocado outrora que, entre a origem de classe e a consciência articulam-se fatores objetivos e subjetivos dentro dos quais temos a educação, a ideologia, as vivências políticas e culturais, as corporações e partidos. Nesse sentido, pode-se afirmar que a consciência de classe não resulta espontaneamente e tampouco é fixada de acordo com a base material ou somente o lugar que o sujeito ocupa na produção. Duarte (2012, p. 07) explica que trata-se de uma articulação complexa, não linear entre as relações sociais de produção, as experiências políticas, culturais vividas pelos indivíduos e a ação teórico-política-educativa dos intelectuais orgânicos que se posicionam como construtores e representantes, ainda que em diferentes níveis, de classe como classe para si.

A consciência de classe, como uma visão de mundo, um projeto societário próprio, é também e necessariamente o resultado de uma elaboração teórica, de um trabalho intelectual que constrói como concreto-pensado ou concreto-totalidade (Gorender, 1985) a crítica da ordem vigente ou a legitimação da ordem vigente ou projeta uma nova ordem societária (Duarte, 2012, p. 07).

Com base nisso, compreende-se a importância de uma organização sistemática de intelectuais na formulação e apreensão de teorias que se “absorvidas pelas massas em movimento, se transformam em força material e, portanto, podem mudar os rumos da história” conforme afirma Trotsky (n.d). No entanto, é importante apresentar a questão de que as formulações teóricas e literárias em termos de conteúdo classista não se confundem com manipulação ideológica, ou seja, não se deve entender que, à priori, a burguesia visava impor um interesse de classe egoísta. Pelo contrário, ela acreditava e acredita que, o que na verdade são as condições especiais para sua emancipação, são as condições gerais sem as quais a sociedade moderna não pode ser salva. Ademais, não se deve compreender que os representantes democráticos dessa classe sejam todos lojistas e/ou defensores deles. Os verdadeiros representantes da burguesia, podem ser assim considerados, pelo fato de que “sua mentalidade não ultrapassa os limites que esta não ultrapassa na vida e são, conseqüentemente impelidos teoricamente para os mesmo problemas e soluções para as quais o interesse material e a posição social impelem, na prática, a pequena burguesia” (Marx, n.d., p. 224-227 citado por Mészáros, 2009, p. 10). Em geral, entende-se que essa é a relação entre os representantes políticos e literários de uma classe e a classe que representam.

Marx (1988) afirma que é preciso, então, compreender a relação entre classe e representação de classe levando em consideração que o representante acredita piamente nas ideias e valores que expressa e que contribui para a construção e difusão de ideias e valores entendidos como universais. Duarte (2012) explica que no processo de constituição de toda classe, é preciso existir um ou mais grupos de intelectuais vinculados organicamente a ela e tal vinculação não se realiza necessariamente por interesse pessoal, mas sobretudo ou exclusivamente, por identificação histórica com o Ser social da classe. Isso pode se dar de acordo com o que a própria classe representa ou pode vir a representar historicamente tanto no sentido da preservação ou da transformação da ordem vigente.

Os intelectuais (ou representantes) são relativamente autônomos com relação à classe. Eles podem ser separados dela por um ‘abismo’ social e cultural; sua ‘situação

peçoal' não deve ser de todo necessariamente a mesma que aquela da classe que ele representa (Löwy, 1998, p. 101-102 citado por Duarte, 2012, p. 11).

O autor elucidava que os intelectuais⁴⁴ dão tratamento teórico, divulgam e expressam qualidades indispensáveis e recomendáveis dos e para os membros da classe, eles são, portanto, representantes ativos que organizam e sistematizam conteúdos e os formulam em nível filosófico e científico. Marx, por exemplo, foi um representante dos interesses da classe proletária. Ao debruçar-se por décadas no estudo da essência da sociedade burguesa, elucidando sua lógica interna e suas contradições, demonstrou cientificamente a impossibilidade desta sociedade propiciar as mesmas condições de vida a todos os seres humanos. Apresentou de modo evidente a necessidade de transformação radical da sociedade burguesa pela classe que produz toda a riqueza, porém que não a usufrui. Tomando esse viés, um fator essencial para a constituição de classe é a existência de uma visão de mundo, de uma consciência que, pelo trabalho de seus representantes, torne o elemento de unidade dos seus membros. Em relação a essa unidade, Mészáros (2008b) afirma sobre a necessidade do proletariado em alcançar uma consciência global do seu Ser social, ou seja, chegar a uma consciência de classe para si. Para o autor, a chegada da classe proletária a um nível de consciência de classe para si trata-se de uma inevitabilidade histórica precisamente na medida em que isso pode ser feito por meio de mediações necessárias de uma atuação humana autoconsciente. Para isso exige uma organização estruturada – formas de mediação coletiva – de acordo com as possibilidades sócio-históricas que se dão em determinado momento histórico: “Em outras palavras, o desenvolvimento ‘direto’ e ‘espontâneo’ da consciência de classe proletária – seja sob o impacto de crises econômicas ou como resultado do autoesclarecimento individual – é um sonho utópico” (Mészáros, 2008b, p. 72).

