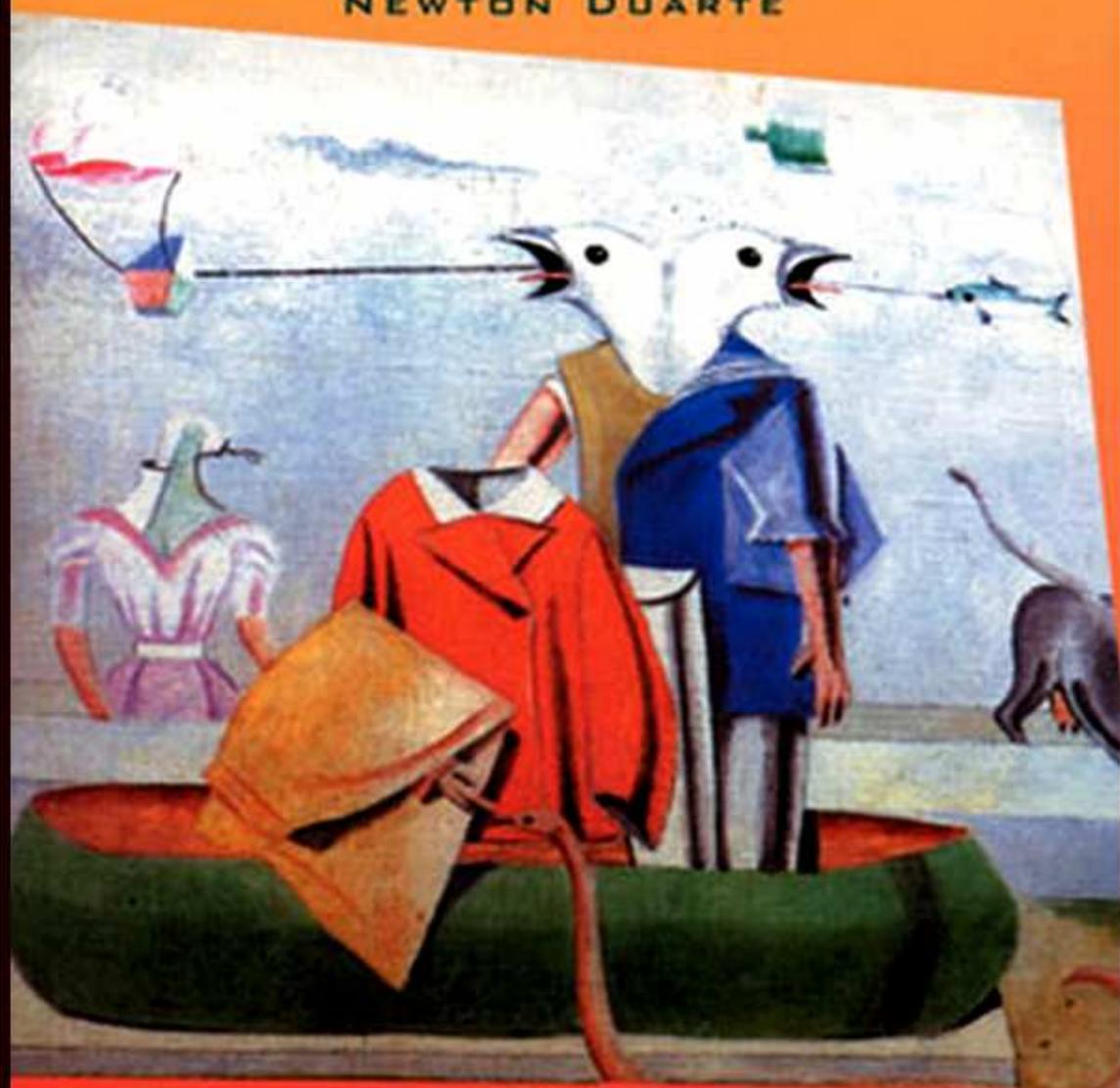


**VIGOTSKI E O  
“APRENDER A APRENDER”**

**CRÍTICA ÀS APROPRIAÇÕES NEOLIBERAIS E  
PÓS-MODERNAS DA TEORIA VIGOTSKIANA**

**NEWTON DUARTE**



**EDITORA  
AUTÓKTES  
ASSOCIADOS**



Vigotski e o “Aprender a Aprender”  
Crítica às Apropriações Neoliberais e Pós-  
Modernas da Teoria Vigotskiana

Newton Duarte



<http://groups.google.com/group/digitalsource>

EDITORA AUTORES ASSOCIADOS  
uma editora educativa a serviço da cultura brasileira  
Caixa Postal 6164 — CEP 13081-970 Campinas — SP — Pabx/Fax: (19) 3289-5930  
e-mail: editora@autoresassociados.com.br

Catálogo on-line: [www.autoresassociados.com.br](http://www.autoresassociados.com.br)  
Conselho Editorial “Prof. Casemiro dos Reis Filho”

Dermeval Saviani  
Gilberto. S. de M. Jannuzzi  
Maria Aparecida Moita  
Walter E. Garcia

Diretor Executivo  
Flávio Baldy dos Reis

Diretora Editorial  
Gilberto S. de M. Jannuzzi

Coordenadora Editorial  
Eriça Bombardi

Revisão  
Lúcia Helena Lahoz Morelli

Diagramação e Composição  
Eriça Bombardi

Capa  
Criação e Leiaute a partir de  
Pássaro-Serpente e Espantalho, 1921 de Max Ernst  
Milton José de Almeida

Arte-Final  
Eriça Bombardi

Impressão e Acabamento  
Gráfica Paym

2ª Edição Revista e Ampliada  
COLEÇÃO EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA  
EDITORA

Autores Associados.  
Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Câmara Brasileira do Livro, SP Brasil)

Duarte, Newton  
Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana/ Newton Duarte — 2. ed. rev. e ampl. — Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea)

Bibliografia. ISBN 85-85701-91-9

I. Psicologia educacional 2. Vigotsky, Lev Semenovich, 1896-1934 I. Título. II. Título: Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. III. Série. 00-0443 CDD-370.15

Índices para catálogo sistemático:  
Vigotsky : Psicologia educacional 370.15

1ª edição — março de 2000 Impresso no Brasil — agosto de 2001 Copyright (c) 2001  
by Editora Autores Associados

Depósito legal na Biblioteca Nacional conforme Decreto nº 1.825, de 20 de dezembro de 1907.

Nenhuma parte da publicação poderá ser reproduzida ou transmitida de qualquer modo ou por qualquer meio, seja eletrônico, mecânico, de fotocópia, de gravação, ou outros, sem prévia autorização por escrito da Editora. O Código Penal brasileiro determina, no artigo 184:

“Dos crimes contra a propriedade intelectual Violação de direito autoral Art. 184. Violar direito autoral Pena — detenção de três meses a um ano, ou multa.

1ª Se a violação consistir na reprodução, por qualquer meio, de obra intelectual, no todo ou em parte, para fins de comércio, sem autorização expressa do autor ou de quem o represente, ou consistir na reprodução de fonograma e videograma, sem autorização do produtor ou de quem o represente: Pena — reclusão de um a quatro anos e multa.”

## CONTRA CAPA

Neste livro o autor pleniza com uma tendência que estaria se tornando dominante entre os educadores que buscam, no terreno da psicologia, fundamentos em Vigotski: a tendência a interpretar as idéias desse psicólogo numa ótica que as aproxima a ideários pedagógicos centrados no lema “Aprender a Aprender”. Aliás, mais do que um lema, o “aprender a aprender” significa, para uma ampla parcela dos intelectuais da educação na atualidade, um verdadeiro símbolo das posições pedagógicas mais inovadoras, progressistas e, portanto, sintonizadas com o que seriam as necessidades dos indivíduos e da sociedade do século XXI. Neste livro, o autor aponta para o papel ideológico desempenhado por esse tipo de apropriação das idéias de Vigotski, qual seja, o papel de manutenção da hegemonia burguesa no campo educacional, por meio da incorporação da teoria vigotskiana ao universo ideológico neoliberal e pós-moderno.

## ORELHAS DO LIVRO

“Aprender a aprender” foi um lema defendido pelo movimento escolanovista e adquiriu novo vigor na retórica de várias concepções educacionais contemporâneas, especialmente no construtivismo. No mundo todo, livros, artigos e documentos oficiais apresentam o “aprender a aprender” como um emblema do que existiria de mais progressista e inovador, um símbolo da educação do século XXI. A psicologia de Vigotski vem sendo apontada por muitos educadores como um dos pilares de propostas educacionais centradas no “aprender a aprender”. A obra do psicólogo L. S. Vigotski seria, de fato, compatível com o “aprender a aprender”, como o construtivismo, com o escola-novismo? Neste livro, Newton Duarte responde negativamente a essa questão, defendendo a necessidade de uma leitura marxista da psicologia vigotskiana e a necessidade de um trabalho de incorporação dessa psicologia à construção de uma pedagogia crítica e historicizadora. Nesse sentido, o autor mostra existirem aproximações entre o construtivismo, o pós-modernismo e o neoliberalismo para então desfechar uma crítica contundente às interpretações que vem sendo difundidas no meio educacional acerca da psicologia vigotskiana, as procuram incorporar tal psicologia ao universo ideológico neoliberal

e pós-moderno. Evidenciando o caráter radicalmente marxista da psicologia vigotskiana, o autor apresenta ainda uma análise minuciosa da crítica feita por Vigotski à teoria do jovem Piaget no segundo capítulo do livro *Pensamento e Linguagem*.

Um homem completo possui a força do pensamento, a força da vontade e a força do coração. A força do pensamento é a luz do conhecimento; a força da vontade é a energia do caráter; a força do coração é o amor.

LUDWIG FEUERBACH

Alessandra, a você dedico este livro.

Vejo a vida como uma constante caminhada dirigida para esse horizonte do homem completo, lutando contra tudo o que em nossa sociedade constitui uma barreira a essa caminhada. Espero sempre continuar em busca do conhecimento (a força do pensamento), procurando não esmorecer na luta pelos valores que defendo (a força da vontade). Quanto à força do coração, já o alcancei: é o amor que sinto por você.

Conclamar as pessoas a acabarem com as ilusões acerca de uma situação é conclamá-las a acabarem com uma situação que precisa de ilusões.

A crítica não retira das cadeias as flores ilusórias para que o homem suporte as sombrias e nuas cadeias, mas sim para que se liberte delas e brotem flores vivas.

KARL MARX,  
INTRODUÇÃO À CRÍTICA DA FILOSOFIA DO DIREITO DE HEGEL

# SUMÁRIO

PREFÁCIO À 2ª EDIÇÃO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A APROXIMAÇÃO DA PSICOLOGIA VIGOTSKIANA AO LEMA PEDAGÓGICO “APRENDER A APRENDER” É UMA ESTRATÉGIA IDEOLÓGICA

## **CAPÍTULO Um**

O LEMA “APRENDER A APRENDER” NOS IDEÁRIOS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEOS

1. Os posicionamentos valorativos contidos no lema “aprender a aprender”
2. O lema “aprender a aprender” no discurso oficial contemporâneo: dois exemplos

## **CAPÍTULO Dois**

NEOLIBERALISMO, PÓS-MODERNISMO E CONSTRUTIVISMO

1. Características do universo ideológico neoliberal e pós-moderno
2. Interfaces entre construtivismo e pós-modernismo e as tentativas de unificação das idéias de Piaget e Vigotski

## **CAPÍTULO Três**

A HISTORICIDADE DO SER HUMANO E O ESVAZIAMENTO DA INDIVIDUALIDADE NA SOCIEDADE CAPITALISTA

1. A historicidade do ser humano em Marx: a dialética entre objetivação e apropriação
2. A crítica de Marx à naturalização do histórico
3. O “aprender a aprender” e a globalização como esvaziamento completo do indivíduo

## **CAPÍTULO Quatro**

## EM DEFESA DE UMA LEITURA MARXISTA DA OBRA DE VIGOTSKI

1. As tentativas de afastar a teoria de Vigotski da teoria de Leontiev
2. A substituição do que escreveu Vigotski pelo que escreveram seus intérpretes e as traduções resumidas/censuradas de textos vigotskianos
3. O ecletismo nas interpretações pós-modernas e neoliberais da teoria vigotskiana
4. Um exemplo de crítica infundada e inconsistente à teoria vigotskiana

## **CAPÍTULO CINCO**

### A CRÍTICA RADICAL DE VIGOTSKI A PIAGET

1. Vigotski detecta o alicerce principal do edifício teórico do jovem Piaget: a concepção de que o pensamento egocêntrico será uma fase intermediária entre o pensamento autista e o pensamento socializado
2. Vigotski faz a crítica ao princípio teórico adotado por Piaget, segundo o qual a gênese do pensamento teria como ponto de partida natural o pensamento autista.
3. Vigotski ataca o fundamento empírico de Piaget mostrando que a linguagem egocêntrica não é uma expressão direta do pensamento egocêntrico
4. Vigotski contrapõe-se à concepção de socialização presente na psicologia do desenvolvimento de Piaget e faz a crítica aos pressupostos filosóficos idealistas e relativistas dessa psicologia
4. Vigotski opõe à psicologia de Piaget uma psicologia que historicize o psiquismo humano

## **CAPÍTULO seis**

### A PSICOLOGIA DE PIAGET É SOCIOINTERACIONISTA

### CONSIDERAÇÕES FINAIS AFINAL, QUAL O SENTIDO DE SE ESTUDAR VIGOTSKI HOJE?

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### SOBRE O AUTOR

## PREFÁCIO À 2ª EDIÇÃO

É grande minha satisfação ao escrever o prefácio à segunda edição deste livro. Até certo ponto fui surpreendido pela tão calorosa acolhida que o mesmo encontrou entre educadores e psicólogos de todo o Brasil e também pelo fato de a primeira edição ter se esgotado em pouco mais de um ano. Mais importante que o tempo relativamente curto de esgotamento da primeira edição foram as manifestações, feitas pessoalmente ou por correio eletrônico, de leitores que encontraram neste livro uma abordagem que veio ao encontro de insatisfações que eles há algum tempo vêm sentindo em relação a princípios e idéias amplamente difundidos no meio educacional brasileiro. E, aqui, reside o principal motivo de minha surpresa. Essas idéias e esses princípios, os quais foram objeto de análise crítica neste livro, têm sido endossados e divulgados por boa parte daqueles que, atualmente, constituem a intelectualidade da educação e das ciências humanas em geral. Eu esperava, é certo, encontrar apoio da parte de alguns leitores, mas justamente por ser um trabalho que rema contra a maré, não esperava que esse apoio fosse tão expressivo em termos quantitativos e qualitativos. Mas por que afirmei ter ficado surpreendido “até certo ponto”? Porque eu esperava que este trabalho tocasse em questões importantes para um crescente segmento de educadores e psicólogos que não fazem coro às retóricas neoliberal e pós-moderna. Essa esperança não foi frustrada e, mais do que isso, transformou-se na convicção de que o sucesso deste livro se deve principalmente à existência de um movimento crescente de revigoração do marxismo no campo das ciências humanas.

Não se trata, ainda, de um movimento de grandes dimensões no meio acadêmico, mas possui uma característica importante para fazer frente aos muitos modismos que compõem o universo ideológico neoliberal e pós-moderno: trata-se da busca de consistência e coerência em termos tanto da elaboração teórica como também do posicionamento ideológico. A crítica ao irracionalismo pós-moderno e ao autoritarismo neoliberal não pode prescindir do rigor teórico, da coerência lógica e da clareza do posicionamento ideológico. Nesse sentido, se eu não poderia deixar de ficar contente com o êxito editorial de meu livro, fico ainda mais contente por estar convencido de que esse êxito é conseqüência de um movimento que vai muito

além das teses que defendo neste trabalho.

No que diz respeito ao tema específico do processo de apropriação da psicologia vigotskiana, verifico também existir, tanto no Brasil como no exterior, o início de um movimento de reação às interpretações, ainda largamente hegemônicas, que incorporam a psicologia vigotskiana ao universo ideológico neoliberal e pós-moderno, tendo como consequência uma operação de dissociação dessa psicologia do universo ideológico marxista e socialista. A reação a esse tipo de leitura dos trabalhos de Vigotski ainda luta por encontrar mais espaços nos quais possa expor suas idéias e isso exige um constante e árduo esforço por superar as barreiras criadas por aqueles que não estão habituados a ver questionadas as idéias que pretensamente encontrariam apoio nos trabalhos de Vigotski. Uma coisa é apregoar o pluralismo, a democracia, o respeito às diferenças etc. Outra coisa bem mais difícil e rara é aceitar a diferença quando ela implica o questionamento de idéias e princípios que são admitidos quase que consensualmente por aqueles que alcançaram alguma projeção no meio acadêmico graças à aceitação a crítica dessas idéias e desses princípios. Em suma, o rei pode estar nu desde que ninguém toque no assunto, muito menos questione as razões dessa nudez e do silêncio sobre ela. Mas, felizmente, no Brasil e no exterior aumenta a cada dia o número daqueles que não mais aceitam essa falsa democracia e expõem suas críticas de forma clara e contundente, defendendo uma leitura marxista da obra vigotskiana.

Venho mantendo correspondência com dois pesquisadores do exterior que têm contribuído para a difusão de leituras marxistas dos trabalhos de Vigotski. Um deles já é conhecido por pesquisadores brasileiros, pois já estive no Brasil várias vezes ministrando cursos e palestras. Trata-se do professor doutor Mário Golder, da Universidade de Buenos Aires. Após ler Vigotski e o “Aprender a Aprender”, o referido professor consultou-me quanto à possibilidade de incluir parte do capítulo 4 (“Em Defesa de uma Leitura Marxista da Obra de Vigotski”) como texto integrante de uma coletânea por ele organizada, intitulada Vigotski: Um Psicólogo

Radical. O próprio professor Mário Golder traduziu meu texto para o espanhol e essa coletânea será lançada em agosto próximo em Buenos Aires. Sinto-me particularmente honrado em participar dessa publicação e deixo aqui registrado meu agradecimento ao professor Mário Golder por tão gentil convite.

O outro pesquisador, com o qual venho mantendo correspondência e que defende uma leitura marxista da psicologia vigotskiana, é um professor norte-americano do Departamento de Psicologia do Edgecombe Community College, na Carolina do Norte, professor doutor Mohamed Elhammoumi, o qual fez a gentileza de me enviar dois artigos seus, um publicado neste ano e outro ainda no prelo. Em ambos os artigos ele formula uma crítica àquelas interpretações distantes dos fundamentos filosóficos marxistas da teoria vigotskiana ou até mesmo hostis ao marxismo. Elhammoumi afirma que o uso que Vigotski faz do conceito de “forças sociais de produção” reflete sua fundamentação na teoria marxista. Ele viveu durante a Revolução Russa, um tempo de extrema tensão entre privado e coletivo, individual e social. Foi esse ambiente cultural de mudanças e desestabilizações que forneceu a ele o contexto para suas investigações científicas. Sua vida foi devotada à busca de resolução de problemas educacionais urgentes e práticos visando contribuir para o êxito do novo experimento socialista. Apoiado na conceituação do fenômeno mental esboçada inicialmente por psicólogos marxistas franceses como Henri Wallon (1879-1962) e Georges Politzer (1903-1942), sua contribuição aos debates psicológicos da década de 20, juntamente com as contribuições de seus colegas Luria e Leontiev, desempenharam um papel central no delineamento da direção da psicologia científica marxista.

Mas psicólogos e educadores que trabalham com a abordagem vigotskiana (Rogoff, Wertsch, Valsiner & Van der Veer, entre outros) freqüentemente não dominam a filosofia marxista ou são hostis a ela (Joravsky, Kozulin, Moscovici, entre outros). Alguns deles afirmam até que Vigotski não é um psicólogo marxista e que ele nunca esteve comprometido com a construção de uma psicologia marxista. [...] (1. NOTA DE RODAPÉ: Trechos extraídos do artigo intitulado “To Create Psychology’s Own Capital”, o qual será publicado no livro intitulado *Vigotsky’s Cultural-Historical Psychology*, organizado por Dorothy Robbins e Anna Stetsenko). Contudo, uma adequada apreciação da psicologia vigotskiana não é possível sem que sejam consideradas suas relações com Marx e com a tradição marxista.

Esse distanciamento do marxismo produz leituras unilaterais da obra vigotskiana, nas quais são destacados alguns conceitos e omitidos outros. Elhammoumi mostra que o modismo produzido nos Estados Unidos da América do

Norte em torno da psicologia soviética levou os entusiastas dessa corrente da psicologia a... focarem sua atenção no papel do signo e da palavra, na fala e na linguagem, no desenvolvimento das funções mentais superiores, da consciência e da ação humana. Assim, os principais conceitos do programa de pesquisa sócio-histórico-cultural têm sido esquecidos na explosiva produção de artigos sobre o pensamento de Vigotski, Luria e Leontiev. Os mais importantes conceitos foram excluídos. Quais são esses conceitos importantes? De acordo com os textos clássicos da teoria sócio-histórico-cultural, a totalidade dos fenômenos psicológicos humanos, incluindo a consciência humana, é derivada da atividade prática socialmente organizada. A teoria sócio-histórico-cultural vê a mediação semiótica, os processos simbólicos e os processos cognitivos como secundários porque eles derivam das interações que indivíduos estabelecem na concreta atividade prática socialmente organizada. Conceitos que são primários, que não são derivados, mas sim aspectos da atividade prática socialmente organizada, incluem: sistemas sociais, ideologias, formas institucionais de trabalho, formas institucionais de educação, materialismo dialético, alienação, relações sociais de produção, meios psicológicos de produção, modos psicológicos de produção de conceitos sociais e relações psicológicas de produção (NOTA DE RODAPÉ: 2. Trecho extraído das páginas 203-204 do texto intitulado “Lost — or Merely Domesticated? The Boom in Socio-Historicocultural Theory Emphasises Some Concepts, Overlooks Others”, integrante da coletânea intitulada *The Theory and Practice of Cultural-Historical Psychology*, organizado por Seth Chaklin e publicada neste ano de 2001 pela editora da Universidade de Aarhus, Dinamarca.).