Nesse sentido, destaca-se a imprescindibilidade não somente da existência, mas também da práxis dos intelectuais da classe, ou seja, um ou mais grupos engajados na elaboração, implantação, operacionalização e reprodução de um projeto social apropriado ao Ser social ou às possibilidades históricas potenciais da classe. Duarte (2012) afirma que na inexistência de tal grupo, a classe não chega à situação de classe para si. Destarte, para esses representantes ou intelectuais orgânicos a que se refere, o autor compreende que pode ser estendida a eles a afirmação de Mészáros (2008b) de que o ‘ser’ de qualquer classe pode ser a

⁴⁴ Duarte (2012) esclarece que igualar o conceito de Gramsci, “intelectuais orgânicos”, com o conceito de representantes de classe é semanticamente possível como também compatível com o arcabouço conceitual marxiano.

síntese de todos os fatores atuantes na sociedade. De maneira que, na determinação dos sujeitos históricos, fatores como a educação – seja ela formal ou informal – realiza a qualificação profissional e ideológica em tais sujeitos. Por esse viés, entende-se que consciência de classe de uma classe e dos seus representantes intelectuais não se reduzem aos condicionantes econômicos, mas demonstram o complexo dialético de determinações que permeiam e constituem o Ser social: “nem subproduto econômico, nem pura subjetividade indeterminada” (Duarte, 2012, p. 19).

Sobre isso, entende-se como importante explicar a concepção de Mészáros (2008b) acerca do conceito marxiano de Ser social que abarca elementos da infra e superestrutura da organização econômico-social e é nas relações estabelecidas com esses elementos que os indivíduos são (ou podem vir a ser) qualificados como representantes de classe. Entretanto, para que se chegue à compreensão sobre o processo em sua totalidade e suas mediações é necessário considerar a dialética (a condição mútua, recíproca e relativa) entre a condição de determinante e determinado assumidas pelos elementos para a constituição do real. É possível, explica o autor, que representantes intelectuais da classe interfiram conscientemente na realidade, contribuindo tanto na reprodução ou na subversão do *status quo*. No processo de elaboração, justificação, difusão da visão de mundo que objetivam constituir como a consciência da classe, aquela- a visão de mundo - passa então a fazer parte do complexo dialético que molda e constitui o Ser social e suas possibilidades históricas. Nesse sentido, afirma-se que a consciência, ainda que em níveis e complexidades variáveis, se faz presente em tais representantes de que sua práxis pode expressar uma visão de mundo correspondente aos interesses e à essencial significação simbólica para as necessidades objetivas de uma classe ou parte dela. Ou seja, o representante possui a consciência individual do interesse de classe, ainda que, ideologicamente, em suas convicções, tais significações simbólicas apareçam como expressão de uma necessidade nacional, natural ou humana, isto é, como expressão de interesses gerais (Duarte, 2012, p. 20).

Sobre isso, Mészáros (2008b) sinaliza que essa consciência individual atrelada ao autointeresse em estar nessa posição de representante de uma classe difere quando o objetivo geral é de reprodução ou de superação da condição vigente do sistema. No que tange ao grupo dominante, burguês, o autointeresse relaciona-se diretamente ao objetivo geral de retenção da posição privilegiada e estruturalmente dominante que a classe tem na sociedade. Assim sendo, a transposição do autointeresse individual para o interesse coletivo é fictício, pois não significa nada além de uma proteção do puro autointeresse. Desta forma, o autor explica que o

processo de busca do autointeresse deve ser transformada em uma lei natural, a suposta lei da natureza humana. Já em relação à classe dominada, o autor explica que dentro dessa mesma classe o autointeresse e o interesse geral podem divergir entre ‘a curto prazo’ e ‘a longo prazo’ e podem estar radicalmente opostos. A unidade de interesses, quando trata-se de grupo intermediários na sociedade devido a “possível” flexibilização/mobilização social no Capital, tende a ser alinhada com o Ser social da classe dominante e com o projeto societário de manutenção e reprodução do sistema e não com a classe dominada, que preza pela subversão da ordem vigente e estabelece projetos de mudanças estruturais a longo prazo.

Daí não ser uma anomalia o fato de grande parte dos representantes intelectuais e políticos da classe dominante ser, por sua origem social, proveniente da classe média. Na verdade, essa classe fornece intelectuais para todas as classes (Gramsci, 2006b, p. 20), porém a identificação com os interesses da classe dominante tende a prevalecer visto que não exigirá confrontação com a ordem dominante, o que favorece a compatibilidade entre projeto político societário e interesses privados de curto prazo (Mészáros, 2008 citado por Duarte, 2012, p. 22).

Tal vinculação entre o autointeresse dos sujeitos de classe intermediária e o Ser social da burguesia pode ser definida devido às mediações que atuam no processo de qualificação como indivíduos que os integram ao coletivo como seres qualificados e qualificadores, educandos e educadores. No entanto, considerando o processo histórico-dialético, se deve enfatizar as tendências e contratendências que se posicionam no sentido contrário a reprodução da ordem social. Essas se movem em direções transformadoras, de rupturas e se constituem como elementos de negação, tal como entendemos pela lógica dialética. As características estruturais do modo de produção são expressas pelas contradições existentes em unidade e luta das formações econômico-sociais. Tais contradições são, portanto, decorrentes da natureza do modo de produção, possuem existência objetiva e se expressam na superestrutura, nas múltiplas determinações, nas subjetividades dos seres humanos.

Por esse viés, dentro desta ordem social é possível identificar tanto fatores estabilizadores quanto desestabilizadores tornando possível, nas rupturas provocadas pelas contradições, as revoluções sociais, as crises político-econômicas, a luta de classes e as manifestações em plano intelectual e cultural. Em decorrência da dialética que naturalmente existe, dá condição de entender que reprodução e subversão existem simultaneamente em unidade e luta. Dessa forma, haverá momentos que movimentos de reprodução predominam,

mas os fatores de negação, em outros momentos, se intensificam podendo levar às transformações mais ou menos radicais. Por esse ponto de vista – fiel a lógica dialética – é mister entender o movimento da ordem social e suas determinações, para que as posições assumidas tenham maior nível de consciência referente às finalidades a serem alcançadas enquanto totalidade ou conjunto.

Seguindo essa compreensão e com a clareza do objetivo a que se destina tal estudo – intencionado em contribuir com a necessária subversão à lógica capitalista – entende-se e defende-se a necessidade da criação de espaços coletivos de luta. Estes, porém, devem ser orientados acerca da importância do desenvolvimento do pensamento teórico-dialético, do pensamento por conceitos, capaz de conhecer e reconhecer a realidade e as múltiplas determinações que a compõe. Tais espaços (sejam eles intra ou extraescolares) se reduzidos à práxis utilitária ou pseudoconcreticidade como diz Kosik (2002) servirão à reprodução do existente apesar do que se proponha em nível do discurso, pois pouco avançarão no domínio teórico da organização da sociedade capitalista e suas contradições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

TIÃO – Papai...

OTÁVIO – *Me desculpe, mas seu pai ainda não chegou. Ele deixou um recado comigo, mandou dizê pra você que ficou muito admirado, que se enganou. E pediu pra você tomá outro rumo, porque essa não é casa de fura-greve!*

TIÃO – *Eu vinha me despedir e dizer só uma coisa: não foi por covardia!*

OTÁVIO – *Seu pai me falou sobre isso. Ele também procura acreditar que num foi por covardia. Ele acha que você até teve peito. Furou a greve e disse pra todo mundo, não fez segredo. Não fez como o Jesuíno que furou a greve sabendo que tava errado. Ele acha, o seu pai, que você é ainda mais filho da mãe! Que você é um traídôdos seus companheiros e da sua classe, mas um traídô que pensa que tá certo! Não um traídô por covardia, um traídô por convicção!*

TIÃO – *Eu queria que o senhor desse um recado a meu pai...*

OTÁVIO – *Vá dizendo.*

TIÃO – *Que o filho dele não é um “filho da mãe”. Que o filho dele gosta de sua gente, mas que o filho dele tinha um problema e quis resolvê esse problema de maneira mais segura. Que o filho é um homem que quer bem!*

OTÁVIO – *Seu pai vai ficá irritado com esse recado, mas eu digo. Seu pai tem outro recado pra você. Seu pai acha que a culpa de pensá desse jeito não é só sua. Seu pai acha que tem culpa...*

TIÃO – *Diga a meu pai que ele não tem culpa nenhuma.*

OTÁVIO (perdendo o controle) – *Seu eu te tivesse educado mais forte, se te tivesse mostrado melhor o que é a vida, tu não pensaria em não ter confiança na tua gente...*

TIÃO – *Meu pai não tem culpa. Ele fez o que devia. O problema é que eu não podia arriscá nada. Preferi tê o desprezo de meu pessoal pra poder querer bem, como eu quero querer, a ta arriscando a vê minha mulhé sofrê como minha mãe sofre, como todo mundo nesse morro sofre.*

OTÁVIO – *Seu pai acha que ele tem culpa.*

TIÃO – *Tem culpa de nada, pai!*

OTÁVIO *(num rompante)* – *E deixa ele acreditar nisso, se não, ele vai sofrê muito mais. Vai achar que o filho dele caiu na merda sozinho. Vai achar que o filho dele é safado de nascença. (Acalma-se repentinamente)* *Seu pai manda mais um recado. Diz que você não precisa aparecê mais. E deseja boa sorte pra você.*

Gianfrancesco Guarnieri
em Eles não usam Black-Tie

Chegado o momento de tecer as considerações que irão abarcar os principais aspectos deste estudo e colocá-los em ênfase. O trajeto teórico eleito para se alcançar o objetivo proposto foi incansavelmente apontando a importância da dialética (principalmente a materialista) como principal fonte de compreensão do fenômeno científico que se pretende desvelar. Por termos a condição de entender, hoje, que a realidade é dialética e, portanto, por meio de sua lógica é capaz de revelar a realidade em sua essência, consideramos importante capturar na História da humanidade ocidental em que momentos as categorias dialéticas aparecem com o intuito de entender e explicar a ordem do real. Assim, debruçamo-nos na investigação histórica da dialética na humanidade e seus principais representantes. Estes indicam, por meio de seus registros teóricos, a capacidade sintática de captação da realidade notadamente em momentos de crise aguda da ordem social a qual estavam inseridos. Tal capacidade se deu por meio das condições objetivas e subjetivas de pensar dialeticamente uma realidade tal como ela se expressava naquele momento histórico. Esse exercício de identificar na História ocidental a compreensão social pelo viés dialético – proposta pela primeira vez por Heráclito na Antiga Grécia - demonstra as condições de alcance da compreensão da unidade entre fenômeno e essência da realidade, ainda que dentro das limitações históricas de cada época e de cada autor. Ou seja, partimos da ideia de que em momentos de crise, as contradições que compõem a realidade tornam-se mais ressaltadas e, desta forma, os pensadores, hoje considerados clássicos, no intuito de entendê-la e explicá-la têm as devidas condições por meio das categorias da dialética. Destacamos ainda, mesmo com os limites e riscos que o recorte traz, que os pensadores aqui elencados (Heráclito, Platão, Aristóteles, Santo Agostinho, São Tomás de Aquino, Espinosa, Hegel e Marx), pela sua biografia tiveram condições objetivas para apropriarem-se das produções teóricas existentes até o seu momento de vida, o que lhes forneceu os elementos necessários para operar a síntese ou capturar as contradições existentes em maior ou menor grau na sociedade de suas época.