Outra questão que não posso deixar de abordar neste prefácio é a publicação, no Brasil, do texto integral de *Pensamento e Linguagem*, traduzido agora diretamente do russo e publicado com o título *A Construção do Pensamento e da Linguagem* (NOTA DE RODAPÉ : 3. L. S. Vigotski, *A Construção do Pensamento e da Linguagem*, São Paulo, Martins Fontes, primeira edição em março de 2001, tradução do russo por Paulo Bezerra.). Trata-se de um acontecimento que diz respeito diretamente a este meu livro, pois no quarto capítulo (p. 167) escrevi o seguinte: “Embora a grande maioria dos livros publicados no Brasil sobre o pensamento de Vigotski seja absolutamente omissa quanto a isso, o fato é que a

tradução para o português do livro *Pensamento e Linguagem* (VYGOTSKY, 1993 b), cuja primeira edição brasileira foi lançada em 1987, não é tradução do texto integral, mas sim de uma versão resumida publicada em inglês, nos EUA, no ano de 1962. Essa versão resumida cortou mais de 60% do texto original, pois o texto, na versão integral, publicado nas obras escolhidas em espanhol (VYGOTSKI, 1993a, pp. 11-347) tem 337 páginas, enquanto na edição em português tem 132 páginas”. Também nesse capítulo afirmei ser auspiciosa a notícia — constante do prefácio de Paulo Bezerra, como tradutor do livro *Psicologia da Arte*, de Vigotski —, de que estaria no prelo a edição do texto integral de *Pensamento e Linguagem*. Até o momento em que eu concluía os últimos acertos em Vigotski e o “*Aprender a Aprender*”, ainda não fora, porém, lançada essa prometida edição. Eis que agora ela já está à disposição do público brasileiro, fato esse que deve ser comemorado. Desde meu livro *Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski*, cuja primeira edição data de 1996, venho insistindo na necessidade de publicação em português do texto integral de *Pensamento e Linguagem*. No quinto capítulo de *Vigotski e o “Aprender a Aprender”*, analiso o texto integral do capítulo 2 de *Pensamento e Linguagem* e mostro o quanto o texto da edição resumida perde em termos da radicalidade da crítica vigotskiana à teoria do então jovem Piaget.

Mas se vejo como motivo de comemoração esse trabalho de tradução de *Pensamento e Linguagem* diretamente do russo e de publicação do texto integral, não posso deixar de problematizar dois aspectos relativos a essa edição. Devo deixar claro que não se trata de questionar a tradução propriamente dita, pois não domino o idioma russo. Mas mesmo não dominando o idioma original no qual foi escrito esse livro, posso fazer algumas observações como estudioso da obra vigotskiana.

O primeiro aspecto que problematizarei é algo comentado pelo professor doutor Paulo Bezerra, no prólogo que escreveu como tradutor do livro:

“Outro conceito criado por Vigotski diz respeito ao processo de aprendizagem e chegou ao Brasil como zona de desenvolvimento próxima!”, [...] Trata-se de um estágio do processo de aprendizagem em que o aluno consegue fazer sozinho ou com colaboração de colegas mais adiantados o que antes fazia com auxílio do professor, isto é, dispensa a mediação do professor. Na ótica de Vigotski, esse “fazer em colaboração” não anula mas destaca a participação criadora da

criança e serve para medir o seu nível de desenvolvimento intelectual, sua capacidade de discernimento, de tomar a iniciativa, de começar a fazer sozinha o que antes só fazia acompanhada, sendo, ainda, um valiosíssimo critério de verificação da eficácia do processo de ensino-aprendizagem. Resumindo, é um estágio em que a criança traduz no seu desempenho imediato os novos conteúdos e as novas habilidades adquiridas no processo de ensino-aprendizagem, em que ela revela que pode fazer hoje o que ontem não conseguia fazer. É isto que Vigotski define como a zona de desenvolvimento imediato, que no Brasil apareceu como zona de desenvolvimento proximal(!). Por que imediato e não esse esquisito próxima? Por dois motivos. Primeiro: o adjetivo que Vigotski acopla ao substantivo desenvolvimento (razvítie, substantivo neutro) é blijáichee, adjetivo neutro do grau superlativo sintético absoluto, derivado do adjetivo positivo bfízkii, que significa próximo. Logo, blijáichee significa o mais próximo, “proxíssimo”, imediato. Segundo: a própria noção implícita no conceito vigotskiano é a de que, no desempenho do aluno que resolve problemas sem a mediação do professor, pode-se aferir incontinenti o nível do seu desenvolvimento mental imediato, fator de mensuração da dinâmica do seu desenvolvimento intelectual e do aproveitamento da aprendizagem. Daí o termo zona de desenvolvimento imediato [VIGOTSKI, op. cit., pp. X-XI].”

Minhas objeções à interpretação desse conceito vigotskiano pelo professor Paulo Bezerra não se dirigem à tradução como zona de desenvolvimento imediato em substituição ao realmente esquisito termo zona de desenvolvimento próxima, cujo uso no Brasil talvez tenha sido decorrente da influência da bibliografia em inglês (zone of proximal development). Por influência da bibliografia em espanhol, da qual tenho me utilizado com frequência, adotei o uso da tradução zona de desenvolvimento próximo (zona de desarrollo próximo) mas, como já explicitiei, não domino o idioma russo e não posso afirmar qual seja a melhor tradução do adjetivo empregado por Vigotski. Minha objeção dirige-se, então, não para a tradução do adjetivo mas para a compreensão que o tradutor tem do conceito vigotskiano. Se bem entendi, o professor Paulo Bezerra interpreta que o conceito de zona de desenvolvimento próximo (ou imediato) focalizaria processos que a criança realiza sozinha, sem ajuda do professor, isto é, o tradutor confunde a zona de

desenvolvimento próximo (ou imediato) com o nível de desenvolvimento atual. Não há espaço neste prefácio para apresentar uma análise do capítulo 6 de Pensamento e Linguagem de maneira a fundamentar minha discordância em relação à interpretação feita pelo tradutor. Mesmo assim não posso deixar de enfatizar que, ao contrário do que entende o professor Paulo Bezerra, a zona de desenvolvimento próximo é constituída por aquilo que a criança, num determinado momento, não faz sozinha, mas o faz com a ajuda de outros, inclusive e principalmente do professor. É por isso que para Vigotski o único bom ensino é o que atua no âmbito da zona de desenvolvimento próximo. Aquilo que hoje a criança faz sozinha, mas no passado só fazia com ajuda, já foi interiorizado e foi incorporado ao nível de desenvolvimento atual. Não é minha intenção travar polêmicas desnecessárias, mas esse não é um detalhe de menor importância.

Uma interpretação equivocada do conceito de zona de desenvolvimento próximo (ou imediato) pode prejudicar seriamente a compreensão da maneira como Vigotski analisava as relações entre educação e desenvolvimento, ou seja, pode dar uma forte contribuição para as tentativas de adaptação da psicologia vigotskiana às concepções educacionais centradas no lema “aprender a aprender”.

O segundo ponto que problematizarei é a alteração no título do livro, o qual passou a ser A Construção do Pensamento e da Linguagem, ao invés de apenas Pensamento e Linguagem. Não sei se essa alteração foi decorrente do fato de já existir aquela mencionada edição resumida de Pensamento e Linguagem e isso tivesse gerado então a necessidade de distinguir as duas edições. Já manifestei minha posição em relação à edição resumida, a qual considero mais atrapalhar do que ajudar ao leitor a conhecer o pensamento de Vigotski. Penso que, na hipótese da editora pretender manter a publicação tanto da versão resumida como do texto integral, o mais correio seria manter o mesmo título, isto é, Pensamento e Linguagem, acrescentando o subtítulo versão resumida ou texto integral. A solução adotada, de acrescentar a palavra construção ao título do livro, além de não ajudar a esclarecer que se trata da edição integral de Pensamento e Linguagem, também tem o inconveniente de produzir, de forma deliberada ou não, uma associação entre a teoria vigotskiana e o Construtivismo. Não que o uso do termo construção implique, em si mesmo, a adoção do referencial construtivista, mas é inegável que o contexto

atual acaba por levar a essa associação, de resto bastante reforçada pelas muitas interpretações que procuram aproximar Vigotski do ideário construtivista, tal como analisei em vários momentos de Vigotski e o “Aprender a Aprender”. Já há alguns anos venho insistindo na tese de que a psicologia vigotskiana não é construtivista (NOTA DE RODAPÉ: 4. Abordei esse tema em dois livros: A Individualidade Para-Si (primeira edição em 1993) e Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski (primeira edição em 1996), ambos publicados pela Editora Autores Associados.) e não posso deixar de lamentar que o título da principal obra de Vigotski, ao ser editada em português, venha a ter o efeito de produzir uma associação com o construtivismo. Além disso, esse fato reforça minha convicção quanto à necessidade de elaboração de um trabalho voltado para uma ampla e radical crítica ao construtivismo. Nessa direção venho desenvolvendo, desde 1998, um projeto de pesquisa intitulado O Construtivismo: suas muitas faces, suas filiações e suas interfaces com outros modismos. Espero no próximo ano escrever outro livro, talvez com o mesmo título do projeto, no qual pretendo apresentar as conclusões às quais venho chegando nesse estudo (NOTA DE RODAPÉ: 5. Uma primeira e parcial amostra do que vem sendo estudado nessa pesquisa é constituída por três artigos, sendo um artigo de minha autoria e os outros dois artigos de orientandos meus que participam da equipe desse projeto (Alessandra Arce e João Henrique Rossier), todos publicados numa coletânea que organizei, intitulada Sobre o Construtivismo: Contribuições a Uma Análise Crítica, publicada pela Editora Autores Associados, Essa coletânea conta ainda com um artigo de autoria da professora doutora Marília Gouvea de Miranda e outro de autoria da professora doutora Lígia Regina Klein.).

Newton Duarte

Araraquara, agosto de 2001

e-mail: newton.duarte@uol.com.br

# CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A APROXIMAÇÃO DA PSICOLOGIA VIGOTSKIANA AO LEMA PEDAGÓGICO “APRENDER A APRENDER” É UMA ESTRATÉGIA IDEOLÓGICA

Este livro foi elaborado com base no texto de nossa tese de livre-docência (NOTA DE RODAPÉ: 1. A pesquisa da qual nossa tese de livre-docência constituiu um dos produtos contou com o apoio financeiro do CNPq, na forma de bolsa de produtividade em pesquisa e bolsas de iniciação científica.) em psicologia da educação (2. A transformação do texto da tese no texto deste livro foi por nós efetuada de maneira a incorporar, o máximo possível, as ricas contribuições dadas por todos os membros da banca examinadora, composta pelos professores Dermeval Saviani, Celestino Alves da Silva Jr., Luís Carlos de Freitas, Alda Junqueira Marin e Marcus Vinícius da Cunha. Nesse sentido, podemos afirmar que a reelaboração do texto para publicação em livro constitui-se num processo de continuidade do diálogo e do debate iniciados naquela seção de defesa de tese realizada em 06.08.1999, no campus da Araraquara da UNESP. Deixamos aqui registrada nossa gratidão pelas contribuições dadas pelos citados professores, eximindo-os, é claro, da responsabilidade sobre a forma como tenhamos interpretado e incorporado essas contribuições.) e tem por objetivo principal polemizar com uma tendência que vem se tomando dominante entre os educadores que buscam, no terreno da psicologia, fundamentação em Vigotski: a tendência a interpretar as idéias desse psicólogo numa ótica que as aproxima a ideários pedagógicos centrados no lema “aprender a aprender”. Aliás, mais do que um lema, o “aprender a aprender” significa, para uma ampla parcela dos intelectuais da educação na atualidade, um verdadeiro símbolo das posições pedagógicas mais inovadoras, progressistas e, portanto, sintonizadas com o que seriam as necessidades dos indivíduos e da sociedade do próximo século. Pretendemos neste trabalho apontar para o papel ideológico desempenhado por esse tipo de apropriação das idéias de Vigotski, qual seja, o papel de manutenção da hegemonia burguesa no campo educacional, por meio da incorporação da teoria vigotskiana ao universo ideológico neoliberal e pós-moderno.

A difusão, no meio educacional brasileiro, das interpretações acerca do pensamento do psicólogo soviético Liev Seminióvitch Vigotski (NOTA DE RODAPÉ: 3. Em decorrência de o idioma russo possuir um alfabeto distinto do nosso, têm sido utilizadas muitas formas de escrever o nome desse autor com o alfabeto ocidental. Os americanos e os ingleses adotam a grafia Vygotsky. Muitas edições em outros idiomas, por resultarem de traduções de edições norte-americanas, adotam essa mesma grafia. Na edição espanhola das obras escolhidas desse autor tem sido adotada a grafia Vygotski (VYGOTSKI, 1991b, 1993a, 1995, 1996b e 1997). Os alemães adotam a grafia Wygotski que se aproxima daquela das obras escolhidas em espanhol, com a diferença da utilização da letra “W” que em alemão tem o mesmo som que a letra “V” em português. Em obras da e sobre a psicologia soviética publicadas pela então editora estatal soviética, a Editora Progresso de Moscou, traduzidas diretamente do russo para o espanhol, como, por Exemplo, Davitov & Shuare (1987), é adotada a grafia Vigotski. A mesma grafia tem sido adotada em publicações recentes, no Brasil, de partes da obra desse autor (Vigotski, 1996a, 1998 e 1999). Adotaremos aqui esta grafia, mas preservando nas referências bibliográficas a grafia utilizada em cada edição, o que nos impedirá de padronizar a grafia do nome deste autor.) (1896-1934) pode ser considerada um fenômeno bastante revelador das características do atual panorama ideológico no qual vicejam as proposições de cunho neoliberal e pós-moderno. Entretanto, não caberia analisar o problema em foco como sendo exclusivo da intelectualidade da educação brasileira, na medida em que nessas interpretações pode ser notada, com facilidade, uma forte influência de idéias defendidas por intérpretes norte-americanos e europeus da obra vigotskiana. Dessa forma, a análise das interpretações dessa obra produzidas e difundidas por intelectuais brasileiros não pode deixar de abordar também as interpretações difundidas por intelectuais de outros países cujos trabalhos venham sendo traduzidos e editados em nosso país ou constituam referência para estudos realizados por autores brasileiros.

A aproximação entre as idéias vigotskianas e as idéias neoliberais e pós-modernas não pode ser efetuada sem um grande esforço por descaracterizar a psicologia desse autor soviético, desvinculando-a do universo filosófico marxista e do universo político socialista. Esse esforço é realizado de diferentes maneiras, das

quais podemos destacar duas que, embora distintas, não são necessariamente excludentes:

1) aproximação entre a teoria vigotskiana e a concepção psicológica e epistemológica interacionista-construtivista de Piaget;

2) interpretação da teoria vigotskiana como uma espécie de relativismo culturalista centrado nas interações lingüísticas intersubjetivas, bastante a gosto do niilismo pós-moderno.

Os autores que contribuem para a descaracterização da psicologia vigotskiana como uma psicologia marxista abarcam um amplo leque de posições ideológicas, desde aquelas mais explicitamente anti-socialistas, até aquelas que se apresentam como defensoras de um marxismo “aberto”, “não-ortodoxo”, “antidogmático”, etc., passando por um considerável número de autores que omitem seu posicionamento político e ideológico. Claro que nenhum dos intérpretes de Vigotski poderia afirmar que a obra desse autor não teria sofrido qualquer influência do marxismo. Mas o fato de ser admitida essa influência não implica necessariamente a aceitação da tese de que a característica central da psicologia vigotskiana seja a de constituir-se em uma contribuição para a construção de uma psicologia marxista. Ou seja, muitos autores podem admitir que Vigotski tenha sido, de alguma forma, influenciado pelo marxismo e, mesmo assim, apresentarem uma leitura do pensamento desse autor que o afasta do universo político e ideológico de luta pela superação do capitalismo e pela construção de uma sociedade socialista. Muitos autores que admitem a influência do marxismo na psicologia vigotskiana acabam, no conjunto de sua interpretação, por relegar essa influência à condição de um detalhe periférico, acidental, mero resquício do discurso dominante existente no ambiente cultural no qual vivia Vigotski ou até mesmo uma concessão a pressões políticas externas e estranhas ao universo do pensamento vigotskiano.

À primeira vista poderia parecer que estamos aqui tratando de duas questões distintas: uma seria a da aproximação entre a teoria vigotskiana e o lema educacional “aprender a aprender”, enquanto a outra seria a das tentativas de secundarizar a importância do marxismo para a psicologia de Vigotski e torná-la, assim, compatível com os ideários neoliberais pós-moderno. Esta segunda questão seria de natureza filosófico-político-ideológico, enquanto a primeira seria de natureza psicológica e

pedagógica. Pois bem, nosso intento neste trabalho será justamente o de procurar convencer o leitor de que existem aí duas questões de diferente natureza, mas sim apenas dois aspectos de um mesmo processo de luta ideológica. Isso porque o lema “aprender a aprender” é por nós temperado como uma expressão inequívoca das proposições educacionais afinadas com o projeto neoliberal, considerado projeto político de adequação das estruturas e instituições sociais às características do processo de reprodução do capital no final do século XX.

Neste sentido, quando questionamos a apropriação da obra psicológica de Vigotski por ideários pedagógicos que têm por lema central o “aprender a aprender”, estamos questionando a possibilidade de utilização da psicologia vigotskiana para legitimação de concepções ideologicamente articuladas à sociedade capitalista contemporânea, não importa se na forma explícita de adesão à ideologia da sociedade regida pelo mercado, isto é, a ideologia neoliberal, ou se na forma aparentemente crítica de um discurso pós-moderno para o qual todo projeto de transformação política consciente da totalidade social redundaria em propostas autoritárias e não passaria de uma herança da “ilusão iluminista” de emancipação humana por meio da razão.

Para formularmos, porém, o questionamento acima mencionado, não podemos deixar de explicitar as referências pedagógicas com base nas quais fazemos a crítica ao “aprender a aprender”. Se consideramos esse lema representativo, no campo educacional, nos dias de hoje, das ideologias que legitimam a sociedade capitalista, precisamos explicitar qual a concepção pedagógica que consideramos compatível com nossa fundamentação filosófica em Marx e nosso compromisso político com o socialismo. A pedagogia histórico-crítica, tal como ela encontra-se esboçada, na forma de primeiras aproximações, nos trabalhos de Dermeval Saviani (NOTA DE RODAPÉ: 4. Ver principalmente SAVIANI (1989, 1991, 1996, 1997a, 1997b, 1998).), é a concepção pedagógica que entendemos ser compatível com nossa fundamentação filosófica e com nosso compromisso político, bem como aquela com base na qual entendemos ser possível apresentar uma crítica radical ao “aprender a aprender” e às interpretações neoliberais e pós-modernas que tentam

aproximar Vigotski a esse lema educacional.

Não é aqui o local para apresentarmos, mesmo que em linhas gerais, uma síntese das linhas mestras dessa pedagogia, mas cumpre assinalar alguns pontos esclarecedores das razões pelas quais adotamos essa pedagogia como perspectiva com base na qual é desenvolvida a análise crítica apresentada neste livro. Em primeiro lugar, trata-se de uma pedagogia que procura [...] fundar e objetivar historicamente a compreensão da questão escolar, a defesa da especificidade da escola e a importância do trabalho escolar como elemento necessário ao desenvolvimento cultural, que concorre para o desenvolvimento em geral. A escola é, pois, compreendida a partir do desenvolvimento histórico da sociedade; assim compreendida, torna-se possível a sua articulação com a superação da sociedade vigente em direção a uma sociedade sem classes, a uma sociedade socialista. É dessa forma que se articula a concepção política socialista com a concepção pedagógica histórico-crítica, ambas fundadas no mesmo conceito geral de realidade, que envolve a compreensão da realidade humana como sendo construída pelos próprios homens, a partir do processo de trabalho, quer dizer, da produção das condições materiais ao longo do tempo [SAVIANI, 1997b, pp. 119-120].

Uma das diferenças entre a pedagogia histórico-crítica e as pedagogias adaptadas aos atuais interesses da burguesia reside no posicionamento perante a questão da verdade. As pedagogias centradas no lema “aprender a aprender” são antes de mais nada pedagogias que tiram da escola a tarefa de transmissão do conhecimento objetivo, a tarefa de possibilitar aos educandos o acesso à verdade. Se no período de luta contra a sociedade feudal, isto é, no período no qual a burguesia constituía-se em classe revolucionária, ela podia apresentar-se como guardiã e defensora da verdade, o mesmo deixou de acontecer a partir do momento em que essa classe consolidou-se no poder e passou a agir como classe reacionária, isto é, classe que luta contra as forças favoráveis ao avanço do processo histórico de desenvolvimento do gênero humano.