Pelo uso do método proposto por Marx, o autor que postula e com o qual concordamos acerca da compreensão dialética e material da realidade, cuidamos em estudar e entender o fato histórico para identificar em que momento se deu a explicação e o uso da dialética e, como já indicado, em situações de crise que pelas leis da totalidade, da contradição e do movimento torna-se possível decifrá-la. Por esse motivo, que consideramos importante apresentar as diferenças entre os modos possíveis e sistematizados de se compreender uma realidade tal como foi feito na subseção 1.2 sobre as diferenças entre a lógica formal e a lógica dialética.

Ainda norteadas pelo método marxiano, nos preocupamos em compreender as condições de desenvolvimento da consciência e as possibilidades desta de captar a realidade tal como ela é, permeada por suas múltiplas determinações. O estudo sobre a compreensão do processo de desenvolvimento do comportamento consciente e do entendimento que o trabalho e a linguagem permitem a apreensão de uma imagem subjetiva da realidade objetiva. Esta imagem, que vai se ampliando pelas apropriações dos instrumentos e signos culturais, por sua vez, consiste no desenvolvimento da consciência como possibilidades de síntese mais ou menos complexas do real. Procuramos demonstrar o papel da linguagem (conceitos) como estrutura dessa consciência, dessa imagem do mundo. Portanto, cabe o questionamento: a consciência que temos da realidade é tal como ela é? Kosik (2002) explica que o movimento de captação do real pelo pensamento não se realiza de forma espontânea ou como um reflexo do material no espiritual. Entendemos, portanto, que a existência objetiva da realidade que se reproduz e se reflete na consciência daqueles que desempenham determinada práxis histórica pode ser diferente ou coerente com o próprio fenômeno, com a estrutura da coisa, com seu núcleo interno e seu conceito correspondente. Dito de outro modo, a consciência pode capturar somente a aparência fenomênica ou avançar para os nexos que não se encontram apresentados diretamente aos sentidos de modo imediato, para isso é necessário uma operação intelectual mais complexa e que demanda um longo curso de desenvolvimento, que discutimos nesse trabalho com o termo “pensamento teórico”.

O entendimento sobre a formação de conceitos, notadamente os científicos, nos dá a base necessária para compreendermos as possibilidades do desenvolvimento do pensamento dialético (entendemos aqui a dialética como uma qualidade que este pensamento pode adquirir), um pensamento capaz de captar os fenômenos em sua essencialidade e elaborar as diversas relações entre eles. Quando partimos da definição de que conceito é a própria compreensão da coisa e tal compreensão indica conhecer a estrutura, entendemos ser

imprescindível o estudo minucioso sobre o próprio desenvolvimento do pensamento por conceito, suas etapas e quais as mediações necessárias para que se alcance, no período de desenvolvimento humano possível, o conceito verdadeiro. Este, entendido como uma série de atributos abstraídos que são sintetizados e esta síntese torna-se base do pensamento com o qual o indivíduo toma o conhecimento da realidade. Interessante pensarmos que ao tratar de conceito verdadeiro, Vigotski (2009) vai além do posto pela lógica formal, como um mero significado estático absorvido pelo indivíduo, mas sim um processo ativo intenso de desenvolvimento do pensamento, para sair da aparência e chegar à essência dos fenômenos, por isso podemos afirmar que se trata da superação do pensamento formal pelo pensamento dialético.

Quando Vigotski (2009, p. 246) sinaliza que conceito é mais do que a soma de certos vínculos associativos, sendo então um ato real e complexo de pensamento que não pode ser aprendido por meio da memorização, mas sim quando o desenvolvimento mental da criança já houver atingido seu nível mais elevado, nos deparamos com a necessidade de explicar acerca das possibilidades da elevação do pensamento como um complexo processo psicológico. Além disso, nos questionamos de que forma, em nossa sociedade, pode ser garantido tal desenvolvimento do pensamento dialético, no sentido materialista?

Entendemos, porém, ser a educação em geral e a educação escolar uma das esferas responsáveis pela formação e desenvolvimento psíquico humano. Não à toa nos ocupamos em reservar uma seção para discorrer sobre suas possibilidades e limitações dentro da sociedade de classes. Uma vez que este estudo se insere dentro da linha de pesquisa denominada Desenvolvimento Humano e Processos Educativos, nos cabe desvendar e contribuir para uma prática social e transformadora especificamente dentro desse campo. Quando entendemos que o processo de desenvolvimento psíquico – a superação das funções psíquicas inferiores pelas superiores - não se dá pelo simples amadurecimento biológico, mas sim especialmente por meio das mais diversas relações e mediações ofertadas pelos seres humanos, entendemos também que à educação reserva importante papel de mediadora e responsável pelo desenvolvimento da consciência. No entanto, em uma sociedade de classes, a educação e os meios pelos quais ela é ofertada se diferem de uma classe para outra, pois todas as práticas estão atravessadas pelas contradições intrínsecas a esta ordem social.

A educação em geral e a escolar em particular ofertadas para maioria esmagadora da população no sistema capitalista, a classe proletária, tem sido cada vez mais sucateada e,

portanto, não contribuindo com seu papel de desenvolver por meio da transmissão de conhecimentos científicos a capacidade psíquica de abstração e conhecimento da realidade. Isso tem seu propósito quando entendemos que a educação é a forma como a sociedade prepara a população para viver nela mesma. Formar indivíduos para produção e reprodução do sistema é o objetivo e o motivo que mantém o capitalismo em existência. Mas, entendemos também, dialeticamente, as determinações recíprocas e o papel possível da educação sobre a própria base que a sustenta. É nesse movimento que advogamos o importante papel da educação na formação humana como instrumento de classe e, por conseguinte, o desenvolvimento de consciências para a necessidade de uma transformação revolucionária. Para cumprir tais finalidades não seria qualquer educação e, sendo esta atrelada ao Estado burguês (a educação pública), de modo algum livre de contradições e tensionamentos.

Se a apropriação de conceitos científicos possivelmente transmitidos pela educação, em particular a escolar, é uma das vias para o desenvolvimento do pensamento dialético e a este resguarda a condição de captação da realidade em sua totalidade e esta realidade é determinada pela luta de classes, é urgente então a luta contra o desmantelamento da escola pública que atende, majoritariamente, os filhos da classe trabalhadora. Vejamos que a garantia do espaço escolar para a classe trabalhadora em si não é suficiente, cabe neste caso a luta interna pelos conteúdos formativos e as relações pedagógicas que garantam a formação pretendida. No entanto, no momento atual, principalmente no caso brasileiro, a garantia deste espaço formativo para os filhos da classe trabalhadora parece estar em ameaça (colocar as medidas provisórias e mudança na LDB), além do policiamento que se quer instituir referente aos conteúdos e práticas pedagógicas (Projeto de Lei nº 867 de 2015 que inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola Sem Partido”). Mais do que urgente fazer o enfrentamento político-teórico a tais medidas.

Como já foi dito, não defendemos a ideia de que cabe exclusivamente a escola o desenvolvimento de consciências revolucionárias, não entendemos que a revolução sairá da escola. Mas defendemos que enquanto espaço organizado e idealmente dedicado a educação para o desenvolvimento humano, ali deve ser empenhado para a constituição e formação de um coletivo de luta. Não tivesse a escola sua importância, por que o comprometimento governamental em reformar o ensino médio? Reforma esta que inviabiliza ainda mais qualquer possibilidade, ainda que mínima, de desenvolvimento de uma consciência de classe por parte das novas gerações da classe trabalhadora.

Consideramos importante frisar que da mesma forma como no decurso da História houve pensadores capazes de sintetizar, dialeticamente, a realidade, apontamos Mészáros como um pensador contemporâneo (embora existam muitos outros), continuador dos estudos de Marx, com as devidas condições de análise sintática da sociedade atual. Por esse motivo, nos apoiamos em suas próprias edificações teóricas em que salienta acerca da compreensão do papel da educação no processo de desenvolvimento da consciência. Ou seja, a consciência de classe tanto da classe como um todo quanto dos seus representantes intelectuais não se reduz aos condicionantes econômicos, mas demonstra o complexo dialético de determinações que permeiam e constituem o Ser social.

Contudo, salientamos que este estudo procura apontar e denunciar que a capacidade da captação dos nexos, das inter-relações das contradições como traços intrínsecos ao sistema capitalista estão restritos a apenas alguns, cujas condições objetivas favoreceram o desenvolvimento do pensamento teórico, na qualidade de pensamento dialético-materialista. Enquanto membros da classe trabalhadora, defendemos a necessidade da apropriação de sistemas conceituais voltados a um conhecimento que revele a realidade. Postulamos, a partir dos estudos realizados que a elaboração de tais constructos teóricos são fundamentais na direção de “conhecer para transformar”, superando a práxis meramente utilitária do cotidiano, a pseudoconcreticidade. Inclusive, senão especialmente, estudos que se dedicam à uma educação baseada nas alternativas para uma pedagogia materialista histórica, uma vez que o desenvolvimento infantil tem a sua especificidade – tal como explanamos acerca da periodização – e, portanto, é necessária uma prática instrumentalizada em prol de uma educação que forme o pensamento dialético como finalidade última. Essa é a forma de educação que pretendemos. Essa é a forma de educação pela qual lutamos e devemos continuar de modo mais contundente no cenário que hoje se vislumbra no Brasil.

Entendemos, por fim, que é preciso superar discussões no campo marxista que levam a uma paralisação, definindo campos específicos de luta numa oposição “isto ou aquilo”. Advogamos que a consciência de classe pode e deve se constituir nas mais diversas práxis sociais se nelas as condições forem construídas tendo em vista esta finalidade. Este, inclusive, é o maior desafio posto na atualidade. Em quais espaços ela vem se constituindo efetivamente? Será que é possível abrir mão do espaço escolar como mais um espaço em que devemos empreender esforços nessa direção? Será que há outros espaços mais profícuos que estão realizando este trabalho atualmente? Será que devemos escolher os campos em que

podemos atuar na direção deste desenvolvimento ou devemos nos empenhar em várias frentes e em vários espaços tendo em vista esta finalidade?

Poderíamos nos alongar em inúmeros outros questionamentos e todos eles abririam outros caminhos de investigação. No entanto, entendemos que com mais esse estudo – ainda que com as limitações postas – há possibilidades, em meio ao dinamismo e as contradições do sistema para o desenvolvimento de uma consciência de classe para si. É urgente o pensamento coletivo em prol de uma práxis transformadora nos mais diversos campos de luta. Por ora, nos ocupamos e entendemos, à luz da Psicologia Histórico-Cultural, que o desenvolvimento do psiquismo em toda sua capacidade de captação da base que o constitui pode se dar pela educação para as novas gerações desde seu ingresso na Educação Infantil. Com isso, em hipótese alguma, queremos afirmar que este é o único ou o melhor espaço, apenas procuramos demonstrar que ele é um dos espaços importantes e necessários e que não pode ser abandonado na luta pela transformação social.