A burguesia, então, se torna conservadora e passa a ter dificuldades ao lidar com o problema da escola, pois a verdade é sempre revolucionária. Enquanto a burguesia era revolucionária ela tinha interesse na verdade. Quando passa a ser conservadora, a verdade então a incomoda, choca-se com seus interesses. Isso ocorre

porque a verdade histórica evidencia a necessidade das transformações, as quais, para a classe dominante — uma vez consolidada no poder —, não são interessantes; ela tem interesse na perpetuação da ordem existente. A ambigüidade que atravessa a questão escolar hoje é marcada por essa situação social [SAVIANI, 1997b. p. 116].

A contradição que perpassa toda a sociedade capitalista contemporânea e que se faz presente também no campo da educação escolar é a contradição entre o desenvolvimento cada vez mais socializado das forças produtivas e a apropriação privada tanto dos meios de produção como dos produtos dessa produção.

Conforme se acirra a contradição entre a apropriação privada dos meios de produção e a socialização do trabalho realizada pela própria sociedade capitalista. O desenvolvimento das forças produtivas passa a exigir a socialização dos meios de produção, o que implica a superação da sociedade capitalista. Com efeito, socializar os meios de produção significa instaurar uma sociedade socialista, com a conseqüente superação da divisão em classes. Ora, considerando-se que o saber é o objeto específico do trabalho escolar, é um meio de produção, ele também é atravessado por essa contradição [SAVIANI, 1997b, pp. 114-115].

Essa contradição atingiu, na atualidade, uma forma particularmente aguda: por um lado, nunca a produção e a reprodução das condições materiais da existência social exigiram tanto a participação do conhecimento e o desenvolvimento intelectual daqueles que atuam no processo produtivo, mas, por outro, a automação diminui o número de trabalhadores necessários à produção material, gerando uma massa cada vez maior de excluídos e a possibilidade de exploração maior dos que estão nos postos de trabalho sob a permanente ameaça de desemprego. Em outras palavras, ao mesmo tempo em que o processo produtivo exige a elevação do nível intelectual dos trabalhadores para que estes possam acompanhar as mudanças tecnológicas, essa elevação do nível intelectual precisa, sob a ótica das classes dominantes, ser limitada aos aspectos mais imediatamente atrelados ao processo de reprodução da força de trabalho, evitando-se a todo custo que o domínio do conhecimento venha a tornar-se um instrumento de luta por uma radical transformação das relações sociais de produção. Como a classe dominante precisa exercer uma ininterrupta atividade para não perder sua hegemonia sobre o conjunto da sociedade, ela utiliza-se de estratégias de obtenção da adesão da população ao

projeto político e econômico neoliberal e, quando essa adesão não é obtida, lança mão da repressão pela força (que passa a ser cada vez mais utilizada tanto no interior de cada país como no plano das relações internacionais). Mas como a história já mostrou que o capitalismo não pode manter-se apenas lançando mão da repressão, existe uma busca incessante de formas de disseminação da ideologia dominante e de disseminação de todo tipo de preconceitos e mistificações em relação a qualquer projeto político e social que conteste o capitalismo e defenda outras formas de organização societária. As classes dominantes precisam manter parte da população presa à idéia de que não existe outro caminho para a humanidade a não ser o da total adaptação às regras impostas pelo mercado mundializado. Entretanto, para que as condições de miserabilidade que atingem enormes contingentes da população mundial não produzam reações violentas da parte desses contingentes, seja na forma de insurreições organizadas, seja na forma de gigantesco aumento da criminalidade, comprometendo assim a relativa estabilidade política e econômica necessária à reprodução do capital, são acionados vários tipos de agências sociais voltadas para a difusão de conhecimentos elementares que produzam determinadas atitudes imediatas no cotidiano dos indivíduos, atitudes essas que se traduzam em amenização, a baixo custo, de problemas sociais gerados pela miséria. São informações relativas, por exemplo, a questões no campo da saúde e da alimentação.

Os resultados dessas “campanhas educativas” não passam, é claro, de paliativos momentâneos, mas que possuem uma importante função objetiva de evitar que determinados problemas tomem proporções sociais incontroláveis e também uma não menos importante função ideológica de difusão da crença de que as condições de vida da população estão melhorando. Mas para que esse tipo de conhecimento possa ser difundido, é necessário que essa grande parcela da população mundial saia da condição de absoluto analfabetismo e tome-se capaz de assimilar informações imediatamente aplicáveis sem a necessidade de grandes alterações no cotidiano dos indivíduos. Daí a insistência na necessidade de eliminação do analfabetismo. Note-se que estamos fazendo referência a um complexo processo que envolve a questão do controle, pelas classes dominantes, de quanto do conhecimento possa e deva ser difundido, para quem e sob quais formas, de maneira a manter a população em níveis de consciência que permitam sua

manipulação ideológica e, ao mesmo tempo, que essa população disponha de ferramentas intelectuais mínimas indispensáveis ao processo de sua adaptação à vida social. Admitimos que realmente não é fácil essa tarefa que pesa sobre os ombros da classe dominante no capitalismo do fim do século XX. Diríamos que é uma tarefa quase tão árdua quanto a de administrar as constantes crises econômicas mundiais. De um lado, é preciso manter a população em níveis intelectuais que permitam o controle de suas necessidades e aspirações e, por outro lado, é preciso fornecer a uma parcela dessa população, uma educação de um nível intelectual mais elevado e mais complexo, que permita a reprodução da força de trabalho, além, é claro, da necessidade de formação altamente qualificada das elites intelectuais que têm a tarefa de tentar gerenciar o processo econômico e político do capitalismo contemporâneo. Todas essas contradições acabam se refletindo na educação escolar:

Parece, pois, que estamos atingindo o limiar da consumação do processo de constituição da escola como forma principal, dominante e generalizada de educação. Se assim é, a generalização de uma escola unitária, preconizada pela filosofia da práxis, que desenvolva ao máximo as potencialidades dos indivíduos (formação omnilateral), conduzindo-os ao desabrochar pleno de suas faculdades espirituais-intelectuais, estaria deixando o terreno da utopia e da mera aspiração ideológica, moral ou romântica para se converter numa exigência posta pelo próprio desenvolvimento do processo produtivo. Por outro lado, porém, a realização dessa meta enfrenta obstáculos postos pelas relações sociais vigentes que, baseadas na apropriação privada, dificultam a generalização da produção baseada na incorporação maciça das tecnologias avançadas, impedindo a generalização da referida escola unitária. Esta, com efeito, só se viabilizará plenamente com a generalização do trabalho intelectual geral. Isto porque se as próprias funções intelectuais específica controlar o complexo das suas próprias criaturas, já que o processo de produção se automatiza, liberando o homem para a esfera do não-trabalho e generalizando, pois, o direito ao lazer. Essa tendência, contudo, só poderá se concretizar através da socialização da apropriação, isto é, com a abolição da propriedade privada. A manutenção desta produz o efeito contrário, ampliando, por efeito mesmo das novas tecnologias, a massa dos despossuídos e lançando a maioria da produção humana na miséria mais abjeta. Eis o quadro que se descortina no

limiar do terceiro milênio: superação do capitalismo ou destruição da humanidade e do planeta; socialismo ou barbárie [Saviani, 1996, pp. 182-183].

Nesse contexto, não seria o lema “aprender a aprender” justamente a manifestação dessa necessidade da escola unitária? A estratégia, ao invés de ser a de crítica incorporação de teorias marxistas, como a de Vigotski, a ideários pedagógicos centrado no lema “aprender a aprender”, não deveria ser, ao contrário, a de procurar articular o “aprender a aprender” a uma concepção pedagógica histórico-crítica e a uma concepção política socialista? Não deveríamos tentar tirar a bandeira do “aprender a aprender” das mãos da burguesia e colocá-la nas mãos daqueles que estão comprometidos com a superação do capitalismo? Nossa resposta a essas perguntas é não! Nossa avaliação é a de que o núcleo definidor do lema “aprender a aprender” reside na desvalorização da transmissão do saber objetivo, na diluição do papel da escola em transmitir esse saber, na descaracterização do papel do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido aos seus alunos, na própria negação do ato de ensinar. Essa é a razão pela qual, em outro trabalho, caracterizamos os ideários escola-novista e construtivista como “concepções negativas sobre o ato de ensinar” (DUARTE, 1998a). A escola unitária não é a generalização da escola do “aprender a aprender”. A escola unitária é a superação das concepções burguesas de educação, tanto na vertente da escola tradicional como na vertente escola-novista, na qual está enraizado o “aprende a aprender”, atualizado e revitalizado pelo construtivismo. O lema “aprender a aprender” é a forma alienada e esvaziada pela qual é captada, no interior do universo ideológico capitalista, a necessidade de superação do caráter estático e unilateral da educação escolar tradicional, com seu verbalismo, seu autoritarismo e seu intelectualismo. A necessidade de superação das formas unilaterais de educação é real, objetivamente criada pelo processo social, mas é preciso distinguir entre a necessidade real e as formas alienadas de proposição de soluções para o problema. O lema “aprender a aprender”, ao contrário de ser um caminho para a superação do problema, isto é, um caminho para uma formação plena dos indivíduos, é um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população enquanto por outro lado, são buscadas formas de aprimoramento da educação das elites.

A estratégia de luta daqueles que estejam comprometidos com a superação de sociedade capitalista deve ser a de agudizar as contradições dessa sociedade, na direção de uma efetiva socialização dos meios de produção. No caso da educação escolar, trata-se de resistir a todas as artimanhas da ideologia dominante, que resultam em processos objetivos pelos quais a sociedade contemporânea lança as massas não se na miséria material mas também na miséria intelectual. O capitalismo não generaliza o tempo de lazer, mas sim o desemprego. Por sua vez, o lazer torna-se cada vez mais um espaço privilegiado para as mais profundas formas de alienação das consciências, isto é, para as mais aviltantes formas de manipulação da subjetividade dos indivíduos, transformando-os em seres interiormente vazios, que só conseguem pensar, sentir e agir dentro dos estereótipos ditados pela última moda. A mesma sociedade — que tanto prega a individualidade, a autonomia, a liberdade e a criatividade como seus mais altos valores —, opera nos indivíduos a mais brutal padronização e o mais brutal esvaziamento. A mesma sociedade que criou e desenvolveu formas extremamente eficazes, do ponto de vista técnico, para a produção e a difusão do conhecimento produz um brutal empobrecimento da cultura: “no seu período conservador, as expressões culturais burguesas tendem a fazer coexistir o rebaixamento vulgar da cultura para as massas com a sofisticação esterilizadora da cultura para as elites” (SAVIANI, 1997a, p. 193).

É nesse contexto que o lema “aprender a aprender” passa a ser revigorado nos meios educacionais, pois preconiza que à escola não caberia a tarefa de transmitir o saber objetivo, mas sim a de preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo. A essência do lema “aprender a aprender” é exatamente o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo. Em última instância o lema “aprender a aprender” é a expressão, no terreno educacional, da crise cultural da sociedade atual.

É por essa razão que a pedagogia histórico-crítica deve defender, de forma radical, que o papel da escola consiste em socializar o saber objetivo historicamente produzido. Não se trata de defender uma educação intelectualista nem de reduzir a luta educacional a uma questão de quantidade maior ou menor de conteúdos

escolares. A questão é a de que, ao defender como tarefa central da escola a socialização do saber historicamente produzido, a pedagogia histórico-crítica procura agudizar a contradição da sociedade contemporânea, que se apresenta como a sociedade do conhecimento e que, entretanto, ao contrário do que é apregoado, não cria as condições para uma real socialização do saber. Cumpre resistir de forma ativa. Dermeval Saviani — analisando o processo de aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) como um processo de vitória das forças conservadoras da educação brasileira, articuladas com os interesses da classe dominante — defende a necessidade de as forças de esquerda resistirem de forma ativa:

Parece que a única alternativa que resta é o desenvolvimento de formas de resistência. Tem-se constatado, entretanto, que as resistências às iniciativas de política educacional, por parte do movimento crítico e progressista, têm se revestido de um caráter passivo. Quando se anuncia uma medida de política educacional, tendem a surgir vozes discordantes que expressam suas críticas, formulam objeções, alertam para os riscos e apontam as conseqüências negativas que poderão advir, caso a medida proposta venha a ser efetivada. São, em geral, manifestações individuais que, embora em quantidade significativa e representativa de preocupações e anseios generalizados entre os profissionais que militam no campo educacional, acabam não ultrapassando o âmbito do exercício do direito de discordar. [...] [A resistência ativa] implica pelo menos duas condições: a primeira se refere à forma, isto é, à exigência de que a resistência se manifeste não apenas individualmente, mas através de organizações coletivas, galvanizando fortemente aqueles que são, de algum modo, atingidos pelas medidas anunciadas; a segunda diz respeito ao conteúdo, envolvendo, portanto, a formulação de alternativas às medidas propostas, sem o que será difícil conseguir a mobilização [SAVIANI, 1997a, pp. 235-236].

No que diz respeito ao tema por nós aqui abordado, a resistência ativa deve enfrentar todas as medidas que buscam impedir a escola de realizar seu papel de socialização do domínio do saber objetivo nas suas formas mais desenvolvidas. Assim, contra uma educação centrada na cultura presente no cotidiano imediato dos alunos que se constitui, na maioria dos casos, em resultado da alienante cultura de massas, devemos lutar por uma educação que amplie os horizontes culturais desses

alunos; contra uma educação voltada para a satisfação das necessidades imediatas e pragmáticas impostas pelo cotidiano alienado dos alunos, devemos lutar por uma educação que produza nesses alunos necessidades de nível superior, necessidades que apontem para um efetivo desenvolvimento da individualidade como um todo; contra uma educação apoiada em concepções do conhecimento humano como algo particularizado, fragmentado, subjetivo, relativo e parcial que, no limite, negam a possibilidade de um conhecimento objetivo e eliminam de seu vocabulário a palavra verdade, devemos lutar por uma educação que transmita aqueles conhecimentos que, tendo sido produzidos por seres humanos concretos em momentos históricos específicos, alcançaram validade universal e, dessa forma, tornam-se mediadores indispensáveis na compreensão da realidade social e natural o mais objetivamente que for possível no estágio histórico no qual encontra-se atualmente o gênero humano. Sem esse nível de compreensão da realidade social e natural, é impossível o desenvolvimento de ações coletivas conscientemente dirigidas para a meta de superação da sociedade capitalista. É nesse sentido que interpretamos as palavras de Dermeval Saviani quando este afirmou que a tarefa da pedagogia histórico-crítica em relação à educação escolar implica:

a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações bem como as tendências atuais de transformações;

b) Conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares;

c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação [SAVIANI, 1997b, p. 14].

Pelo que acima expusemos é evidente que essa tarefa da pedagogia histórico-crítica no âmbito da educação escolar nada tem de neutra nem de puramente técnica ou restrita às quatro paredes da sala de aula. Essa tarefa não pode ser reduzida a uma proposição pedagógica “conteudista” nem a uma mera questão de realizar pesquisas para aperfeiçoar os métodos de ensino específicos a cada conteúdo escolar. A prioridade que a pedagogia histórico-crítica atribui ao conteúdo do trabalho

educativo a defesa intransigente que essa pedagogia fez do papel da escola na socialização das formas mais desenvolvidas do saber objetivo — significa, em termos de ações práticas, agudizar no campo da educação escolar as contradições da sociedade capitalista, particularmente a contradição caracterizada pelo enorme fosso existente entre, por um lado, “um desenvolvimento sem precedentes dos meios de produção e difusão cultural”, “a exigência de generalização da alta cultura” e, por outro lado, “as dificuldades crescentes que as relações sociais burguesas apõem ao desenvolvimento cultural” (SAVIANI, 1997a, p. 193).

Ao defendermos, neste livro, a necessidade de uma leitura marxista da obra de Vigotski, que se oponha às leituras neoliberais e pós-modernas dessa obra, que a incorporam aos ideários pedagógicos centrados no lema “aprender a aprender”, estamos travando uma batalha em campo aberto contra a reprodução da ideologia da classe dominante no meio educacional.

As leituras neoliberais e pós-modernas da obra vigotskiana, independentemente das intenções dos autores dessas leituras (que podem até ser autores que se situam entre os pensadores de esquerda), acabam por ter o efeito de neutralizar o papel que a difusão do pensamento vigotskiano poderia ter no fortalecimento de uma concepção educacional marxista, articulada a uma concepção política socialista. O resultado, pretendido ou não, é o de transformação do pensamento vigotskiano em mais um instrumento ideológico útil ao esvaziamento do processo educacional escolar. Defender a necessidade de uma leitura marxista da psicologia de Vigotski e apresentá-la como antagônica ao “aprender a aprender” são duas faces da mesma moeda, dois aspectos de um mesmo processo argumentativo.

Cabe, entretanto, formular a seguinte pergunta: perante a existência de autores de renome internacional, que afirmam conhecer os detalhes históricos do contexto sócio-histórico no qual viveu Vigotski, que pesquisaram diretamente nos arquivos de seus manuscritos e difundem a interpretação de que a psicologia vigotskiana estar mais próxima às idéias pós-modernas do que ao marxismo (tido por esses autores como uma concepção já superada, mero dado secundário sobre o contexto no qual tocou a Vigotski viver), que autoridade teria um autor brasileiro (que nunca esteve na Rússia, não lê russo, não mantém contato com pesquisadores russos, não participa de sociedades internacionais de estudo do pensamento

vigotskiano) para defender articulação da psicologia de Vigotski à pedagogia histórico-crítica e para afirmar que Vigotski pretendesse contribuir para um processo coletivo de construção de uma psicologia marxista?

Poderíamos limitar nossa resposta a essa pergunta ao argumento de que a legitimidade de nossa crítica e das teses que defendemos é buscada naquilo que foi escrito pelo próprio Vigotski, por Leontiev e por outros integrantes dessa corrente da psicologia soviética. De fato, em muitos momentos deste livro faremos a contraposição entre o que eles escreveram e o que vem sendo divulgado pela maioria dos seus intérpretes contemporâneos. Esse argumento já seria satisfatório para defender a legitimidade de nosso trabalho. Mas também temos outro argumento que justificaria um certa relevância deste trabalho e uma certa autoridade para polemizarmos com autores ilustres no Brasil e no exterior: trata-se do enfoque que temos adotado no estudo das obras da Escola de Vigotski, enfoque esse constituído, além do já mencionado referencial da pedagogia histórico-crítica, também por um referencial filosófico fundamentado em obras de Marx e em obras do universo filosófico marxista, de autores como Gyorgy Lukács, Ágnes Heller, Gyorgy Markus e Antônio Gramsci (NOTA DE RODAPÉ: 5. Sínteses desses nossos estudos no campo dos fundamentos filosóficos de uma pedagogia marxista podem ser encontradas em DUARTE (1993, 1994, 1996, 1998a e 1998b)). Se o leitor vier a concluir que exista alguma consistência e fertilidade nas idéias que apresentamos neste livro, por certo que isso resultará do fato de estarmos apoiados nesse referencial filosófico e adotarmos, no campo educacional, a perspectiva da pedagogia histórico-crítica. No capítulo 3 deste livro apresentaremos alguns elementos da concepção marxiana do ser humano como um ser histórico e da crítica marxiana às concepções naturalizantes do social. Entendemos que a compreensão desse aspecto de teoria de Marx é indispensável à crítica às concepções históricas da individualidade humana, tão presentes nos campos da psicologia e da psicologia da educação. A crítica marxiana às concepções naturalizantes do social pode também se constituir em base sólida para a construção, por parte dos educadores brasileiros, de uma leitura marxista da psicologia vigotskiana, leitura essa que defenderemos no capítulo 4 deste livro, e da qual faremos um pequeno exercício no capítulo V analisando o texto integral do segundo capítulo do livro *Pensamento e Linguagem*

(VYGOTSKI, 1993a, pp. 29-77), capítulo esse no qual Vigotski, por meio da crítica às idéias então defendidas por Piaget acerca das relações entre pensamento e linguagem na criança, formula uma crítica à concepção piagetiana de socialização e, mais do que isso, diríamos que formula uma crítica válida para a essência de todas as concepções psicológicas naturalizantes das relações entre indivíduo e sociedade.

Se defendemos neste trabalho a necessidade de uma leitura marxista da psicologia vigotskiana, precisamos logo de início esclarecer nossa interpretação quanto a Vigotski defender ou não a existência de uma psicologia que pudesse ser chamada de marxista. É necessário, em primeiro lugar, assinalar que embora esse autor fizesse restrições ao uso da expressão “psicologia marxista”, essas restrições decorriam da consciência que ele tinha da responsabilidade histórica daqueles que pretendessem construir tal psicologia e não da defesa de qualquer tipo de neutralidade ideológica da psicologia: [...] há que assinalar uma dificuldade especial na aplicação do marxismo a novas áreas: precisamente pela enorme responsabilidade que representa o emprego desse termo; pela especulação política e ideológica de que é objeto; por tudo isso, não parece hoje muito oportuno falar de “psicologia marxista”.

Convém mais que outros digam de nossa psicologia que é marxista, ao invés de nós a denominarmos assim; apliquemo-la aos fatos e esperemos no que se refere às palavras. Ao fim e ao cabo, a psicologia marxista ainda não existe, há que compreendê-la como uma tarefa histórica, porém não como algo dado [VYGOTSKI, 1991 b, p. 402].