REFERÊNCIAS⁴⁵

- Abrantes, A. A. (2016). *Psicologia, Educação e Política: desafios da Psicologia em tempos de crise aguda do capital*. In Anais III Evento do método e metodologia em pesquisa na abordagem do Materialismo Histórico-Dialético e da Psicologia Histórico-Cultural (pp. 01 – 15)., Maringá, Universidade Estadual de Maringá.
- Abrantes, A.A. & Martins, L.M. (2006). Relações entre conteúdos de ensino e processos de pensamento. *Educação e Marxismo*, 01 (01), 62-74.
- Abrantes, A. A. & Martins, L. M. (2007). A produção do conhecimento científico: relação sujeito-objeto e desenvolvimento do pensamento. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, 11(22), 313-25.
- Almeida, M. R. (2008). *A relação entre a consciência individual e a consciência de classe: uma análise das contribuições de Vigotski sobre a consciência da classe trabalhadora*. Dissertação de Mestrado, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba – PR.
- Aita, E. B. (2014). *O conceito de inconsciente para L. S. Vigotski: primeiras aproximações*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá - PR.
- Andery, M. A. P. A., Micheletto, N & Sério, T. M. A. P. (2012). A descoberta da racionalidade no mundo e no ser humano: a Grécia Antiga. Em: Andery, M. A. P. A. , et al. (Orgs.) *Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica*. Garamond: Rio de Janeiro – RJ.
- Aquino, R. S. L.; Franco, D. A. & Lopes, O. C. (1980). *História das sociedades das comunidades primitivas às sociedades medievais*. Livro Técnico: Rio de Janeiro – RJ.
- Asbahr, F. S. F. (2011). *“Por que aprender isso, professora?” Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural*. Tese de Livre Docência (PhD), Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo – SP.
- Besse, G. & Caveing, M. (1970). *Politzer: Princípios fundamentais de filosofia*. Editora Hemus: São Paulo – SP.
- Bottomore, T. (2001). *Dicionário do pensamento marxista*. Editora Jorge Zahar: Rio de Janeiro – RJ.
- Brasil. Ministério da Educação. Novo Ensino Médio – Dúvidas. [livro online]. Brasília: ME; 2017. [acesso em 20 fev 2017]. Disponível em http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem_01.
- Brecht, B. (2012). *Poemas 1913-1956* (P. C. Souza, Trad.). Editora 34: São Paulo –SP.
- Cambaúva, L. & Sanches, M. (2000). Antiguidade e Idade Média: A constituição da subjetividade. *Estudos sobre a história da Psicologia: Uma tentativa de elaboração de*

⁴⁵ De acordo com o estilo APA – American Psychological Association.

texto didático. Projeto de Ensino, Departamento de Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá – PR.

- Carneiro, G. M. (2002). Dialética – considerações (dos gregos a Kant). Em Carneiro, G. M., Cesarino, H., Melo Neto, J. F. (Orgs.), *Dialética*. Recuperado: 16 jul. 2016. Disponível em: http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/producao_academica/livros/pa_1_2002_dialetica.pdf.
- Chauí, M. (2000). *Convite à Filosofia*. 3a. ed. Editora Ática: São Paulo - SP.
- Costa, M. L. S. (2014). *Violência nas Escolas: Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para seu Enfrentamento na Educação*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, PR.
- Delari Junior, A. (2015). Questões de método em Vigotski: busca da verdade e caminhos da cognição. Em S. C. Tuleski, M. Chaves & H. A. Leite (Orgs.), *Materialismo histórico-dialético como fundamento da Psicologia Histórico-Cultural* (pp. 43- 82). Eduem: Maringá - PR.
- Duarte, N. (1993). *A individualidade para-si: Contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Editora Autores Associados:Campinas -SP.
- Duarte, L. C. (2012). Reflexões sobre o conceito marxiano de representação de classe. *Trabalho Necessário*, 10 (14), 01-25. Recuperado em 15 de fev, 2017, de <http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN14LUIZCLAUDIO.pdf>
- Eidt, N. M. & Tuleski, S. C. (2016). A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. Em: Martins, L. M.; Abrantes, A. A.; Facci, M. G. D. (Orgs.). *Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico: do nascimento à velhice*. pp. 35 – 62. Autores Associados: Campinas – SP.
- Elkonin, D. (1996). Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. Em Davidov, V. & Shuare, M. (Orgs.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antologia)*. Progreso: Moscou.
- Engels, F. (2010). *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. (L. Konder, Trad.). Editora Expressão Popular: São Paulo – SP.
- Facci, M. G. D. (2004). A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Caderno Cedes*, 24 (62), 64-81.
- Franco, A. F. (2009). O mito da autoestima na aprendizagem escolar. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 13 (2), 325-332.
- Frigotto, G. (2006). *A produtividade da escola improdutiva*. Editora Cortez: São Paulo – SP.
- Galuch, M. T. B. & Sforni, M. S. F. (2006). Conteúdos escolares e desenvolvimento humano: qual a unidade? *Comunicações*. Piracicaba, 13, pp. 150-158.

- Giovanazzi, M. C. P. M. (2014). Renascimento: uma ruptura medieval ou continuidade moderna? Em *História, imagens e narrativas*. Recuperado em 07 set. 2016 de <http://www.historiaimagem.com.br/edicao18abril2014/08renascimento-modernidade.pdf>.
- Hegel, G. W. F. (1990). *A razão na História*. Editora Moraes: São Paulo – SP.
- Hobsbawm, E. (2013). *Sobre História* (C. Moreira, Trad.). Companhia das Letras: São Paulo –SP.
- Hugon, P. E. (1998). *Os princípios da filosofia de São Tomás de Aquino*. (D. O. Moura, Trad.). EDIPUCRS: Porto Alegre –RS.
- Jaeger, W. (1988). *Paidéia - a formação do homem Grego*. Martins Fontes: São Paulo – SP.
- Konder, L. (2003). *O que é a dialética*. Brasiliense: São Paulo - SP.
- Kopnin, P. V. (1978). *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro - RJ.
- Kosik, K. (2002). *Dialética do concreto*. Editora Paz e Terra: Rio de Janeiro – RJ.
- Leal, Z. R. F. G. (2010). Educação escolar e constituição da consciência: um estudo com adolescentes a partir da Psicologia Histórico-Cultural. Tese (Doutorado), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo – SP.
- Lefebvre, H. (1983). *Lógica formal. Lógica dialética*. (3ª. Ed.) (Trad. C. N. Coutinho). Civilização Brasileira: Rio de Janeiro –RJ.
- Lei nº 13.415 de 17 de fevereiro de 2017. (2017). Regulamenta o art. 24 de 20 de dezembro de 1996, da Constituição Federal, institui mudanças nas diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília.
- Leontiev, A. L. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Horizonte Universitário: Lisboa.
- Lenin, V. I. (1990). *O que é o marxismo?* Edições Mandacaru Ltda: São Paulo – SP.
- Lessa, S. & Tonet, I. (2011). *Introdução à filosofia de Marx*. Editora Expressão Popular: São Paulo – SP.
- Lessa, S. (n.d.). *Jornal 84: Materialismo histórico: a origem*. Recuperado em: 6 jul. 2016. Disponível em: <http://espacosocialista.org/portal/?p=4258>.
- Lessa, S. (n.d.). *Jornal 91: Materialismo dialético*. Recuperado em: 6 jul. 2016. Disponível em: <http://espacosocialista.org/portal/?p=4724>.
- Lukács, G. (n.d.). O trabalho. *Ontologia do ser social*. Recuperado em: 27 jan. 2017 em <http://www.afoiceemartelo.com.br/posfsa/Autores/Lukacs,%20Georg/O%20TRABALHO%20-%20traducao%20revisada.pdf>
- Luria, A. R. (1986). *Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Luria*. Artes Médicas: Porto Alegre - RS.

- Luria, A. R. (1990). *Desenvolvimento Cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*. Ícone Editora: São Paulo – SP.
- Luria, A. R. (1991). *Curso de Psicologia Geral* (Vol. 1, 2ª ed.). Editora Civilização Brasileira Rio de Janeiro - RJ.
- Luria, A. R. (1979). *Curso de Psicologia Geral* (Vol. 4, 2ª ed.). Editora Civilização Brasileira. Rio de Janeiro – RJ.
- Luria, A. R. & Vigotski, L. S. (1996). *Estudo da história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Artes Médicas: Porto Alegre - RS.
- Marsiglia, A. C. G. (2016). *Como educar em tempos de barbárie: o caráter humanizador da educação*. In Anais III Evento do método e metodologia em pesquisa na abordagem do Materialismo Histórico-Dialético e da Psicologia Histórico-Cultural (pp. 01 – 06)., Maringá, Universidade Estadual de Maringá.
- Martins, L. M. (n.d.). *Introdução aos Fundamentos Epistemológicos da Psicologia Sociohistórica*. Recuperado: 24 ago. 2016. Disponível em file:///C:/Users/Usuario/Downloads/MARTINS%20(2).pdf.
- Martins, L. M. (2012). *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da Psicologia Histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-crítica*. Tese de Livre Docência, Departamento de Psicologia, Universidade Estadual Paulista, Bauru - SP.
- Martins, L. M. (2013). O papel da educação escolar na formação de conceitos. Em A. C. G. Marsiglia (Org.) *Infância e Pedagogia Histórico-Crítica*. Autores Associados: São Paulo - SP.
- Marx, K. (1988). *O 18 Brumário de Luís Bonaparte* (4ª ed.). Editora Nova Cultural: São Paulo – SP.
- Marx, K. (2007). *Prefácio à Contribuição à Crítica da Economia Política*. Recuperado: 25 set. 2014. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1859/01/prefacio.htm> (Trabalho original publicado em 1859).
- Marx, K. & Engels, F. (2008). *Manifesto do Partido Comunista*. Expressão Popular: São Paulo - SP.
- Marx, K. (2009a). *A Ideologia Alemã*. Expressão Popular. São Paulo – SP.
- Marx, K. (2009b). *Miséria da Filosofia: Resposta à Filosofia da miséria, do sr. Proudhon* (J. Paulo Netto, Trad.). Expressão Popular: São Paulo –SP.
- Marx, K. (2013). *O Capital: Contribuição à Crítica da Economia Política*. Boitempo: São Paulo - SP.
- Mészáros, I. (2008a). *A educação para além do capital*. Boitempo: São Paulo – SP.
- Mészáros, I. (2008b). *Filosofia, Ideologia e Ciência Social: ensaios de negação e afirmação*. Editora Boitempo: São Paulo – SP.