Não interpretamos esse cuidado de Vigotski na utilização da expressão psicologia marxista como conseqüência de alguma hesitação ideológica, mas sim como consciência de que uma psicologia marxista ainda estaria em processo de construção e as características principais dessa psicologia ainda estariam sendo esboçadas, havendo uma constante necessidade de avaliação crítica das teorias psicológicas que e apresentam como marxistas. Vigotski também tinha claro que uma psicologia deveria ser adjetivada como marxista não por estabelecer correspondências diretas entre o pensamento de Marx e os dados obtidos nas pesquisas experimentais em psicologia, mas sim por focar os processos psíquicos como processos histórica e socialmente produzidos, da mesma forma como Marx

procurou analisar cientificamente a lógica da sociedade capitalista como um produto sócio-histórico. É com esse sentido que interpretamos as tão citadas palavras de Vigotski, de que não se trata de buscar nos clássicos do marxismo as soluções para as questões da ciência psicológica, nem mesmo suas hipóteses, mas sim “aprender na globalidade do método de Marx, como se constrói a ciência, como focar a análise da psique” (VYGOTSKI, 1991 b, p. 391). A referência à globalidade do método de Marx parece-nos bastante indicativa de que Vigotski, ao defender que a construção de uma psicologia marxista deveria decorrer da apropriação do método de Marx, não estaria defendendo uma leitura utilitarista e reducionista da obra marxiana, que se limitasse a extrair dessa obra algumas indicações isoladas de procedimentos de pesquisa. A globalidade do método de Marx abarca desde a concepção marxiana da história social humana até as questões relativas à teoria do conhecimento. O método de Marx, para ser compreendido em sua globalidade, precisa ser visto como unidade entre ontologia, gnosologia e lógica, ou seja, como unidade entre a dialética objetiva do processo histórico de desenvolvimento do gênero humano a partir do trabalho, a dialética histórica dos processos de conhecimento da realidade pelo ser humano e, por fim, a dialética também histórica dos processos de pensamento humano. Aliás, essa concepção mais abrangente de método e de metodologia está presente em vários momentos da obra de Vigotski e de outros membros dessa escola da psicologia. Essa observação é aqui necessária considerando-se que é comum os termos “método” e “metodologia” serem empregados, especialmente na área educacional, quase como sinônimos de uma seqüência de passos ou um conjunto de procedimentos e técnicas necessários à obtenção de dados de pesquisa. Dada a própria natureza do método de Marx, no qual as questões epistemológicas não se dissociam das questões ontológico-sociais (a dialética do ser social), a utilização desse método na construção de uma psicologia não é possível a não ser que essa psicologia compartilhe dos postulados fundamentais da teoria marxiana como um todo e em todas as suas implicações políticas e ideológicas.

Entendendo que uma psicologia marxista seria aquela capaz de conhecer efetivamente o psiquismo humano, Vigotski considerava que essa psicologia deveria incorporar o que houvesse de científico no campo dos estudos psicológicos, sem,

entretanto, adotar qualquer tipo de ecletismo, nem deixar de considerar os limites e as inconsistências das várias escolas da psicologia. Talvez para decepção de muitos intelectuais contemporâneos, que confundem a necessidade de respeito ao direito de escolha de cada indivíduo com a ausência de clara diferenciação das diversas posições teóricas e ideológicas, Vigotski não fazia concessões quando se tratava de esclarecer seu posicionamento no terreno da psicologia. Dado o atual contexto, no qual os intérpretes escrevem mais sobre suas próprias incertezas pós-modernas do que sobre as convicções de Vigotski, apresentaremos aqui uma citação, com o objetivo de não deixar dúvidas sobre o que escreveu esse autor acerca do significado da expressão “psicologia marxista”: Um marxista-historiador nunca diria: “história marxista da Rússia”. Consideraria que isso se depreende dos próprios fatos. “Marxista” é para ele sinônimo de “verdadeira, científica”; não reconhece outra história que não a marxista. E para nós a questão deve ser formulada assim: nossa ciência se converterá em marxista na medida em que se converta em verdadeira, científica; e é precisamente à sua transformação em verdadeira e não a coordená-la com a teoria de Marx, que nos dedicaremos. Tanto para preservar o legítimo significado da palavra, como por responder à essência do problema, não podemos dizer: “psicologia marxista”, no sentido em que se diz: psicologia associativa, experimental, empírica, edética. A psicologia marxista não é uma escola entre outras, mas sim a única psicologia verdadeira como ciência; outra psicologia, afora ela, não pode existir. E, pelo contrário: tudo o que existiu e existe verdadeiramente de científico na psicologia faz parte da psicologia marxista: este conceito é mais amplo que o de escola e inclusive o de corrente. Coincide com o conceito de psicologia científica em geral, onde quer que se estude e quem quer que o faça [VYGOTSKI, 1991 b, p. 404, grifo nosso].

Assim, para Vigotski, a construção de uma psicologia marxista significava não a tentativa de agregar aos estudos psicológicos algo externo à própria natureza desse campo científico, mas sim fazer com que a psicologia avançasse na sua constituição como um conhecimento verdadeiramente científico, superando sua fragmentação em escolas e correntes. Tal superação, entretanto, nada tinha em comum com o ecletismo tão em voga atualmente no terreno da psicologia da educação e da educação em geral, o qual se caracteriza pela justaposição de

elementos de teorias tão distintas como as de Piaget, Vigotski, Wallon, Ausubel etc. Para Vigotski, a superação da divisão da psicologia em escolas e correntes não seria alcançada pelo ecletismo, mas sim por um processo de construção dessa ciência a partir de uma base diversa daquelas até então adotadas pelas várias escolas psicológicas. Construir uma psicologia marxista seria superar todos os elementos não-científicos que, ao longo da história, foram sendo incorporados à psicologia, “como ao casco de um transatlântico” (idem, p. 405). Trata-se, portanto, de construir uma psicologia fundada sobre uma concepção verdadeiramente histórica do psiquismo humano, da mesma forma como Marx desenvolveu uma análise da sociedade capitalista como produto de um processo histórico. A psicologia deveria superar as concepções a-históricas da mesma forma que Marx procurou fazê-lo no terreno da Economia Política. E, convém que seja dito, para Vigotski essa tarefa só poderia ser levada a cabo se articulada ao projeto político de construção de uma sociedade socialista. A sociedade capitalista não poderia produzir uma psicologia verdadeiramente científica:

Nossa ciência não poderia nem pode desenvolver-se na velha sociedade. Ser dono da verdade sobre a pessoa e da própria pessoa é impossível enquanto a humanidade não for dona da verdade sobre a sociedade e da própria sociedade. Pelo contrário, na nova sociedade, nossa ciência se encontrará no centro da vida. “O salto do reino da necessidade ao reino da liberdade” formulará inevitavelmente a questão do domínio de nosso próprio ser, de subordiná-lo a nós mesmos [idem. p. 406].

Os intelectuais contemporâneos podem não compartilhar das convicções de Vigotski acerca do socialismo e da construção de uma psicologia científica, mas têm o dever intelectual e moral de explicitar ao leitor o que efetivamente escreveu Vigotski e as divergências entre as convicções teórico-ideológicas desse autor e as de seus intérpretes. Mas tal explicitação exigiria que fossem superados os preconceitos em relação ao marxismo e que fosse realizado um esforço de estudo aprofundado dos fundamentos filosóficos marxistas da psicologia de Vigotski e sua escola. Como esses preconceitos não têm sido deixados de lado e como boa parte dos intelectuais contemporâneos não realizou nem pretende realizar um estudo aprofundado da filosofia de Marx, o pensamento de Vigotski acaba tomando-se praticamente incompreensível para aqueles que se propõem a analisá-lo, resultando

em enormes distorções das idéias desse psicólogo soviético. Um exemplo desse fenômeno é o livro escrito pelos autores René Van der Veer e Jan Valsiner (VAN DER VEER & VALSINER. 1996). Vejamos o que diz Van der Veer num dos capítulos de sua autoria, sobre a concepção vigotskiana de história humana:

A história humana, então, é, por um lado, a história do domínio cada vez maior do homem sobre a natureza através da invenção de instrumentos e do aperfeiçoamento da tecnologia e, por outro lado, é a história do gradual controle do homem sobre si mesmo através da invenção da “técnica cultural dos signos”. A conclusão otimista a ser tirada da explicação de Vigotski para a história humana é que se poderia ver um progresso definido em dois aspectos: o homem moderno suplantou seus precursores por meio de seu domínio superior sobre a natureza através da tecnologia, e seu controle aperfeiçoado sobre si mesmo através da “psicotecnologia”. Seria preciso a Segunda Guerra Mundial e a poluição ambiental generalizada dos últimos tempos para fazer as pessoas começarem a questionar seriamente essas afirmações [VAN DER VEER & VALSINER, 1996, p. 242].

As limitações da concepção de história humana defendidas pelo autor são tão grandes que ele sequer consegue analisar a concepção de Vigotski sobre o desenvolvimento dos instrumentos humanos à luz do processo histórico, caracterizado por Marx, de aguçamento da contradição entre as forças produtivas e as relações de produção. A aversão tipicamente pós-moderna a qualquer idéia de existência de progresso na história, por considerar tal idéia necessariamente atrelada a algum tipo de evolucionismo etnocêntrico, impede o autor de reconhecer que foram realizados, ao longo da história social, muitos progressos no que se refere ao domínio da natureza pelo ser humano, ainda que tais progressos tenham sido alcançados por meio de formas repletas de contradições e conflitos, o que não poderia ser diferente, em se tratando de uma história de sociedades construídas sobre a dominação de uma classe social por outra. Quanto à questão do domínio do homem sobre si próprio, por meio dos instrumentos psicológicos, caracterizados por Vigotski, o próprio exemplo citado por Van der Veer, da Segunda Guerra Mundial, é a prova do quanto os seres humanos são capazes de controlar seu comportamento. Que esse controle seja utilizado para a destruição, como no caso da Segunda Guerra, e não para o desenvolvimento dos homens, é outra questão. Além do mais, não

foram poucos os que, durante essa mesma guerra, foram capazes de conscientemente sacrificar sua própria vida lutando por uma causa que lhes parecia justa e nobre, colocando essa causa acima da auto-preservação. Isso não seria uma prova da capacidade humana de controle do próprio comportamento? Que Van der Veer tenha dificuldade em compreender de forma dialética o processo histórico, é algo aceitável. O que não podemos aceitar é que ele transfira sua dificuldade para o pensamento de Vigotski. Mas parece que o citado intérprete de Vigotski sente-se bastante à vontade em atribuir aos marxistas as dicotomias de sua própria concepção da história humana:

O problema fundamental para Vigotski e outros marxistas era conciliar a explicação darwiniana da evolução humana com a imagem do homem como o criador consciente de seu próprio destino e da nova sociedade de prosperidade e alegria eterna. Naturalmente, então, o problema era apresentar uma explicação da origem da humanidade que reconhecesse as teorias de Darwin, mas, ao mesmo tempo, destacasse os seres humanos como algo muito especial no reino animal [idem, pp. 242-243].

Como se pode notar, o autor não esconde seu elevado grau de preconceito em relação à concepção marxista de história e ao projeto de construção de uma sociedade socialista. A comparação entre o comunismo e a idéia de um paraíso eterno não é encontrada em nenhum dos autores da psicologia histórico-cultural. A relação entre a evolução biológica e a história social é tratada de forma bastante clara e explícita, por exemplo, por Alexei Nikoláevich Leontiev (1903-1979), em seu livro *O Desenvolvimento do Psiquismo* (LEONTIEV, 1978). A diferenciação entre o homem e os outros animais é algo analisado com bastante clareza pelo marxismo, sendo resultante do trabalho, como atividade especificamente humana. Rara Marx e Engels nunca houve dificuldade em conciliar sua concepção de história social com o reconhecimento da teoria da evolução das espécies, talvez, para Van der Veer, assim como para muitos intelectuais da atualidade, o reconhecimento da diferença entre o homem como ser sócio-histórico e o restante dos seres vivos implicaria a legitimação da destruição ambiental e o não-reconhecimento dos limites do ser humano. Ora, a origem da destruição ambiental está, ao contrário, no fato de a sociedade capitalista tratar a realidade social do mercado como algo natural e como

possuidora de uma espécie de tendência natural ao equilíbrio. Os homens só poderão manter uma relação não-predatória com a natureza quando forem senhores efetivos da realidade social.

Mas o livro de Van der Veer & Valsiner não é um caso isolado de distorção do pensamento vigotskiano. Vejamos o que diz Harry Daniels em um texto da coletânea por ele organizada, sobre as atuais concepções educacionais apoiadas na teoria de Vigotski:

A questão da natureza da “verdadeira” teoria do conhecimento e da teoria de pedagogia inerente a uma abordagem neovigotskiana verdadeiramente tardia do final do século XX é também fonte de controvérsia. Duas dimensões importantes da diferença no conjunto de práticas que reivindicam uma base vigotskiana dizem respeito ao controle sobre o comportamento dos alunos e ao controle sobre a criação do conhecimento nas práticas pedagógicas. Consideremos, por exemplo, o caso da pedagogia em que o professor define a seqüência, o ritmo e os critérios de avaliação. Nesse caso, um argumento “vigotskiano” poderia ser usado para sustentar uma visão histórica e cultural do conhecimento. O professor tem a responsabilidade de transmitir à criança o legado cultural e histórico de uma sociedade. Por outro lado, consideremos o argumento “vigotskiano” de que o conhecimento é social e criado na interação.

O professor tem, então, a responsabilidade de organizar formas adequadas de atividades educacionais, nas quais o conhecimento será criado e, subseqüentemente, assimilado pelo indivíduo. A ênfase na transmissão daquilo que é proveniente da cultura e da história pode subverter o que é visto por muitos como a condição básica para diálogos instrucionais responsivos [...]. De modo inverso, a ênfase na interpretação e interação inter-pessoais, como cenário para facilitação de processos de desenvolvimento, pode livrar muitas pedagogias “vigotskianas” ocidentais de injúrias [...]. Epistemologias e pedagogias diferentes surgem da mesma base teórica [DANIELS, 1994, pp. 25-26].

Teremos oportunidade, ao longo deste trabalho, de analisar criticamente a interpretação de que o caráter social do processo de conhecimento em Vigotski se traduza, no plano pedagógico, pela mera valorização das interações inter-pessoais, em especial pelas interações entre pares, como vem sendo bastante divulgado no

meio educacional brasileiro. Não poucas vezes temos visto educadores entenderem que a contribuição da teoria de Vigotski seria a de trazer “a questão do social para o construtivismo”, complementando, dessa forma, outras teorias, como a de Piaget, nas quais “o social” seria secundarizado. Em primeiro lugar, não concordamos que a teoria de Piaget precise ser complementada no que se refere à questão das interações intersubjetivas, pelo simples fato de que tal questão foi sim contemplada por Piaget. No capítulo 6 deste livro defenderemos justamente a tese de que a psicologia piagetiana é sócio-interacionista e que muitos educadores e psicólogos, se estudassem com mais profundidade e atenção a obra do pensador suíço, talvez acabassem por descobrir nela aquilo que buscam em Vigotski. Em segundo lugar, entendemos que interpretar o social na psicologia vigotskiana como reduzido à interação intersubjetiva revela um total desconhecimento do que seja a concepção marxista do homem como ser social e do que seja a concepção vigotskiana do caráter sócio-histórico da formação do indivíduo humano. É importante também frisar que em absoluto podemos concordar com Daniels quando este admite a possibilidade de a teoria vigotskiana fundamentar epistemologias e pedagogias não só diferentes, como também opostas. A questão que está em jogo é a de se a psicologia de Vigotski e demais componentes da escola histórico-cultural é ou não compatível com a pedagogia do “aprender a aprender”, se a psicologia de Vigotski pode ou não ser integrada ao movimento construtivista, em termos epistemológicos, psicológicos e pedagógicos. Nossa resposta é categoricamente negativa. Por essa razão também não podemos concordar com Coll, Palácios & Marchesi (1995. p. 336) quando estes fazem a seguinte afirmação acerca das concepções de Piaget e Vigotski:

Não parece, portanto, que as duas perspectivas que consistem em destacar a importância da interação social ou da interação com os objetos, como fonte de aprendizagem e de desenvolvimento, em que pese traduzirem proposições que diferem em muitos aspectos — representados na Psicologia Evolutiva por Vygotsky e por Piaget, respectivamente —, devam ser consideradas necessariamente incompatíveis, nem contraditórias entre si, do ponto de vista de suas implicações educativas. Provavelmente, o educador que procura promover o desenvolvimento das crianças a seu cargo, mediante a realização de aprendizagens específicas, deve-

se mover, simultaneamente, em dois planos: o da construção de significados compartilhados, através da interação social conjunta sobre o conteúdo da aprendizagem, e o da construção de significados por meio da interação direta das crianças com tal conteúdo. Em ambos os planos, seja envolvendo-se diretamente na interação, seja organizando materiais e atividades, seu papel é decisivo e sua influência, determinante.

Aliás, não concordamos com César Coll (1994, pp. 116-134) quando este define, como “marco psicológico para o currículo escolar”, um conjunto edético (apesar de o autor dizer que pretende evitar o ecletismo) e pragmático de princípios psico-pedagógicos, mesclando conceitos das teorias de Piaget, Vigotski e Ausubel, entre outros. Como um desses princípios. César Coll define o “aprender a aprender” como o objetivo mais ambicioso, mas irrenunciável, da educação escolar (idem, p. 129). Voltaremos ao tema do construtivismo de César Coll quando, no primeiro capítulo deste livro, analisarmos a revitalização do lema “aprender a aprender” nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) cuja elaboração contou, como é sabido, com a assessoria daquele pesquisador espanhol. Procuraremos então evidenciar que o universo ideológico no qual estão inseridas as proposições pedagógicas presentes nos PCN é o universo neoliberal e pós-moderno.

Ainda que façamos referências, neste livro, às apropriações neoliberais e às apropriações pós-modernas da teoria vigotskiana, não pretendemos estabelecer uma demarcação que separaria de forma nítida umas das outras, pelo simples fato de que as vemos como integrantes de um mesmo universo ideológico produzido pela sociedade capitalista contemporânea e necessário à reprodução da mesma no plano das consciências. Um exemplo da impossibilidade de estabelecer uma nítida separação entre essas duas linhas de interpretação da teoria vigotskiana (a pós-moderna e a neo-liberal) é o fato de ambas acabarem resultando, explicitamente ou não, na aproximação da teoria vigotskiana às idéias próprias ao ideário construtivista. Assim, mesmo autores que afirmam não concordar com a aproximação entre as teorias de Piaget e Vigotski, ao interpretarem a teoria deste último no quadro do relativismo epistemológico e cultural das concepções pós-modernas, acabam por operar uma aproximação entre as implicações educacionais das teorias de Vigotski e de Piaget. Essa aproximação torna-se possível, quando a

questão da mediação dos signos e a da mediação da cultura na formação do indivíduo são traduzidas, por intérpretes de Vigotski, em defesa de uma espécie de teoria semiótica que tudo relativizaria no processo de conhecimento, transformando tudo na construção de discursos e na negociação de significados produzidos com base em culturas de grupos específicos. Por estranho que possa parecer à primeira vista, esse tipo de relativismo a que vários intérpretes transformam a psicologia histórico-cultural de Vigotski aproxima-se, segundo nosso entendimento, da epistemologia piagetiana. Fazemos tal afirmação em decorrência de terem os estudos que até aqui realizamos de trabalhos elaborados por Piaget levando-nos a uma hipótese que deveremos submeter posteriormente ao crivo de estudos mais extensos e aprofundados da obra do epistemólogo suíço: a hipótese de que a epistemologia piagetiana seria toda ela perpassada por uma ambigüidade entre, por um lado, uma tendência a um cientificismo positivista (NOTA DE RODAPÉ: 6. Veja-se, por exemplo, a oposição que Piaget estabelece entre a filosofia e a ciência em seu livro Sabedoria e Ilusões da Filosofia (Piaget, 1933b) e a oposição que ele estabelece entre a ciência e a ideologia na coletânea Estudos Sociológicos (Piaget, 1973, pp. 79-80), concepções estas decorrentes de leituras superficiais da questão, em Vigotski do papel da cultura na formação do psiquismo humano;) e, por outro, uma tendência a um relativismo subjetivista (NOTA DE RODAPÉ: 7. Veja-se, por exemplo, no livro biologia e Conhecimento (PIAGET, 1969, p. 332), quando Piaget procura responder à questão de como é possível a verdade, o conhecimento, recorrendo à afirmação de que o conhecimento é construção, por analogia ao processo de evolução dos seres vivos. Nesse sentido, o decisivo deixa de ser a questão de se um conhecimento é mais verdadeiro do que outro, mas sim a de se um conhecimento é mais desenvolvido, mais evoluído do que outro. A própria superação do egocentrismo cognitivo em Piaget não implica necessariamente a noção de abandono de um conhecimento menos verdadeiro e sua superação por um conhecimento que corresponda mais à realidade, mas sim a noção de que os indivíduos tornem-se capazes de coordenar os vários pontos de vista. Em um texto de 1932, Piaget (1998, p. 103) Justificou a defesa da necessidade de desenvolvimento da reciprocidade nas relações entre os indivíduos, como forma de conciliação entre a necessidade de objetividade (que implica a universalidade) e o

caráter particular do conhecimento de cada indivíduo, grupo ou nação: “[...] não pretendo que abandonemos nossos pontos de vista pessoais. Creio que cada um deve manter sua perspectiva particular, pois ela é, em última instância, o único laço que existe com o real. O que há por fazer, mas é exatamente isso que é difícil, é compreender que o ponto de vista próprio não é o único possível”. Esta segunda tendência seria decorrente da própria concepção piagetiana do conhecimento como adaptação à realidade, adaptação realizada por meio da coordenação das ações com os objetos e da construção das estruturas mentais como interiorização dessas ações.