- Mészáros, I. (2009). *Estrutura social e formas de consciência: a determinação social do método*. Editora Boitempo: São Paulo – SP.
- Mészáros, I. (2012). *O século XXI: socialismo ou barbárie?* Editora Boitempo: São Paulo – SP.
- Ministério da Educação. (2017). *Novo Ensino Médio – Dúvidas*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>
- Moroz, M. & Rubano, D. R. (2012). A fé como limite da razão: Europa Medieval. Em Andery, M. A. P. A., et al. (Orgs.) *Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica*. Garamond: Rio de Janeiro – RJ.
- Nascimento Júnior, A. F. (2000). Fragmentos do pensamento dialético na história da construção das ciências da natureza. *Ciência & Educação*, 06 (02), 119-139.
- Nicolau, M. F. A. (2009). Os pressupostos da dialética hegeliana. *Revista Polidisciplinar eletrônica da Faculdade Guairacá*, 01, 122-134.
- Orso, P. J. (2012). *As possibilidades e limites da educação na sociedade de classes*. In Anais, 9 Seminário Nacional de estudos e pesquisas “História, sociedade e educação no Brasil” (pp. 1- 15)., João Pessoa, Universidade Federal da Paraíba.
- Pasqualini, J. C. (2008). *Desenvolvimento infantil e ensino: a análise histórico-cultural de Vigotski, Leontiev, Elkonin*. Em Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Org.), *Grupo de trabalho Psicologia da Educação, 31ª Reunião anual da ANPED* (pp. 1-16). Caxambu: ANPED.
- Pasqualini, J. C. (2013). Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da Escola de Vigotski: a Teoria Histórico-Cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. Em A. C. G. Marsiglia (Org.) *Infância e Pedagogia Histórico-Crítica*. Autores Associados: São Paulo - SP.
- Pasqualini, J. C. (2014). Contribuição ao debate sobre o problema da preparação para a escola de ensino fundamental na Educação Infantil. *Revista Teoria e Prática da Educação*, 17 (03), 93-106.
- Paulo Netto, J. (2011). *Introdução ao estudo do método de Marx*. Expressão Popular: São Paulo – SP.
- Paviani, J. (1997). A gênese da dialética em Platão. Em: L. C. Bombassaro, L. C. & J. Paviani (Orgs.), *Filosofia, Lógica e existência* (pp. 97 - 105). EDUCS: Caxias do Sul.
- Pimentel, E. (2012). *Uma “Nova questão social”? Raízes materiais e humano – sociais do pauperismo de ontem e de hoje*. Instituto Lukács. São Paulo – SP.
- Rosário, M. (2016, 30 setembro). O notório desconhecimento da reforma do Ensino Médio. *Carta Capital*, São Paulo. Recuperado a partir de: <http://www.cartacapital.com.br/sociedade/o-notorio-desconhecimento-da-reforma-do-ensino-medio>.

- Saviani, D. (1984). A natureza e a especificidade da educação. Em aberto, 03 (22). Recuperado em 12 jan, 2017, de <http://ead.bauru.sp.gov.br/efront/www/content/lessons/22/Sobre-a-natureza-e-especificidade-da-educacao.pdf>
- Saviani, D. (2012). *Escola e Democracia*. Editora Autores Associados. São Paulo – SP.
- Saviani, D. (2014). *O lunar de Sepé: paixão, dilemas e perspectivas na educação*. Autores Associados: Campinas – SP.
- Schaff, A. (1987). *História e Verdade*. Editora Martins Fontes: São Paulo –SP.
- Severino, E. (1986). *A Filosofia Contemporânea*. Edições 70: Lisboa – Portugal.
- Sforni, M. F. (2004). *Aprendizagem conceitual e Organização do Ensino: Contribuições da Teoria da Atividade*. Junqueira e Marin: Araraquara – SP.
- Sichirrollo, L. (1973). *Dialéctica*. Editorial Presença: Lisboa.
- Snyders, G. (2005). *Escola, Classe e Luta de Classe*. Editora Centauro. São Paulo – SP.
- Spinelli, M. (2004). O desenvolvimento da dialética no interior da filosofia grega. *Hypnos*, 9 (13), 69-83.
- Taffarel, C. Z. (2005). *Teoria do conhecimento: o que são categorias?* Curso de Metodologia do Ensino e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer. Recuperado: 09 jan. 2017 em <http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/ver.php?idtexto=400>. Universidade Federal da Bahia – Salvador – BA.
- Toassa, G. (2012). Vigotski contra James-Lange: crítica para uma teoria histórico-cultural das emoções. *Psicologia USP*, 23(1), 91-110, São Paulo – SP.
- Tomanik, E. A. (1994). *O olhar no espelho: “conversas” sobre a pesquisa em ciências sociais*. Maringá: EDUEM.
- Tonet, I. (2005). Educar para a cidadania ou para a liberdade? *Perspectiva*, 23 (02). Florianópolis – SC.
- Tonet, I. (2013). *Método científico: uma abordagem ontológica*. Instituto Lukács: São Paulo - SP.
- Tuleski, S. C. (2011). *A relação entre texto e contexto na obra de Luria: apontamentos para uma leitura marxista*. Eduem: Maringá – PR.
- Vigotski, L. S. (1996). *Teoria e Método em Psicologia* (C. Berliner, Trad.). Editora Martins Fontes: São Paulo - SP.
- Vigotski, L. S. (2000). Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, 21 (71), 21-44, Campinas – SP.

- Vigotski, L. S. (2007). *A transformação socialista do homem*. Recuperado: 25 set. 2014. Disponível em http://www.pstu.org.br/cont/subjetividade_vigotski.doc. (Trabalho original publicado em 1930).
- Vigotski, L. S. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem* (2ª ed.) (P. Bezerra, Trad.). Editora WMF Martins Fontes: São Paulo - SP.
- Vigotski, L. S. (2010). *Quarta aula: a questão do meio na pedologia* (M. P. Vinha, Trad.). *Psicologia USP*, 21(4), 681-701, São Paulo.
- Vigotskii, L. S. (1998). *La imaginación y el arte en la infancia*. Editora Akal: Madrid.
- Vygotski, L. S. (1996). *Obras escogidas* (Vol. 4, 1ª ed.). Visor: Madrid.
- Vygotski, L. S. (2001). *Obras escogidas* (Vol. 2, 2ª ed.). Visor: Madrid.
- Vygotski, L. S. (2006). *Obras escogidas* (Vol. 3, 2ª ed.). Visor: Madrid.