Essa concepção piagetiana do conhecimento e do pensamento como resultantes do processo adaptativo mantém-se basicamente a mesma ao longo de toda a obra do epistemólogo suíço. Assim, em 1965, Piaget caracteriza da seguinte forma a inteligência:

As funções essenciais da inteligência consistem em compreender e inventar, em outras palavras, construir estruturas estruturando o real. E, de fato, é cada vez mais patente que estas duas funções são indissolúveis e que, para compreender um fenômeno ou um acontecimento, é preciso reconstruir as transformações de que eles são resultantes, e ainda que, para reconstituí-las, faz-se mister primeiramente elaborar uma estrutura de transformação, o que supõe uma parte de invenção ou de reinvenção. Pois se os artigos teóricos da inteligência (empirismo, associacionista etc.) punham em evidência a compreensão [...] e consideravam a invenção uma simples descoberta da realidade já existente, as mais recentes teorias, cada vez mais controladas pelos fatos, subordinam, inversamente, a compreensão à invenção, considerando a última a expressão de um organismo contínuo de estruturas de conjunto. [...] em todos os níveis a inteligência é uma assimilação de dados às estruturas de transformações, das estruturas das ações elementares às estruturas operatórias superiores, e que essas estruturas consistem em organizar o real em ato ou em pensamento — e não apenas em, simplesmente, copiá-las [PIAGET, 1970, pp. 36-38].

No capítulo 2 deste livro, ao analisarmos as aproximações entre o construtivismo e o pós-modernismo, particularmente ao analisarmos a interpretação da epistemologia piagetiana defendida por Ernest von Glasersfeld, voltaremos a essa questão da existência, na teoria de Jean Piaget, de uma tendência ao relativismo

subjetivista. Por enquanto apenas assinalamos que essa tendência torna possível a aproximação entre leituras pós-modernas da obra vigotskiana e o construtivismo piagetiano.

Mas, assim como acima apresentamos a hipótese de existir uma ambigüidade na epistemologia piagetiana, que oscilaria entre um cientificismo positivista e um relativismo subjetivista pós-moderno. há quem considere existir na obra vigotskiana uma ambigüidade que tomaria possíveis leituras pós-modernas dessa obra:

A perspectiva vigotskiana, com um empurrãozinho, também pode ser relacionada a posições pós-modernas. A ambigüidade que pode ser lida na posição ideológica de Vigotski (e de Bakhtin) permite recontextualizações de acordo com uma variedade de relevâncias contemporâneas [Basil Bernstein in DANIELS, 1994, p. 21].

Não concordamos com Basil Bernstein quando este afirma existir uma ambigüidade ideológica em Vigotski. Mostraremos, por exemplo, no capítulo 5 deste livro, que Vigotski combatia de forma segura, explícita, sem hesitações, os elementos idealistas existentes nos trabalhos do jovem Piaget. Parecem-nos, isto sim, ambíguas as palavras de Bernstein, quando este deixa no ar quais seriam o tamanho e a direção do “empurrãozinho” para relacionar o pensamento vigotskiano com abordagens pós-modernas. Mas, discordâncias à parte, o fato é que existem apropriações pós-modernas do pensamento de Vigotski e entendemos que podem ser caracterizados como tais até mesmo trabalhos de autores que se apresentam como marxistas ou neomarxistas. Nossa interpretação é a de que podem ser consideradas apropriações pós-modernas da teoria vigotskiana aquelas que procuram na obra desse autor apoio para:

1. a defesa da centralidade das interações discursivas (a linguagem) na constituição do ser social, por oposição à concepção marxista, para a qual o trabalho é o princípio fundante do ser social;

2. a defesa de concepções multiculturalistas por oposição ao princípio da existência de uma cultura de valor universal a ser transmitida pela escola,

3. a defesa de uma abordagem epistemológica centrada no singular e no cotidiano, por oposição à categoria de totalidade que é erroneamente identificada como expressão de concepções totalitárias e tributárias de abordagens

sociologizantes incapazes de dar conta da individualidade de cada aluno e de cada professor;

4. a defesa da intenção lingüística como um processo social e democrático de construção coletiva do saber através da “negociação” de significados culturais por oposição a concepções pedagógicas que defendem o princípio de que cabe ao professor e à escola a transmissão de conhecimento;

5. a defesa da interação entre alunos (entre pares) como uma interação mais democrática do que uma relação “vertical”, hierarquizada, entre professor e aluno, relação essa que seria, no plano pedagógico, uma reprodução do poder capilar que permearia toda a sociedade;

6. a defesa da necessidade de os estudos e pesquisas educacionais romperem com paradigmas “já superados” de racionalidade científica e superarem as distinções entre ciência e arte, através de uma pseudo-estetização da análise das questões relativas à educação, pretensamente apoiada no livro *Psicologia da Arte* (VIGOTSKI, 1972 e 1999).

Essas várias formas de “pós-modernização” de Vigotski não aparecem necessariamente de maneira pura, podendo se misturar e também não sendo necessário que todas apareçam e tenham a mesma intensidade em cada intérprete pós-moderno e Vigotski no campo da educação. Temos consciência do quão polêmica é nossa afirmação de que boa parte dos intérpretes ocidentais (incluindo-se os brasileiros) de Vigotski situa-se no interior do ideário pós-moderno. Entretanto, parecem-nos bastante evidentes os elementos que estão presentes no trabalho desses autores e que nos levam a tal afirmação:

1. aceitação tácita, sem justificativas consistentes, da existência de uma crise dos paradigmas clássicos neste final de milênio;

2. aceitação também tácita de que uma atitude desejável da parte dos intelectuais é a de que valorizem a emergência e/ou recuperação de outras formas de conhecimento e de pensamento, além da ciência e do pensamento racional, posto que estes teriam já se mostrado incapazes de traduzir a complexidade e a imprevisibilidade dos processos naturais e sociais;

3. a secundarização ou até mesmo eliminação da categoria trabalho como fundamento ontológico da esfera do ser social e a elevação da interação lingüística

ao status de fenômeno fundante da vida social e da individualidade;

4. a caracterização da esfera social como uma esfera essencialmente simbólica;

5. a identificação explícita ou implícita entre as categorias “realidade”, “cotidiano” e “particular”, isto é, o real seria o particular e o cotidiano;

6. a defesa da necessidade de “resgate” da dimensão lúdica do processo de conhecimento por meio da incorporação às esferas “do cognitivo” e “do social”, da esfera “do desejo”.

Já assinalamos que as leituras neoliberais e pós-modernas da obra de Vigotski acabam por confluir, de uma forma ou de outra, para os ideários pedagógicos afinados com o lema “aprender a aprender”. Esse fenômeno, insistimos, não é restrito à educação brasileira. Trata-se de um fenômeno inserido na lógica do capitalismo “globalizado”. A centralidade do lema “aprender a aprender” no pensamento pedagógico contemporâneo pode ser constatada no texto do documento intitulado “Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI”, também conhecido como Relatório Jacques Delors (1998). Voltaremos, no primeiro capítulo deste livro, à questão da importância do lema “aprender a aprender” nesse documento.

Ao definirmos, como o problema central a ser abordado neste trabalho, a incorporação da teoria de Vigotski e sua escola psicológica, a ideários pedagógicos que acabam por apoiar, explicitamente ou não, o lema “aprender a aprender”, pretendemos estar contribuindo para um aprofundamento no estudo dos mecanismos de manutenção da hegemonia da concepção liberal-burguesa de homem, de sociedade e de educação. Nesse sentido, não é objetivo deste trabalho apresentar de forma detalhada e aprofundada a leitura que até agora fizemos de parte dos trabalhos de Vigotski e dos demais integrantes da psicologia histórico-cultural. Não poderemos deixar de explicitar em vários momentos aspectos fundamentais dessa leitura, mas sempre com o objetivo de esclarecer o quanto de distorção consideramos existir nas leituras que difundem o pensamento de Vigotski como um adepto do “aprender a aprender”.

Uma das hipóteses centrais que utilizaremos ao longo de nossa análise é a de que a incorporação da teoria de Vigotski ao discurso pedagógico defensor do lema

“aprender a aprender” alimenta-se da predominância de concepções naturalizantes do ser humano no campo da psicologia educacional. Mesmo quando estudos no campo da psicologia educacional afirmam levar em conta o fato de os indivíduos viverem em sociedade, isto é, mesmo quando esses estudos reconhecem que o desenvolvimento individual não pode ser analisado fora da vida social, isso não caracteriza a ausência, nesses estudos, da abordagem naturalizante, pois a mesma pode estar presente na maneira pela qual são analisadas as relações entre indivíduo e sociedade.

Em outras palavras, o reconhecimento da existência do social no desenvolvimento psicológico individual pode fazer parte de um modelo naturalizante do social e das relações entre indivíduo e sociedade. Por meio da análise crítica que aqui apresentaremos, pretendemos mostrar que a força das concepções naturalizantes do ser humano e do indivíduo é tão grande no terreno da psicologia da educação que tende a neutralizar os esforços na direção de constituir-se uma abordagem historicizadora e crítica. As tentativas de articulação do pensamento de Vigotski aos ideários pós-modernos e neoliberais em educação são apenas uma parte desse processo de luta ideológica.

Ao caracterizarmos como ideológicas as apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana não estamos, entretanto, postulando a necessidade ou a possibilidade de uma apropriação não-ideológica da obra desse ou de qualquer outro autor. Não existe uma leitura que esteja situada acima das lutas ideológicas da sociedade capitalista e não concordamos com a idéia de que seja possível separar e opor ideologia e ciência. A ciência também implica um posicionamento perante as lutas ideológicas e concordamos com Dermeval Saviani quando este distingue neutralidade de objetividade e defende que o caráter interessado, isto é, o caráter de não-neutralidade do conhecimento só se torna um obstáculo à objetividade quando a ideologia que permeia tal conhecimento não tiver interesse na verdade:

Importa, pois, compreender que a questão da neutralidade (ou não neutralidade) é uma questão ideológica, isto é, diz respeito ao caráter interessado ou não do conhecimento, enquanto que a objetividade (ou não objetividade) é uma questão gnosiológica, isto é, diz respeito à correspondência ou não do conhecimento com a realidade à qual se refere. Por aí se pode perceber que não existe

conhecimento desinteressado; portanto, a neutralidade é impossível. Entretanto, o caráter sempre interessado do conhecimento não significa a impossibilidade de objetividade. Com efeito, se existem interesses que se opõem à objetividade do conhecimento, há interesses que não só não se opõem como exigem essa objetividade [SAVIANI, 1997b, p. 67].

Essa é a grande diferença entre, por um lado, o caráter necessariamente ideológico das concepções neoliberais e pós-modernas, como expressões dos interesses dominantes no capitalismo contemporâneo e, por outro lado, o caráter também necessariamente ideológico da crítica marxista a esse mesmo capitalismo: a ideologia das classes dominantes, mesmo quando se apresenta como um conhecimento objetivo, neutro, não-ideológico, científico, está comprometida com a mistificação da realidade, com a não objetividade do conhecimento, com o escamoteamento da verdade. Nas palavras do filósofo húngaro István Mészáros:

O poder da ideologia dominante é indubitavelmente imenso, mas isso não ocorre simplesmente em função da força material esmagadora e do correspondente arsenal político-cultural à disposição das classes dominantes. Tal poder ideológico só pode prevalecer graças à vantagem da mistificação, por meio da qual as pessoas que sofrem as conseqüências da ordem estabelecida podem ser induzidas a endossar “consensualmente”, valores e políticas práticas que são de fato absolutamente contrárias a seus interesses vitais. Nesse aspecto, como em vários outros, a situação das ideologias em disputa decididamente não é simétrica. As ideologias críticas que tentam negar a ordem estabelecida não podem mistificar seus adversários pela simples razão de que não têm nada a oferecer — por meio de suborno e de recompensas pela acomodação — àqueles que já estão bem estabelecidos em suas posições de comando, conscientes de seus interesses imediatos tangíveis. Por isso, o poder da mistificação sobre o adversário é um privilégio da ideologia dominante, e só dela [MÉSZÁROS, 1996, pp. 523-524].

A questão central deste livro não deve, insistimos, ser interpretada como a defesa de uma leitura neutra da obra de Vigotski, mas sim de uma leitura que, sabendo-se ideológica, explicita claramente seu posicionamento marxista e, portanto, contrário a todas as formas de mistificação que servem à manutenção da ordem social capitalista. Para concluirmos estas considerações iniciais,

apresentamos um esclarecimento sobre o estilo de redação que adotamos neste trabalho. Mesmo correndo o risco de tomar deselegante nossa redação, optamos por apresentar ao leitor todas as citações que julgamos esclarecedoras do pensamento dos autores por nós mencionados ao longo deste livro e, além disso, optamos por não limitar a extensão da citação quando fosse necessária uma citação longa para preservar a integridade do pensamento do seu autor. Essa forma de proceder decorre de uma concepção que temos de nossa relação com o leitor, isto é, entendemos que temos para com o leitor o dever de possibilitar e incentivar o contato direto com os autores aos quais nos referimos ao longo deste trabalho. Por exemplo, em vez de apresentarmos nossas interpretações sobre o pensamento de Marx e remetermos genericamente o leitor a uma lista de obras desse autor, preferimos apresentar passagens que nos parecem esclarecedoras do pensamento marxiano. Dessa forma o leitor pode tomar a iniciativa de ir às obras citadas e formular sua própria interpretação acerca do autor comentado. Não queremos que nosso trabalho substitua a leitura de suas fontes nem pretendemos adotar um mecanismo de poder (infelizmente bastante freqüente no meio acadêmico) que consiste em omitir as referências precisas sobre essas fontes. Foi também com esse espírito que, em certos momentos neste livro, adotamos a atitude professoral (essa expressão tem para nós um conteúdo inteiramente positivo e, portanto, contrário ao uso mais comum que é o de atribuir-lhe um sentido pejorativo) de recomendar o estudo de certas obras para o leitor que estiver interessado em determinados temas específicos. Isso não significa que não possam existir outras obras talvez até melhores sobre determinado tema, mas apenas que não omitimos a menção às obras com as quais tivemos contato.

# CAPÍTULO UM

## O LEMA “APRENDER A APRENDER”: NOS IDEÁRIOS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEOS

Há um forte movimento internacional de revigoração das concepções educacionais calcadas no lema “aprender a aprender”. Usamos o termo revigoração e não retomada, por entendermos que falar em retomada desse lema talvez deixasse a desejar em termos de fidelidade à história da educação neste século. Isto porque a rigor o “aprender a aprender” nunca deixou de estar presente no ideário dos educadores, como um lema carregado de um julgamento de valor totalmente positivo, a despeito das análises críticas dirigidas ao ideário escolanovista nas décadas de 1970 e 1980 por autores como Bogdan Suchodoiski (1984). George Snyders (1974), Dermeval Saviani (1989) e outros. Não nos propomos a analisar, neste trabalho, as possíveis razões pelas quais a presença hegemônica desse lema no ideário pedagógico resistiu às mencionadas críticas. Para o que nos propomos aqui, basta constatar a existência desse fenômeno, deixando para outros trabalhos que venham a ser desenvolvidos por nós ou por outros pesquisadores, o estudo detalhado de como e por que tal fenômeno teria ocorrido. Nossa constatação é a de que o “aprender a aprender”, entendido como emblema dos ideais pedagógicos escolanovistas, manteve-se presente e forte no ideário pedagógico independentemente da existência ou não de menções explícitas ao movimento escolanovista e aos autores que foram as principais referências desse movimento.

Uma das formas mais importantes, ainda que não a única, de revigoração do “aprender a aprender” nas duas últimas décadas foi a maciça difusão da epistemologia e da psicologia genéticas de Jean Piaget como referencial para a educação, por meio do movimento construtivista que, no Brasil, tornou-se um grande modismo a partir da década de 1980, defendendo princípios pedagógicos muito próximos aos do movimento escolanovista. Mas o construtivismo não deve ser visto como um fenômeno isolado ou desvinculado do contexto mundial das duas últimas décadas. Tal movimento ganha força justamente no interior do aguçamento do processo de mundialização do capital e de difusão, na América Latina, do modelo

econômico, político e ideológico neoliberal e também de seus correspondentes no plano teórico, o pós-modernismo e o pós-estruturalismo. É nesse quadro de luta intensa do capitalismo por sua perpetuação, que o lema “aprender a aprender” é apresentado como a palavra de ordem que caracterizaria uma educação democrática. E esse canto de sereia tem seduzido grande parcela dos intelectuais ligados à área educacional.

Em nossa tese de doutorado em educação, defendida em 1992 na UNICAMP e publicada como livro no ano seguinte (DUARTE, 1993), apontamos que um dos obstáculos ao avanço da construção de pedagogias críticas no Brasil seria a existência de um hiato entre, por um lado, as contribuições que o pensamento pedagógico crítico havia produzido em áreas como a Filosofia da Educação, a História da Educação, a Sociologia da Educação e, por outro lado, a construção de propostas pedagógicas (idem, p. 9). Também naquela tese afirmamos que correntes pedagógicas não fundamentadas na concepção histórico-social de ser humano, como o construtivismo, vinham ganhando terreno no meio educacional brasileiro aproveitando-se justamente da existência desse hiato. Apoiados na constatação da existência desse problema, defendemos então a necessidade da urgente elaboração de um corpo teórico mediador entre o âmbito dos fundamentos filosóficos, históricos e sociológicos da educação e o âmbito dos estudos sobre o “que-fazer” da prática educativa. Entendíamos que o problema não consistia em ausência de articulação entre teoria e prática, mas na existência de lacunas na teoria gerando a necessidade de realização de estudos em campos teóricos que ainda estavam por ser explorados. Quanto mais tardasse a realização de estudos nesses campos, mais avançariam concepções pedagógicas similares ao construtivismo. Um desses campos de estudo reside nas questões relativas à individualidade e à formação do indivíduo. Para combater as concepções liberal-burguesas no campo educacional, é preciso enfrentar a questão da individualidade numa perspectiva marxista. Por essa razão nossa tese de doutorado focalizou algumas categorias basilares para o que temos chamado uma “teoria histórico-social da formação do indivíduo”:

A pedagogia histórico-crítica não pode deixar de elaborar sua concepção sobre a formação da individualidade humana como parte constitutiva de seu corpo teórico, isto é, não pode deixar de explicitar de forma coerente e sistemática em que

consiste conceber o indivíduo enquanto “síntese de inúmeras relações sociais” pois, do contrário, não se obterá êxito na luta pela superação de dicotomias (entre social e individual, histórico e psicológico, objetivo e subjetivo, singular e universal) que estão arraigadas no senso comum pedagógico e que acabam atuando como um filtro que distorce a própria recepção dos fundamentos e das principais teses defendidas por essa pedagogia [DUARTE, 1993, p. 14].

Naquele trabalho também formulamos nossa primeira crítica às tentativas de aproximação entre Piaget e Vigotski, tentativas essas realizadas por meio do artifício ideológico de caracterização da psicologia vigotskiana como interacionista, ou seja, de leitura dessa psicologia por intermédio do modelo de interação entre organismo e meio:

Um dos grandes objetivos de Vigotski foi justamente o de superar o modelo biológico de desenvolvimento humano, e construir uma psicologia fundada na concepção marxista, portanto histórico-social do homem. Na psicologia marxista de Vigotski e seus seguidores está explícita a concepção de que a ontogênese humana não pode ser explicada através da relação biológica entre organismo e meio. A questão que não pode ser esquecida é a de que o modelo biológico de interação entre organismo e meio implica as noções de adaptação e equilíbrio na relação do organismo com o meio ambiente (sem o que o organismo não sobrevive). O modelo de interação entre organismo e meio não possibilita a compreensão da relação histórico-social entre objetivação e apropriação, que caracteriza a especificidade do desenvolvimento humano. [...] Entendo, portanto, que a categoria de interação entre organismo e meio ambiente, ao esconder aspectos fundamentais da especificidade do desenvolvimento do indivíduo frente à ontogênese animal, tem servido como categoria escamoteadora de divergências fundamentais entre a concepção histórico-social do ser humano e concepções psicológicas e pedagógicas de cunho naturalizante [DUARTE. 1993, pp. 107-108 e 110].

Ao mesmo tempo em que procurávamos contribuir para o avanço da pedagogia histórico-crítica, por meio da análise da formação do indivíduo numa perspectiva marxista, que fizesse frente às proposições psicológicas e pedagógicas de cunho liberal-burguês, procurávamos apontar para a existência de leituras equivocadas da psicologia vigotskiana, que acabavam por fazer desta apenas uma

vertente do construtivismo.

Para não entrar em muitos detalhes do percurso percorrido por nossos estudos e pesquisas na direção de uma crítica ao construtivismo e às pedagogias centradas no “aprender a aprender”, articulada a uma crítica às leituras escolanovistas e construtivistas da psicologia vigotskiana, passaremos diretamente de nossa tese de doutorado para as cinco hipóteses que, em momento posterior, apresentamos como “hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural” (DUARTE, 1996, pp. 75-106):

- \* Primeira hipótese: para se compreender o pensamento de Vigotski e sua escola é indispensável o estudo dos fundamentos marxistas dessa escola psicológica;

- \* Segunda hipótese: a obra de Vigotski precisa ser estudada como parte de um todo maior, aquele formado pelo conjunto dos trabalhos elaborados pela psicologia histórico-cultural;

- \* Terceira hipótese: a escola de Vigotski não é interacionista nem construtivista;

- \* Quarta hipótese: é necessária uma relação consciente para com o ideário pedagógico que esteja mediatizando a leitura que os educadores brasileiros vêm fazendo dos trabalhos da escola de Vigotski;

- \* Quinta hipótese: uma leitura pedagógica escolanovista dos trabalhos da escola de Vigotski se contrapõe aos princípios pedagógicos contidos nessa escola psicológica.

Mesmo sem entrarmos nos detalhes da argumentação que apresentamos, naquele momento, em favor de cada uma dessas hipóteses, é fácil perceber que aquele estudo já continha os embriões da análise que nos propomos a desenvolver no presente livro.

Em 1996 apresentamos em Florianópolis, no VIII ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino), um texto que veio a ser publicado, numa versão ampliada, dois anos depois, na revista *Cadernos CEDES* (DUARTE, 1998a). Nesse texto partimos da análise do conceito de trabalho educativo tal como ele foi formulado em 1984 por Dermeval Saviani (NOTA DE RODAPÉ: 1. Ver SAVIANI, 1997b, p. 17.) e afirmamos que:

Essa breve análise do conceito de trabalho educativo por nós adotado

evidencia que esse conceito implica um posicionamento afirmativo sobre o ato de ensinar, isto é, trata-se de construir uma concepção pedagógica que contenha em seu cerne esse posicionamento afirmativo e que, conseqüentemente, se posicione polemicamente em relação às concepções negativas sobre o ato de ensinar [DUARTE. 1998a, p. 89].

Considerando, nesse artigo, o escolanovismo e o construtivismo como concepções negativas sobre o ato de ensinar, esboçamos ali uma crítica a essa característica dessas duas correntes e explicitamos que vínhamos trabalhando com a hipótese de que o construtivismo “retoma em outras roupagens muitas das idéias fundamentais da escola nova” (DUARTE. 1998a, p. 92). Chegamos aqui ao ponto que diz respeito diretamente ao tema deste capítulo, isto é. o revigoramento do lema “aprender a aprender” nos ideários educacionais contemporâneos e o papel do construtivismo nesse revigoramento.

## 1. OS POSICIONAMENTOS VALORATIVOS CONTIDOS NO LEMA “APRENDER A APRENDER”

Em vários momentos de trabalhos de autores construtivistas é possível constatar a existência de concepções sobre a educação escolar que endossam o lema “aprender a aprender”, mesmo quando esse lema não é explicitamente citado. O construtivista espanhol César Coll é um dos autores que explicitam essa questão e chega mesmo a apresentar o “aprender a aprender” como a finalidade última da educação numa perspectiva construtivista:

Numa perspectiva construtivista, a finalidade última da intervenção pedagógica é contribuir para que o aluno desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo numa ampla gama de situações e circunstâncias, que o aluno “aprenda a aprender” [COLL, 1994, p. 136].

O próprio Piaget fez referência à importância do lema “aprender a aprender” na educação escolar quando, em seu livro Problemas de Psicologia Genética, ao analisar os fatores determinantes do desenvolvimento intelectual, assinalou a existência de quatro fatores: a hereditariedade que produz a maturação interna; a experiência física individual da criança que age com objetos; a transmissão social considerada por Piaget como o fator educativo, e como quarto e principal fator do

desenvolvimento, a equilibração. Ao fazer referência a esses quatro fatores do desenvolvimento intelectual, Piaget procurava dar uma resposta à seguinte questão: “trata-se aí de um ritmo inelutável, ou existem variações possíveis sobre o efeito da civilização ou sobre o efeito das sociedades nas quais a criança vive?”. Para Piaget, o terceiro fator do desenvolvimento intelectual, o da transmissão social, não poderia fornecer a resposta a essa questão, pois a transmissão social, embora seja um dos fatores do desenvolvimento, não é suficiente para produzi-lo, [...] por essa razão evidente que para que uma transmissão seja possível entre o adulto e a criança ou entre o meio social e a criança educada, é necessário haver assimilação pela criança do que lhe procuram inculcar do exterior. Ora, uma assimilação é sempre condicionada pelas leis desse desenvolvimento parcialmente espontâneo [...] [PIAGET, 1983a, p. 224].

Seria então, na perspectiva de Piaget, o quarto fator do desenvolvimento, a equilibração, aquele que explicaria a possibilidade de variação no ritmo do desenvolvimento intelectual com a variação de contextos sociais e educativos:

A equilibração me parece o fator fundamental desse desenvolvimento. Comprendemos então ao mesmo tempo a possibilidade de aceleração, e a impossibilidade de um aceleração que ultrapasse certos limites. [...] Não creio que haja vantagens em acelerar o desenvolvimento da criança além de certos limites. Muita aceleração corre o risco de romper o equilíbrio. O ideal da educação não é aprender ao máximo, maximalizar os resultados, mas é antes de tudo aprender a aprender; é aprender a se desenvolver e aprender a continuar a se desenvolver depois da escola [PIAGET, 1983, p. 225].

Tanto no ideário escolanovista como no construtivista, o lema “aprender a aprender” sempre carrega alguns posicionamentos valorativos, os quais analisaremos brevemente a seguir.

O primeiro posicionamento valorativo contido naquele lema seria o de que as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências, é tida como mais desejável. Aprender sozinho seria algo que contribuiria para o aumento da autonomia do indivíduo, ao passo que aprender algo como resultado de um processo de transmissão por outra pessoa seria algo que não produziria a autonomia e, ao

contrário, muitas vezes até seria um obstáculo para a mesma. Num livro publicado originalmente em francês em 1950 e editado em português em 1959, intitulado *A Educação Nova*, o educador Roger Cousinet apontava que o pensamento de Rousseau e também o de Tolstói deixaram contribuições que marcaram todo o movimento da Escola Nova, sendo uma dessas contribuições a [...] afirmação de que o elemento primordial da educação intelectual da criança é constituído por sua atividade pessoal. A criança não deve aprender a ciência, deve inventá-la. Cumpre deixá-la “tocar em tudo, manejar tudo”, usar incessantemente essa experiência que “se antecipa às lições”, deixá-la pensar em lugar de pensar por ela. “Como está incessantemente em movimento, é forçada a observar muitas coisas, a conhecer muitos efeitos, adquire cedo grande experiência, toma suas lições com a natureza e não com os homens, instrui-se tanto melhor quanto não vê em coisa alguma a intenção de instruí-la”. É quase a fórmula de Dewey: *learning by doing*. A aprendizagem não é nem imitação mais ou menos servil, nem repetição, nem mesmo exercício de imitação (como os temas do mesmo nome); é uma atividade que não precisa ser provocada nem mantida pelo educador, porque se exerce e se desenvolve naturalmente sempre que a criança julgue interessantes e úteis por si mesmos os objetos em que se exercita. A criança “julga, prevê, raciocina em tudo que se refere imediatamente a ela”. Age, explora, investiga, descobre inventa. Aí esta a verdadeira educação, que não tem necessidades de lições de mestres ou de livros. Basta colocar a criança num meio suficientemente rico, suficientemente nutritivo do ponto de vista intelectual, para que espontaneamente ela se mova e empregue a atividade que lhe permite conhecê-lo sem qualquer intervenção do educador. Observa, experimenta e, a um tempo, adquire, assim, conhecimentos científicos e forma em si mesma (o que é muito mais precioso) um espírito científico. Aprende a conhecer o mundo que a cerca imediatamente e não segundo um programa estabelecido pelo mestre, que decide tal ou qual objeto, tal ou qual fenômeno devem ser observados, mas de acordo com seu interesse. Interesse, observação científica, estudo do meio, tudo isso se encontra na pedagogia de Rosseau [Cousinet, 1959, pp. 42-43]

De nossa parte não discordamos da afirmação de que a educação escolar deva desenvolver no indivíduo a capacidade e a iniciativa de buscar por si mesmo novos conhecimentos, a autonomia intelectual, a liberdade de pensamento e de expressão.

Nosso ponto de discordância reside na valoração, contida no “aprender a aprender”, das aprendizagens que o indivíduo realiza sozinho como mais desejáveis do que aquelas que ele realiza por meio da transmissão de conhecimentos por outras pessoas. Não concordamos que o professor, ao ensinar, ao transmitir conhecimento, esteja cerceando o desenvolvimento da autonomia e da criatividade dos alunos.

O segundo posicionamento valorativo ocorrido no tema “aprender a aprender” poder ser percebido na passagem de Cousinet, acima citada. Trata-se da idéia de que é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas. É mais importante adquirir o método científico do que o conhecimento científico já existente. Como também pode ser visto pela citada passagem de Cousinet, esse segundo posicionamento valorativo não pode ser separado do primeiro, pois o indivíduo, nessa concepção, só poderia adquirir o método de investigação, só poderia “aprender a aprender” por meio de uma atividade autônoma. Piaget, numa conferência proferida em 1947, intitulada “O Desenvolvimento Moral do Adolescente em Dois Tipos de Sociedade: Sociedade Primitiva e Sociedade ‘Moderna’”, defendeu essa idéia ao contrapor a transmissão de conhecimentos existentes ao oferecimento de condições que permitam ao aluno construir suas próprias verdades:

O problema da educação internacional é, portanto, essencialmente o de direcionar o adolescente não soluções prontas, mas para um método que lhe permita construí-las por conta própria. A esse respeito, existem dois princípios fundamentais e correlacionados dos quais toda educação inspirada pela psicologia não poderia se afastar:

1) que as únicas verdades reais são aquelas construídas livremente e não aquelas recebidas de fora;

2) que o bem moral é essencialmente autônomo e não poderia ser prescrito. Desse duplo ponto de vista, a educação internacional é solidária de toda a educação. Não apenas a compreensão entre os povos que se vê prejudicada pelo ensino de mentiras históricas ou de mentiras sociais. Também a formação humana dos indivíduos é prejudicada quando verdades, que poderiam descobrir sozinhos, lhes são impostas de fora, mesmo que sejam evidentes ou matemáticas: nós os privamos

então de um método de pesquisa que lhes teria sido bem mais útil para a vida que o conhecimento correspondente! Prejudica-se igualmente essa formação humana dando aos adolescentes aulas de civismo e de internacionalismo, se estas aulas consomem o tempo que eles teriam podido ocupar descobrindo sozinhos esse civismo ou esse internacionalismo no exercício de uma vida social organizada espontaneamente. Sempre que o discurso substitui a ação efetiva, o progresso da consciência é retardado [PIAGET, 1998, p. 166, grifo nosso].

Note-se que nessa passagem escrita por Piaget aparecem com clareza os dois posicionamentos valorativos que acima afirmamos estarem contidos no lema “aprender a aprender”: o princípio de que aquilo que o indivíduo aprende por si mesmo é superior, em termos educativos e sociais, àquilo que ele aprende através da transmissão por outras pessoas e o princípio de que o método de construção do conhecimento é mais importante do que o conhecimento já produzido socialmente.

O construtivista espanhol Juan Delval, em seu livro intitulado *Crescer e Pensar: a Construção do Conhecimento na Escola*, editado em português em 1998, também defende de forma explícita que a escola deve preocupar-se menos com o conhecimento científico já existente e voltar-se principalmente para a formação na criança de uma atitude científica perante os fenômenos naturais e sociais, com a ressalva feita por esse autor de que a formação dessa atitude não deve ser confundida com o que seriam equivocadas tentativas de se ensinar o método científico; [...] o pensamento científico deve ocupar um papel central no trabalho escolar. Mas o pensamento científico é, principalmente, um método, uma atitude, uma forma de abordar os problemas e não uma série de idéias, de conteúdos ou de resultados aos quais os homens chegaram ao longo da sua história. Não devemos perder de vista que o nosso objetivo é o de ensinar a pensar livremente, criativamente, para dar origem a indivíduos melhores, mais livres e, na medida do possível, mais felizes. Por isso, não tem nenhuma utilidade, se o que queremos é contribuir para o aprimoramento do homem, que as crianças aprendam muita física ou muita história. O importante é que sejam capazes de refletir sobre o universo físico e sobre o universo social. O que precisam aprender é essa atitude diante das coisas e essa atitude somente será alcançada com a prática, exercitando em sala de aula o pensamento rigoroso e criativo diante de problemas novos. Poderíamos dizer

que o que é preciso aprender é a compreender a natureza da atividade científica, que é, acima de tudo, uma forma de tratar as coisas, de interrogar a realidade, de duvidar das explicações geralmente admitidas e de examinar as conseqüências das nossas conjecturas. Em última análise, é a busca permanente do porquê das coisas e a reconstrução de um sistema que permita organizar o mundo [DELVAL, 1998a, p. 160].

Nosso questionamento em relação a essa idéia é o de que ela também apoiasse em dicotomias, neste caso, as dicotomias entre conteúdo e forma e entre processo e produto. No limite essa idéia acaba por esvaziar o processo educativo, descaracterizando-o totalmente. Cabe aqui lembrar a seguinte afirmação de Saviani sobre a Escola Nova:

Veja-se o paradoxo em que desemboca a escola nova; a contradição interna que atravessa de porta a porta sua proposta pedagógica; de tanto endeusar o processo, de tanto valorizá-lo em si e por si, acabou por transformá-lo em algo místico, uma entidade metafísica, uma abstração esvaziada de conteúdo e sentido [SVIANE, 1989, pp. 86-87].

O mencionado posicionamento valorativo contido no lema “aprender a aprender”, que consiste em supervalorizar o método de conhecimento em detrimento do conhecimento como produto, articula-se também à idéia de que uma educação democrática não pode privilegiar uma determinada concepção ideológica, política etc. Uma educação democrática seria uma educação relativista. Piaget expressou claramente esse ponto de vista:

Certamente não nos cabe prescrever à criança um ideal novo: não sabemos como será a sociedade de amanhã. Não cabe a nós inculcar na criança um ideal político, um ideal econômico, um ideal social demasiado preciso. O que devemos lhe fornecer é simplesmente um método, um instrumento psicológico fundado na reciprocidade e na cooperação [PIAGET, 1998, p. III].

No campo da educação moral Piaget também defendia essa concepção, defendendo uma educação moral na qual o mais importante seriam os procedimentos do que o conteúdo, pois a educação moral não deveria preocupar-se em transmitir valores morais ao indivíduo mas sim em oferecer condições para que esse indivíduo desenvolva a autonomia moral:

Por último podemos considerar, por uma legítima abstração, que o fim da educação moral é constituir personalidades autônomas aptas à cooperação; se desejarmos, ao contrário, fazer da criança um ser submisso, durante toda a sua existência, à coação exterior, qualquer que ela seja, será suficiente fazer o contrário do que diremos a seguir. Não nos cabe discutir aqui os fins da educação moral, mas somente classificá-los, para saber a que resultados conduzem os diferentes procedimentos pedagógicos que agora vamos estudar. Pela mesma razão, não temos de nos posicionar entre uma moral religiosa e uma moral laica: tanto numa como na outra encontram-se traços pertencentes à moral do respeito unilateral e outros pertencentes à moral da cooperação. Só difere a “motivação”. Propomo-nos, assim, a situar a discussão num terreno suficientemente objetivo e psicológico para que qualquer um, sejam quais forem os fins a que se propõe, possa utilizar nossa análise [PIAGET, 1998, pp. 32-33].

Maior clareza seria impossível. Piaget pretende adotar uma posição neutra, relativista quanto aos fins da educação moral, isto é, quanto aos valores aos quais ela esteja dirigida. Em última instância Piaget pretende adotar uma postura neutra perante o conteúdo da educação moral. Pretende apenas abordar de forma objetiva (por ele identificada como neutra), a questão dos procedimentos da educação moral e das implicações desses procedimentos. É por isso que Piaget afirma que sua análise poderá ser útil a qualquer um, “sejam quais forem os fins a que se propõe”.

Esse ponto de vista é defendido também pelo já citado construtivista espanhol Juan Delval que afirma ser um equívoco pretender substituir uma educação de direita por uma educação de esquerda por meio da mudança dos conteúdos e das concepções transmitidos aos alunos. O equívoco residiria no fato de que ao preservar-se a idéia de transmissão de concepções dos adultos para as crianças e os jovens, estaria sendo mantida uma concepção autoritária de educação, independentemente do conteúdo por ela veiculado. Defende então o autor:

Uma sociedade que pretende ser pluralista e democrática não pode permitir que as crianças sejam saturadas com doutrinas determinadas, mas, pelo contrário, deve-se criar nelas a disposição para conhecer diferentes opções, valorizando-as e julgando-as. Diante das escolas de doutrinação deve-se defender uma escola na qual a criança seja o sujeito da liberdade, uma escola na qual se contribua para o seu

desenvolvimento físico, mental e social, na qual ela possa aprender a raciocinar livremente sobre qualquer tipo de assunto e a ter como árbitro máximo a sua própria razão. A organização da escola e do trabalho que é realizado dentro dela deve preparar a criança para essa liberdade, permitindo um trabalho ativo e transformando-se num lugar no qual a criança possa fazer descobertas e no qual as únicas limitações ao exercício da razão sejam as da liberdade do próximo. A escola deve permanecer afastada de todo dogmatismo, pois a ciência é uma construção humana em permanente revisão e em aprimoramento constante e é assim que as crianças devem entendê-la; as religiões devem ser abordadas como fenômenos históricos e sociais e situadas no seu contexto sem apresentar uma como a verdadeira; os sistemas políticos devem ser abordados da mesma forma e os jovens devem ser ensinados sobre eles, a avaliá-los, a analisar as suas características e as desvantagens e os inconvenientes de cada um deles. O que deve ser transmitido são esses valores comuns, essas aspirações compartilhadas, como o sentido de liberdade, de justiça, de cooperação, de fraternidade, etc., que são idéias ou processos, mais do que conquistas definitivas e permanentes, aspirações que regulamentam a conduta positiva dos indivíduos [DELVAL, 1998a, pp. 48-49].

Não nos alongaremos na análise dessa passagem de Delval, mas não podemos deixar de assinalar algumas contradições do raciocínio defendido pelo autor. Apesar de o autor postular uma educação que não privilegie nenhuma concepção política, científica etc., ele adota nitidamente a doutrina liberal sobre o homem, a sociedade e a educação. Ele defende que as crianças devem aprender a “conhecer diferentes opções, valorizando-as e julgando-as”. Como a criança pode aprender a julgar as distintas concepções e a adotar seu próprio ponto de vista se os adultos que a educam omitirem suas opções e seus julgamentos? Pode o educador ser neutro do ponto de vista ideológico, ou científico, ou filosófico? No caso específico citado pelo autor, da questão das religiões, ele postula que elas devam ser abordadas na escola como fenômenos históricos e sociais. Mas isso já não constitui, em si mesmo, um posicionamento perante as religiões, isto é, um posicionamento que toma as religiões fenômenos produzidos pelos homens? Esse posicionamento não resulta, em última instância, na necessidade de historicização daquilo que é sagrado para cada religião? A historicização do sagrado não é uma atitude externa ao

credo religioso e, portanto, uma atitude não religiosa? Um cristão pode considerar que as crenças dos judeus e dos islâmicos são tão verdadeiras quanto as suas? Veja-se que não estamos falando da questão sociopolítica de liberdade de credo religioso, mas sim da possibilidade de alguém que professa uma determinada religião adotar uma postura relativista sem abrir mão de suas crenças; são dois problemas bastante distintos. Um cristão pode aceitar que um ateu esteja tão correto quanto ele, cristão, sem abrir mão de sua crença na divindade de Cristo? Em suma, quando Delval defende que as religiões sejam abordadas na escola numa perspectiva relativista, ele não está ferindo a crença religiosa que os alunos adquiriram de seus pais ou de outros adultos? Lembremos de passagem que, na maioria dos casos, os pais não oferecem aos seus filhos várias opções religiosas para que estes escolham a de sua preferência. Por fim, outra contradição no raciocínio de Delval é o fato de ele, a despeito de postular uma educação relativista, acabar por definir determinados valores que deveriam dirigir a educação, como os de liberdade, justiça, cooperação, fraternidade, deixando a lista em aberto pelo acréscimo de um “etc.”. O autor tenta justificar a adoção desses valores afirmando que “são valores comuns”, “aspirações compartilhadas”. Mas o que Delval não consegue esconder é o fato de que esses “valores comuns” são vazios de conteúdo se não for esclarecido o significado concreto que eles tenham em um contexto social específico. Por exemplo, o valor de cooperação pode significar, nos dias de hoje, cooperação com o projeto político-social neoliberal, cooperação com a reprodução do capital. Também Delval não esclarece quem definiu que esses valores sejam comuns a todos os seres humanos. É também estranho o uso do “etc.” pois se o autor está fazendo referência a valores que seriam incontestavelmente universais, o mínimo que se esperaria seria a explicitação clara de todos esses valores em vez da utilização de um vago “etc.”.

Passemos ao terceiro posicionamento valorativo contido no lema “aprender a aprender”. Trata-se do princípio segundo o qual a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da propina criança. O educador francês M. A. Bloch, em livro publicado originalmente em 1948 e traduzido para o português em 1951, intitulado *A Filosofia da Educação Nova*, defende que a pedagogia escolanovista, ao ser conhecida como “escola ativa”, acabou em vários momentos por ser erroneamente

reduzida a uma pedagogia na qual o aluno apresentaria uma atividade externa, em oposição ao caráter de imobilidade do aluno na escola tradicional. Bloch entendia, apoiado em Claparède e em Dewey, que o diferenciador entre a Escola Nova e a escola tradicional, mais do que a simples realização de atividades pelos alunos, residia naquilo que moveria a realização dessas atividades, isto é, a educação nova seria caracterizada justamente pelo fato de a atividade da criança ser movida por seus próprios interesses e necessidades:

Esta atividade da criança, da qual se quer fazer o móvel de sua educação, não é senão sua própria caricatura, quando se limita à exteriorização e agitação superficial. O indispensável é que ela emane de suas necessidades e exprima as exigências do seu ser profundo. “A escola ativa que procuramos criar, diz Kerschensteiner, é aquela em que os alunos se formem ativamente eles próprios e partindo deles mesmos, em lugar de serem formados passivamente pela aplicação externa de comodas de cultura incessantemente empilhadas umas sobre as outras” [BLOCH, 1951. p. 56].

A diferença entre esse terceiro posicionamento valorativo e os dois primeiros consiste em ressaltar que além de o aluno buscar por si mesmo o conhecimento e nesse processo construir seu método de conhecer, é preciso também que o motor desse processo seja uma necessidade inerente à própria atividade da criança, ou seja, é preciso que a educação esteja inserida de maneira funcional na atividade da criança, na linha da concepção de educação funcional de Claparède (1954).

O quarto posicionamento valorativo contido no lema “aprender a aprender” é o de que a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança, ou seja, enquanto a educação tradicional seria resultante de sociedades estáticas, nas quais a transmissão dos conhecimentos e tradições produzidos pelas gerações passadas era suficiente para assegurar a formação das novas gerações, a educação nova (ou construtivista) deve pautar-se no fato de que vivemos em uma sociedade dinâmica, na qual as transformações em ritmo acelerado tomam os conhecimentos cada vez mais provisórios, pois um conhecimento que hoje é tido como verdadeiro pode ser superado em poucos anos ou mesmo em alguns meses. O indivíduo que não aprender a se atualizar estará condenado ao eterno anacronismo, à eterna defasagem de seus conhecimentos. Uma

versão contemporânea desse posicionamento aparece no livro do autor português Vítor da Fonseca, intitulado *Aprender o Aprender: a Educabilidade Cognitiva*, quando esse autor aborda as mudanças na economia global e suas implicações para uma formação de recursos humanos que esteja à altura dos desafios do século XXI:

A miopia gerencial e arrogante e a resistência à mudança, que paira em grande parte no sistema produtivo, devem dar lugar à aprendizagem, ao conhecimento, ao pensar, ao refletir e ao resolver novos desafios da atividade dinâmica que caracteriza a economia global dos tempos modernos. Tal mundialização da economia só se identifica com uma gestão do imprevisível e da excelência, gestão essa contra a rotina, contra a mera redução de custos e contra a simples manutenção. Em vez de se situarem numa perspectiva de trabalho seguro e estático, durante toda a vida, os empresários e os trabalhadores devem cada vez mais investir no desenvolvimento do seu potencial de adaptabilidade e de empregabilidade, o que é algo substancialmente diferente do que se tem praticado. O êxito do empresário e do trabalhador no século XXI terá muito que ver com a maximização das suas competências cognitivas. Cada um deles produzirá mais na razão direta de sua maior capacidade de aprender a aprender, na medida em que o que o empresário e o trabalhador conhecem e fazem hoje não é sinônimo de sucesso no futuro. [...] A capacidade de adaptação e de aprender a aprender e a reaprender, tão necessária para milhares de trabalhadores que terão de ser reconvertidos em vez de despedidos, a flexibilidade e modificabilidade para novos postos de trabalho vão surgir cada vez com mais veemência. Com a redução dos trabalhadores agrícolas e dos operários industriais, os postos de emprego que restam vão ser mais disputados, e tais postos de trabalho terão que ser conquistados pelos trabalhadores preparados e diferenciados em termos cognitivos [FONSECA, 1998, p. 307].

O autor não deixa qualquer dúvida nessa passagem quanto ao fato de o “aprender a aprender” ser apresentado como uma arma na competição por postos de trabalho, na luta contra o desemprego. O “aprender a aprender” aparece assim na sua forma mais crua, mostra assim seu verdadeiro núcleo fundamental: trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos. Quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar

indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames do processo de produção e reprodução do capital.

Ao apresentarmos de forma sintética esses quatro posicionamentos valorativos contidos no lema “aprender a aprender”, nosso objetivo é defender a tese de que a adesão a esse lema implica necessariamente a adesão a todo um ideário educacional afinado com a lógica da sociedade capitalista contemporânea. Esse fato permanece velado até mesmo a educadores que em outros momentos mostraram-se críticos em relação ao ideário escolanovista. Como exemplo podemos citar uma das publicações de José Carlos Libâneo (1998), uma coletânea de textos desse autor, intitulada *Adeus Professor, Adeus Professora? — Novas Exigências Educacionais e Profissão Docente*. Nesse trabalho, José Carlos Libâneo apresenta um discurso que nos parece ambíguo e contraditório, no qual podem ser encontradas passagens que apontariam para uma visão crítica da educação, mas que acabam sendo anuladas pelo conjunto do pensamento exposto pelo autor, conjunto esse que se mostra em sintonia com os ideários educacionais voltados para o lema “aprender a aprender”. Num dos momentos nos quais o autor dá a impressão de aproximar-se de uma análise crítica da questão educacional, ele assim enfoca a necessidade de os educadores não se iludirem com a idéia de que as exigências do processo produtivo material da sociedade contemporânea levariam necessariamente a uma elevação da qualidade da educação oferecida a toda a população:

Há educadores entusiasmados com as novas perspectivas de uma suposta aliança entre os interesses empresariais e o aumento da oferta de formação geral para a população, na direção de uma educação equalizadora. Por um lado, é verdade que as novas tecnologias e as novas formas organizacionais do trabalho estão relacionadas com necessidades de melhor qualificação profissional. Entretanto, não há evidências, em nosso país, de que o segmento empresarial e o governo estejam se engajando em novos tipos de estratégias formativas. É ilusório, portanto, crer que a idéia da educação como fator central do novo paradigma produtivo e do

desenvolvimento econômico tenha um sentido democratizante. Tal discurso restringe-se à parcela dos incluídos. [...] Mesmo se houver alguma evidência de ampliação de recursos para a formação geral da população, há razões para crer que tal formação teria características de aligeiramento, isto é, um tipo de formação geral aligeirada, aproximação mais estreita entre exigências formativas e produção, apologia da prática e da experiência, desvalorização do saber escolar, primado da socialização profissional sobre qualificações pessoais [idem, pp. 19-20].

Entretanto, esse momento de análise crítica destoa do conjunto do pensamento exposto pelo autor, que mostra uma grande adesão à concepção segundo a qual a sociedade contemporânea seria uma sociedade “pós-moderna”, “pós-industrial”, “pós-mercantil” (idem, p. 15), caracterizada principalmente pela importância decisiva das tecnologias de informação, utilizando também o autor, para se referir a essa sociedade, a expressão “sociedade comunicacional” (idem, p. 8). Como consequência da adesão do autor a essa concepção acerca da sociedade atual, ele formula a questão sobre qual seria o papel da escola numa sociedade onde existiriam tantos e tão eficazes meios de veiculação de informações e conhecimentos. A resposta dada pelo autor é a de que a escola deveria ter menos o papel de transmitir conhecimentos e mais o de possibilitar ao aluno um instrumental cognitivo que lhe permitisse acessar, selecionar e sintetizar as informações fornecidas pelas tecnologias de informação:

Nessa escola, os alunos aprendem a buscar a informação (nas aulas, no livro didático, na TV, no rádio, no jornal, nos vídeos, no computador, etc.), e os elementos cognitivos para analisá-la criticamente e darem a ela um significado pessoal. Para isso, cabe-lhe fornecer a formação cultural básica, assentada no oferecimento de capacidades cognitivas e operativas [idem, pp. 26-27].

O autor cai assim na armadilha do discurso ideológico dominante sobre a educação. Ainda que José Carlos Libâneo tenha alertado, algumas páginas antes, para a ilusão que seria acreditar que as novas exigências produtivas levassem necessariamente a uma democratização da educação, aceita facilmente a idéia de que o acesso ao saber é democratizado pelos meios de comunicação, bastando que o indivíduo disponha de instrumental cognitivo para buscar, selecionar e analisar essa informação. A armadilha reside no fato de que, por um lado, não é verdade que os

mencionados meios tecnológicos prestem-se efetivamente, na sociedade capitalista, à democratização do acesso ao conhecimento (NOTA DE RODAPÉ: 2. Lembramos aqui um raciocínio de Dermeval Saviani que já apresentamos nas considerações iniciais deste livro: se o saber objetivo constitui parte dos meios de produção, ele também se encontra perpassado, na sociedade capitalista, pela contradição entre a socialização do trabalho e a apropriação privada dos meios de produção, contradição essa que só pode ser superada com a superação do capitalismo. Ora, acreditar na idéia de que as tecnologias de informação efetivamente possibilitassem a socialização do saber seria, por conseqüência, acreditar que o capitalismo estaria socializando os meios de produção.) e, por outro lado, afirmar que a escola deva privilegiar “o desenvolvimento das capacidades cognitivas e operativas” em detrimento da tarefa de transmitir conhecimentos significa, na prática, para a maioria da população, produzir aquele aligeiramento da educação ao qual fez referência, como vimos, o próprio José Carlos Libâneo. A concepção do papel da educação escolar atualmente defendida por José Carlos Libâneo acaba levando-o a aderir também ao lema “aprender a aprender”, tanto no que se refere à aprendizagem dos estudantes, como no que se refere à formação de professores, endossando explicitamente as abordagens de Zeichner, Pérez Gomez e Perrenoud (idem, pp. 34-36). Temos aí, portanto, um exemplo da força do lema “aprender a aprender” no ideário pedagógico contemporâneo. Essa força é tão grande que consegue a adesão até mesmo de educadores que em momentos anteriores de sua trajetória intelectual formularam críticas ao ideário escolanovista.

Apresentados, de forma sintética, os quatro posicionamentos valorativos contidos no lema “aprender a aprender”, passemos agora à análise da presença desse lema em dois documentos oficiais recentes da área educacional.

## 2. O LEMA “APRENDER A APRENDER” NO DISCURSO OFICIAL CONTEMPORÂNEO: DOIS EXEMPLOS

Neste item analisaremos a presença do lema “aprender a aprender” em dois documentos da área educacional. O primeiro, relativo à educação em âmbito mundial, é o relatório da comissão internacional da UNESCO, conhecido como Relatório Jacques Delors, presidente da comissão (DELORS. 1998). O segundo

texto que analisaremos será o capítulo “Princípios e Fundamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais”, do volume 1. “Introdução”, dos PCN de 1ª a 4ª série (BRASIL, 1997, pp. 33-55). Nosso objetivo com a análise apresentada neste capítulo é o de evidenciar a força do lema “aprender a aprender” no discurso oficial educacional contemporâneo, bem como apontar para algumas articulações entre esse lema e o cenário ideológico do capitalismo atual. Convém, entretanto, esclarecer que não é nosso objetivo fazer uma ampla análise da presença do lema “aprender a aprender” no discurso educacional oficial, seja o nacional seja o estrangeiro, mas sim fortalecer nosso argumento de que esse lema possui atualmente grande força, apoiando esse argumento na caracterização de como esse lema, nos dois documentos selecionados, cumpre a função de articulador entre o discurso pedagógico e o cenário ideológico do capitalismo contemporâneo.

## 2.1. O Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI

Em 1996 foi publicado pela UNESCO, o relatório da comissão internacional presidida por Jacques Delors, que durante o período de 1993 a 1996 trabalhou na elaboração de diretrizes para a educação mundial para o próximo século. Esse relatório foi publicado no Brasil em 1998 (DELORS, 1998), com apoio do Ministério da Educação e com apresentação assinada pelo ministro Paulo Renato Souza. Por certo que tal detalhe está longe de ser secundário, o que pode ser notado pelo objetivo expresso pelo próprio ministro: Delors contribuirá para o processo em que, de modo especial, se empenha o Ministério da Educação, qual seja, o de repensar a educação brasileira (in DELORS, 1998, p. 10).

Tal esperança manifestada pelo ministro não pode passar despercebida àqueles que, como nós, vêem a política educacional levada a cabo pelo governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, como parte do projeto de adequação do Brasil aos moldes ditados pelo capitalismo mundializado. Essa adequação é, antes de mais nada, um processo de adaptação ao mercado mundial, isto é, um processo de desregulamentação do mercado interno, deixando o caminho livre para os ditames do capital. Chesnais (1996, p. 24) defende a utilização do termo mundialização no lugar do termo globalização, por considerar que: [...] a palavra “mundial” permite

introduzir, com muito mais força do que o termo “global”, a idéia de que se a economia se mundializou, seria importante construir depressa instituições políticas mundiais capazes de dominar seu movimento [idem, p. 24].

Mas os intelectuais a serviço do capital internacional são mestres na utilização de um discurso repleto de termos vagos que escondem os compromissos ideológicos. Evitam a todo custo que se tome evidente a defesa da liberdade plena para o capital, existente por detrás do discurso que defende a liberdade individual e mitifica a imagem do indivíduo empreendedor e criativo. Assim, o processo de “globalização” é apresentado como um processo de desenvolvimento natural e espontâneo, devendo todos os países se adaptarem a tal processo, destruindo todas as formas de controle social do mercado. Tanto a nação como cada indivíduo devem se adaptar para acompanhar o “progresso”. Segundo Chesnais (1996, p. 25):

Tanto mais que, no tocante ao “progresso técnico”, a globalização é quase invariavelmente apresentada como um processo benéfico e necessário. Os relatórios oficiais admitem que a globalização decerto tens alguns inconvenientes acompanhados de vantagens que têm dificuldade em definir. Mesmo assim, é preciso que a sociedade se adapte (esta é a palavra-chave, que hoje vale como palavra de ordem) às novas exigências e obrigações e, sobretudo que descarte qualquer idéia de procurar orientar, dominar, controlar, canalizar esse novo processo. Com efeito, a globalização é a expressão das “forças de mercado”, por fim liberadas (pelo menos parcialmente, pois, a grande tarefa da liberalização está longe de ser concluída) dos entraves nefastos erguidos durante meio século. De resto, para os turilerário da globalização, a necessária adaptação pressupõe que a liberalização e a desregulamentação sejam levadas a cabo, que as empresas tenham absoluta liberdade de movimentos e que todos os campos da vida social, sem exceção, sejam submetidos à valorização do capital privado.

No contexto da luta atualmente travada pelo capitalismo para sua perpetuação, a educação desempenha um importante papel, que pode ser caracterizado por dois pontos: um seria o de que se toma necessária, como diz Luís Carlos de Freitas (1995, p. 126), a “preparação de um trabalhador mais adequado aos novos padrões de exploração”; o outro seria o de que o discurso sobre a educação ocupa um lugar cada vez mais destacado no plano ideológico.

Quanto ao primeiro ponto, Luís Carlos de Freitas assinala que as mudanças no padrão de exploração do trabalhador passaram a exigir deste novas habilidades, o que explicaria, ao menos em parte, o fato de a educação passar a ser objeto de maior atenção por parte das classes dominantes e também levaria ao acirramento da contradição, existente no capitalismo, entre, por um lado, a necessidade de educar o trabalhador para que ele possua as qualificações exigidas pelo processo produtivo e, por outro, a constante tentativa de impedir que o trabalhador venha a dominar o conhecimento em níveis que dificultem sua exploração (ver FREITAS, 1995, p. 126).

Essa questão é analisada por Dermeval Saviani (1997a, pp. 114-115) sob a ótica da existência, no capitalismo, da contradição entre a apropriação privada dos meios de produção e a socialização do trabalho, contradição essa que, no limite, cerceia o desenvolvimento das forças produtivas, posto que esse desenvolvimento exigiria a socialização dos meios de produção. O saber objetivo, segundo Dermeval Saviani, também seria, no capitalismo, atravessado por essa contradição por constituir-se o saber também num meio de produção:

Cumprir ainda assinalar que o problema em pauta já aparecia nos inícios da sociedade burguesa, pelo menos num vetor dessa sociedade representado pela economia política. Os economistas tinham clara consciência, de um lado, que essa generalização tinha que ser limitada à escola básica. Este é o sentido da famosa frase de Adam Smith, muito repetida, em que ele admitia a instrução intelectual para os trabalhadores, mas acrescentava: “porém, em doses homeopáticas”. Quer dizer, os trabalhadores têm que ter instrução, mas apenas aquele mínimo necessário para participarem dessa sociedade, isto é, da sociedade moderna baseada na indústria e na cidade, a fim de se inserirem no processo de produção, concorrendo para o seu desenvolvimento. Ora, na sociedade capitalista, desenvolvimento produtivo significa geração de excedentes, isto é, trabalho que, por gerar mais-valia, amplia o capital. Isso era nítido entre os economistas políticos [SAVIANI, 1997a, pp. 115-116].

Dessa contradição decorre o segundo ponto que, em nossa interpretação, caracterizaria a importância do papel da educação para o capitalismo contemporâneo, qual seja, o fato de o discurso sobre a educação ocupar atualmente um lugar de destaque no plano ideológico. Para a reprodução do capital torna-se

hoje necessária, como foi visto, uma educação que forme os trabalhadores segundo os novos padrões de exploração do trabalho. Ao mesmo tempo, há necessidade, no plano ideológico, de limitar as expectativas dos trabalhadores em termos de socialização do conhecimento pela escola, difundindo a idéia de que o mais importante a ser adquirido por meio da educação não é o conhecimento, mas sim a capacidade de constante adaptação às mudanças no sistema produtivo. Há que se difundir a idéia de que o desemprego e o constante adiamento da concretização da promessa de fazer o Brasil ingressar no Primeiro Mundo são conseqüências da má formação dos trabalhadores, da mentalidade anacrônica difundida por uma escola não adequada aos novos tempos, com seus conteúdos ultrapassados, seus recursos pedagógicos obsoletos, com professores sem iniciativa própria, sem criatividade e sem espírito de trabalho coletivo e ainda uma comunidade de pais que não arregaça as mangas para trabalhar em permanente mutirão de recuperação e preservação das escolas do bairro. Assim, o discurso sobre a educação possui a importante tarefa de esconder as contradições do projeto neoliberal de sociedade, isto é, as contradições do capitalismo contemporâneo, transformando a superação de problemas sociais em uma questão de mentalidade individual que resultaria, em última instância, da educação. A importância desse papel ideológico do discurso sobre a educação reflete-se até no aumento de status político do Ministério da Educação no governo Fernando Henrique Cardoso e no aumento de espaço da questão educacional na mídia, especialmente na televisão.

Nesse contexto parece-nos bastante sintomático que o Relatório Jacques Delors receba o esperançoso apoio do ministro Paulo Renato Souza. Certamente não receberia tal apoio se, de alguma forma, pudesse constituir-se num obstáculo aos reais objetivos do processo no qual se encontra empenhado atualmente o Ministério da Educação, processo esse caracterizado de forma vaga pelo ministro como sendo o de “repensar a educação brasileira”.

O relatório em pauta é prefaciado pelo próprio Jacques Delors e, nesse prefácio, é explicitada a visão da comissão sobre as relações entre as políticas educativas e o contexto mundial que, no próximo século, deveria, na ótica da comissão, enfrentar três grandes desafios: o do “desenvolvimento humano sustentável”, o da “compreensão mútua entre os povos” e o da “renovação de uma

vivência concreta da democracia” (idem. p. 14).

Enfrentar esses desafios exigirá, segundo a comissão, que sejam encaradas de frente “tensões que, não sendo novas, constituem o cerne da problemática do século XXI” (idem, p. 14). Seriam as tensões entre o global e o local; entre o universal e o singular; entre a tradição e a modernidade (“adaptar-se sem se negar a si mesmo”); entre as soluções a curto e a longo prazo; entre “a indispensável competição e o cuidado com a igualdade de oportunidades”; entre o desenvolvimento dos conhecimentos e a capacidade de assimilação pelo homem; entre o espiritual e o material (idem, pp. 14-16).

Em vários momentos parece-nos que o texto desse relatório trabalha com um raciocínio calcado na busca de equilíbrio e conciliação entre pólos opostos. Tal raciocínio poderia aparentar, numa leitura rápida e superficial, ser capaz de superar visões unilaterais acerca da educação e até mesmo poderia, esse tipo de raciocínio empregado no relatório, ser apontado como um raciocínio dialético. Entretanto, nossa interpretação leva-nos a uma avaliação bem distinta, a de que a utilização desse tipo de raciocínio no relatório em pauta nada tem a ver com qualquer tipo de dialética, sendo isto sim um mero recurso discursivo de tentar manter-se na metade do caminho entre posições opostas e decorrendo de insuperáveis limitações da própria ótica adotada pela comissão. Não são, porém, limitações de caráter unicamente lógico-epistemológico, mas principalmente limitações de natureza ideológica, que impedem a análise desenvolvida pela comissão de avançar na direção da crítica ao capitalismo contemporâneo, gerador dos conflitos citados (não são apenas “tensões”), conflitos esses que não podem encontrar solução efetiva sem a superação da sociedade capitalista. Por exemplo, o conflito entre o universal e o singular é produzido pelo processo de mundialização do capital que transforma o valor de troca na mediação universal entre os homens, por meio da destruição das culturais locais ou de sua adaptação ao capital, transformando-as em mercadorias. Essa é a solução do capitalismo para a concretização do que pregam os autores do relatório quando falam em conciliar tradição com modernidade por meio do processo de “adaptar-se sem se negar a si mesmo”. Aparentemente a adaptação não estaria produzindo a negação do indivíduo, das “comunidades de base” (para usar uma expressão a gosto da comissão) ou dos países. Mas, na verdade, é preservado

apenas a aparência do que existia, após um processo de padronização, pasteurização e simplificação, visando à incorporação do singular e do tradicional ao capitalismo mundializado.

Considerando a competição indispensável ao progresso (impossível deixar de ver aqui o tão propalado lema neoliberal da necessidade de desregulamentação do mercado, com vistas ao estímulo da competitividade e do aumento de produtividades). Mas o texto do relatório revela, em outros momentos, que a inexistência de tal igualdade não é desconhecida da comissão e também não o é o fato de as desigualdades estarem acentuando-se. As desigualdades econômico-sociais refletem-se na desigualdade de acesso ao conhecimento. Mas tal desigualdade é vista pela comissão como decorrência da tensão entre o conhecimento e a limitada capacidade de sua absorção pelos indivíduos. A saída passa a ser a de atribuir à escola a tarefa de preparar os indivíduos para estarem sempre aptos a aprender aquilo que for necessário em determinado contexto e momento de sua vida. A saída é o “aprender a aprender”. E, finalmente, admitindo implicitamente a incompatibilidade entre a lógica objetiva da reprodução do capital em escala mundial e a necessidade de valores éticos que orientem as ações humanas, a comissão exorta, de forma singela e beirando o pieguismo, a uma busca de conciliação entre o espiritual e o material:

Muitas vezes, sem sequer se aperceber disso ou sem ter capacidade para o exprimir, o mundo tem sede de ideal ou de valores a que chamaremos morais, para não ferir ninguém. Cabe à educação a nobre tarefa de despertar em todos, segundo as tradições e convicções de cada um, respeitando inteiramente o pluralismo, esta elevação do pensamento e do espírito para o universal e para uma espécie de superação de si mesmo. Está em jogo — e aqui a Comissão teve o cuidado de ponderar bem os termos utilizados — a sobrevivência da humanidade [idem, pp. 15-16] Se o que está em jogo é a sobrevivência da humanidade, então não se trata propriamente de uma tensão entre o material e o espiritual, mas sim da necessidade de mudanças profundas e radicais nos processos sociais objetivos, portanto materiais. A sobrevivência da humanidade é uma questão, antes de mais nada, material. Além da questão do desenvolvimento sustentável, vista pela comissão como um dos três desafios do próximo século, existe a questão do crescimento da

exclusão social e econômica, geradora de conflitos que tendem a sair do controle daqueles que detêm o poder político e econômico. Não é casual que a comissão tenha dedicado especial atenção ao primeiro dos quatro pilares que ela considerou as bases da educação para o novo século, quais sejam, aprender a viver juntos (a viver com os outros), aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a ser (idem, pp. 19-20). As classes dominantes já sabem, há muito tempo, que as classes dominadas precisam de normas morais que cerceiem a possibilidade de o descontentamento transformar-se em revolta social. É claro que não podemos deixar de também defender princípios morais como o da aceitação do outro e o da aceitação da diferença. Entretanto, não é isso que está em jogo, mas sim o fato de que o princípio da aceitação da diferença esteja sendo utilizado para legitimação de uma sociedade desigual, injusta, exploradora e excludente. Por um lado, procura-se dar aos explorados e aos excluídos o suficiente para que sua condição concreta de vida não se tome generalizadamente insuportável e, por outro lado, busca-se difundir uma mentalidade de convivência pacífica, por meio da qual as desigualdades seriam identificadas com as diferenças, no intuito de enfraquecer qualquer clamor por uma sociedade menos injusta e desigual. Por fim, é necessário, nessa ótica, difundir o ideal da participação colaborativa, construtiva, otimista, em oposição ao espírito pouco construtivo daqueles que criticam o projeto social atualmente hegemônico.

Os limites (ou os compromissos) ideológicos da comissão ficam evidentes na sua concepção de que a solução está em transformar a educação, que passaria de motor do desenvolvimento econômico a motor do desenvolvimento humano. A questão se resumiria à busca de um desenvolvimento que não estivesse centrado apenas no crescimento econômico:

O mundo conheceu, durante o último meio século, um desenvolvimento econômico sem precedentes. Sem pretender fazer um balanço exaustivo deste período, o que ultrapassa o quadro de seu mandato, a Comissão gostaria de recordar que, em sua perspectiva, estes avanços se devem, antes de mais nada, à capacidade dos seres humanos de dominar e organizar o meio ambiente em função das suas necessidades, isto é, à ciência e à educação, motores principais do progresso econômico. Tendo, porém, consciência de que o modelo de crescimento atual depara-se com limites evidentes, devido às desigualdades que induz e aos custos

humanos e ecológicos que comporta, a Comissão julga necessário definir a educação, não apenas na perspectiva dos seus efeitos sobre o crescimento econômico, mas de acordo com uma visão mais larga: a do desenvolvimento humano [idem, p. 69].

A inversão é nítida: o desenvolvimento econômico do último meio século não é resultado da necessidade de expansão do capital, mas sim da educação e da ciência. De determinadas, estas passam a determinantes. A comissão então constata que o “modelo de crescimento atual”, centrado no econômico, não pode prosseguir indefinidamente. Não fica claro, entretanto, o que teria feito com que o desenvolvimento se limitasse ao âmbito econômico. Seria talvez um problema de miopia dos educadores e dentistas, que teriam dirigido suas atividades apenas pelo objetivo de produzir o crescimento econômico? Mas ainda que admitíssemos tal hipótese, restaria sem explicação a origem de tal limitação das perspectivas dos educadores e dos cientistas.

Aparentemente sem dar-se conta dessas contradições, a comissão apresenta sua solução, a de não limitar a educação à meta de produzir o crescimento econômico, mas organizar a educação “de acordo com uma visão mais larga: a do desenvolvimento humano”. Ultrapassa o mandato da comissão fazer um balanço exaustivo dos últimos cinquenta anos, mas ela não mostra nenhum prurido em reduzir o caráter profundamente desumano da expansão do capitalismo na segunda metade deste século a um problema de visão estreita das políticas educacionais e científicas.

É no interior dessa abordagem, a qual põe de cabeça para baixo as relações entre educação e sociedade, que toma vulto no relatório em foco, o lema “aprender a aprender”. Esse lema é desdobrado, no relatório em pauta, nos já mencionados quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e, finalmente, aprender a ser (idem, pp. 89-102). A proposição desses quatro pilares para a educação do próximo milênio assenta-se na defesa de uma concepção da educação como um processo permanente:

O conceito de educação ao longo de toda a vida aparece, pois, como uma das chaves de acesso ao século XXI. Ultrapassa a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente. Vem dar resposta ao desafio de um mundo em rápida

transformação, mas não constitui uma conclusão inovadora, uma vez que já anteriores relatórios sobre educação chamaram a atenção para esta necessidade de um retorno à escola, a fim de se estar preparado para acompanhar a inovação, tanto na vida privada como na vida profissional. É uma exigência que continua válida e que adquiriu, até, mais razão de ser. E só ficará satisfeita quando todos aprendermos a aprender [idem, p. 19].

A noção de constante adaptação a um mundo que passa por rápidas e intensas mudanças é central na maioria dos ideários pedagógicos contemporâneos, está na própria base de sustentação do lema “aprender a aprender” e vem sendo desenvolvida desde o início do século pelo ideário escolanovista. “Aprender a aprender” é aprender a adaptar-se. Não por acaso Piaget viu a inteligência como um órgão especializado de adaptação do ser humano. Nessa perspectiva, entende a comissão, cabe à educação oferecer as condições necessárias à instrumentalização do indivíduo voltada para esse contínuo processo de adaptação:

Não basta, de fato, que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente. É, antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança. Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que essas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta [idem, pp. 89-90]

Inevitavelmente surge a pergunta: ao defender esses quatro pilares para a educação, o relatório não estaria apontando para uma descaracterização da importância da escola como instituição especificamente voltada para a educação? Não estaria dissolvendo as diferenças entre educação escolar e educação no

cotidiano? Não estaria secundarizando o papel do professor, de transmissão do saber socialmente produzido e valorado? Na verdade, o texto do relatório é bastante ambíguo quanto a isso e, mais uma vez, utiliza a estratégia da busca de conciliação entre posições opostas:

Com os progressos atuais e previsíveis da ciência e da técnica e a importância crescente do cognitivo e do imaterial na produção de bens e serviços, todos devemos convencer-nos das vantagens de repensar o lugar ocupado pelo trabalho e seus diferentes estatutos, na sociedade de amanhã. Exatamente para poder criar esta nova sociedade, a imaginação humana deve ser capaz de se adiantar aos avanços tecnológicos, se quisermos evitar o aumento do desemprego, a exclusão social ou as desigualdades de desenvolvimento. Por todas essas razões parece impor-se, cada vez mais, o conceito de educação ao longo de toda a vida, dadas as vantagens que oferece em matéria de flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço. É a idéia de educação permanente que deve ser repensada e ampliada. É que, além das necessárias adaptações relacionadas com as alterações da vida profissional, ela deve ser encarada como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir. Deve levar cada um a tomar consciência de si próprio e do meio ambiente que o rodeia, e a desempenhar o papel social que lhe cabe enquanto trabalhador e cidadão. A este propósito, referimos a necessidade de caminhar para “uma sociedade educativa”. É verdade que toda a vida pessoal e social oferece oportunidades de progredir no saber e no saber fazer. Somos, então, levados a privilegiar esse aspecto da questão e a pôr em relevo o potencial educativo dos modernos meios de comunicação, da vida profissional, ou ainda das atividades de cultura e lazer. A ponto de chegarmos a esquecer certas verdades essenciais. É que, se é verdade que cada um deve utilizar todas as possibilidades de aprender e de se aperfeiçoar, não é menos verdade que para estar apto a utilizar, corretamente, estas potencialidades, o indivíduo deve estar na posse de todos os elementos de uma educação básica de qualidade. Mais, é desejável que a escola lhe transmita ainda mais o gosto e prazer de aprender, a capacidade de ainda mais aprender a aprender, a curiosidade intelectual. Podemos, até, imaginar uma sociedade em que cada um seja, alternadamente, professor e aluno. Para isto, nada pode substituir o sistema formal de educação, que nos inicia

nos vários domínios das disciplinas cognitivas. Nada substitui a relação de autoridade, mas também de diálogo, entre professor e aluno. Todos os grandes pensadores clássicos que se debruçaram sobre os problemas da educação o disseram e repetiram. Cabe ao professor transmitir ao aluno o que a Humanidade já aprendeu acerca de si mesma e da natureza, tudo o que ela criou e inventou de essencial [idem, pp. 18-19, grifo nosso].

Reproduzimos esse extenso trecho porque ele exemplifica uma estratégia que está se disseminando no discurso educacional contemporâneo, estratégia essa que consiste em elaborar uma mistura de princípios oriundos de distintas concepções filosóficas e políticas sobre a educação numa pretensa superação da unilateralidade ou das limitações de cada concepção e numa pretensa incorporação das contribuições de todas as concepções educacionais. Na passagem acima pode ser constatada a tentativa de fazer com que coexistam harmoniosamente diferentes objetivos e princípios educacionais: formação contínua para o mercado e formação contínua da pessoa e do cidadão; valorização da aprendizagem produzida pelos modernos meios de comunicação e da aprendizagem realizada no interior do sistema formal de educação; valorização do “aprender a aprender” e da transmissão de conhecimentos pelo professor; valorização de uma “relação de autoridade, mas também de diálogo entre professor e aluno”. A utilização da expressão “mas também” parece-nos reveladora da estratégia de conciliação entre posições distintas. Como já dissemos, nossa concepção de dialética está longe dessa lógica do equilíbrio e, de resto, vemos nesse tipo de discurso apenas um reflexo do ambiente político cultural da atualidade, impregnado pelo pragmatismo neoliberal e do seu aliado, o irracionalismo pós-moderno. Nesse ambiente, tornou-se de mau gosto e anacrônico defender a necessidade de superação do capitalismo por uma sociedade socialista. Intelectuais que antes diziam-se de esquerda e, muitas vezes, marxistas e agora flertam de forma aberta ou velada com as políticas neoliberais, exibem-se nos congressos como especialistas em autores estrangeiros que postulam “novos paradigmas”, a partir da propalada crise da modernidade e da racionalidade científica; publicam artigos e livros repletos de pseudo-erudição e escritos em estilos pseudo-literários; esforçam-se ao máximo por mostrar que agora são abertos, arejados, descontraídos, livres de qualquer dogmatismo e preconceito. Entretanto,

não conseguem esconder seu profundo desprezo e aversão por aqueles que teimam em denunciar as formas pelas quais é possível aderir à ideologia dominante, mesmo em nome da democratização da sociedade.

O discurso político-educacional do relatório em pauta precisa ser analisado de forma a compreender-se o seu sentido no contexto político, econômico e ideológico do mundo contemporâneo. Nessa direção, não cabe adotar atitudes ingênuas, como a de procurar ver “o que há de positivo” nesse discurso, assim como também não cave a atitude aparentemente realista, mas, na verdade, conformista, que seria a de afirmar que já constituiria um avanço o fato de esse relatório provocar as discussões sobre certas questões etc. É preciso apontar com firmeza que, para além das oscilações e das ambigüidades do relatório em pauta e também para além de suas exortações quase evangélicas sobre a necessidade de olhar para o lado humano da educação, o que resulta objetivamente é o fato de que o tipo de discurso presente nesse relatório acaba por jogar água no moinho dos esforços internacionais para adequar a educação ao processo de sobrevivência do capitalismo.

A educação enquadra-se, assim, na lógica da mundialização do capital, a lógica, já apontada por Marx, da universalização do valor de troca como a única mediação entre todos os seres humanos e também a mediação entre cada indivíduo e as atividades que realiza. Marx utilizou a expressão “esvaziamento completo” para se referir ao ser humano no capitalismo. A educação está sendo posta em sintonia com esse esvaziamento completo, na medida em que seu grande objetivo é tornar os indivíduos dispostos a aprender qualquer coisa, não importando o que seja, desde que seja útil a sua incessante adaptação aos ventos do mercado. Da mesma forma que o trabalhador, no capitalismo, só possui sua força de trabalho, abstratamente concebida, o educando deve ser reduzido a alguém que está sempre disposto a aprender algo novo, pois seu único patrimônio é a capacidade de adaptação ao meio por intermédio da aprendizagem permanente. Alguém poderia, a esta altura de nosso texto, contestar-nos apresentando o argumento de que se busca, atualmente, a valorização do conhecimento que o aluno traz de sua “realidade concreta”, de “seu cotidiano”, a valorização do “saber específico ao grupo cultural ao qual o aluno pertence”, isto é, busca-se valorizar a construção do conhecimento, partindo do que o indivíduo já possui, possibilitando-lhe a conquista da autonomia

intelectual, respeitando suas necessidades e seus interesses. Sem meias-palavras, consideramos que tudo isso não passa de uma forma eufemística de aceitar, sem questionamentos, o cotidiano alienado e fetichizado dos indivíduos.

Aqueles que pensam que desenvolvem mecanismos de resistência a mundialização do capitalismo por meio da defesa dos direitos das chamadas minorias e da defesa do multiculturalismo não percebem que a dinâmica da universalização do mercado possui uma plasticidade que lhe permite assimilar os fenômenos culturais locais, transformando-os em mercadorias e utilizando-se deles de forma ideológica, para legitimar do ponto de vista ético a manutenção das desigualdades sociais. Em nome da crítica ao etnocentrismo são mantidos os privilégios materiais e intelectuais dos países pertencentes ao Primeiro Mundo. Em nome do respeito à alteridade e da convivência pacífica entre os povos e entre os grupos culturais são perpetuadas as divisões e exclusões necessárias à reprodução do capital. O paradigma é o daquela propaganda do cigarro que veicula o ideal de liberdade como sendo “cada um na sua, mas com alguma coisa em comum”. O que há em comum é o valor de troca da mercadoria. Ou então a propaganda de refrigerante na qual casais assistindo a um filme no cinema comportam-se de forma idêntica em todo o mundo, a despeito das particularidades culturais e raciais e, é claro, todos bebem refrigerante e todos bebem o mesmo refrigerante.

É nessa direção que caminham os que procuram uma possível complementaridade entre Vigotski e Piaget, “respeitadas” as especificidades de cada teoria. A teoria de Piaget não se oporia à de Vigotski pois enquanto o primeiro teria se ocupado dos processos universais de conhecimento, teria pesquisado a forma pela qual o ser humano conhece, o segundo teria se ocupado da influência, na formação psíquica dos indivíduos, dos conteúdos culturais particulares. Essa complementaridade entre as duas teorias seria favorecida tanto pelo modelo interacionista no qual estariam apoiadas ambas as teorias como também na defesa do caráter ativo, construtivo, do processo do conhecimento. Alguns defendem este interacionismo construtivista para a aprendizagem dos alunos, outros para o processo de formação permanente dos professores. Mesmo entre os interpretes de Vigotski que não preconizam uma aproximação da teoria vigotskiana à teoria piagetiana, não são poucos aqueles que acabam, sem que necessariamente se dêem

conta disso, aproximando as duas teorias por realizarem uma leitura da obra de Vigotski que, do ponto de vista filosófico, dirige-se para uma epistemologia relativista, que não deixa de secundarizar o conteúdo do pensamento ao privilegiar a linguagem e uma leitura que, do ponto de vista pedagógico, endossa o lema do “aprender a aprender” ao postular que a teoria de Vigotski dá fundamento para as propostas educacionais centradas no universo cultural (leia-se cotidiano) dos indivíduos, sejam eles alunos ou professores.

Assim, o lema “aprender a aprender” desempenha um importante papel na adequação do discurso pedagógico contemporâneo às necessidades do processo de mundialização do capitalismo, pela sua interna vinculação à categoria de adaptação que ocupa lugar de destaque tanto no discurso político-econômico neoliberal como nas teorias epistemológicas, psicológicas e pedagógicas de cunho construtivista.

Procuraremos mostrar, no próximo item, como essas questões aparecem, de forma bastante nítida, no capítulo “Princípios e Fundamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais” (BRASIL, 1997, pp. 33-55).

## 2.2. O “Aprender a Aprender” e o Construtivismo Eclético aos PCN

Não é possível analisar a presença do lema “aprender a aprender” nos PCN sem analisar, ainda que brevemente, a influência do construtivismo eclético de César Coll e colaboradores nesse documento do Ministério da Educação.

Em virtude dos objetivos deste trabalho, deixaremos de abordar aqui todo um conjunto de questões relativas aos PCN como, por exemplo, o processo de sua elaboração, o lugar de destaque dado à psicologia por meio da assessoria de César Coll, etc. Essas questões vêm sendo objeto de debate por diversos educadores brasileiros e expor nossas posições acerca desse debate acabaria por nos distanciar do tema deste livro (NOTA DE RODAPÉ: 3. O volume 21, número 1, de 1996, da Revista Educação e Realidade (COSTA, 1996) fornece uma amostra desse debate, apresentando artigos e pareceres de educadores sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais.). Assim, conscientes das limitações da análise que apresentaremos neste item, consideramo-la válida estritamente dentro da função que ela desempenha neste trabalho, isto é, a de exemplificar a questão do “aprender a aprender” no discurso pedagógico contemporâneo e suas implicações para a apropriação que vem sendo

realizada, pelos educadores, do pensamento de Vigotski.

A adoção do construtivismo como referência teórica dos PCN pode ser percebida ao longo de todo o capítulo “Princípios e Fundamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais” (BRASIL, 1997, pp. 33-55). A terminologia utilizada é toda ela própria do discurso construtivista no Brasil, acrescida por um nítido esforço de utilização de termos e expressões que caracterizassem um tom politizado e crítico do texto, buscando, assim, fazer tal concepção aparentar proximidade com as concepções educacionais críticas. No item sobre “a tradição pedagógica brasileira” (BRASIL, 1997, pp. 38-44) é apresentada uma mistura da conhecida classificação das tendências pedagógicas proposta por José Carlos Libâneo (1986), na década de 1980, com a questão do construtivismo (NOTA DE RODAPÉ: 4. Para que não nos desviemos do tema deste livro, deixaremos de analisar aqui uma questão que nos parece importante. Trata-se do fato de considerarmos que a Pedagogia Histórico-Crítica, tal como ela vem sendo formulada por Dermeval Saviani e por outros educadores marxistas (entre os quais nos incluímos), é distinta da “Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos” tal como esta foi caracterizada por Libâneo na década de 1980. Estabelecer essa distinção é de fundamental importância, pois ainda hoje predomina a interpretação de que seriam apenas dois nomes para uma mesma concepção educacional. Entendemos, entretanto, que existem grandes diferenças entre essas duas abordagens, diferenças essas que já existiam na década de 1980 mas que num primeiro momento foram obscurecidas pela busca de união de esforços na tentativa de construção de uma pedagogia crítica. Atualmente essas diferenças mostram-se de forma bastante acentuada, particularmente no que se refere ao distanciamento entre as posições de José Carlos Libâneo e uma perspectiva educacional socialista e marxista. Esse distanciamento pode ser constatado, por exemplo, no livro por nós citado ao final do primeiro item deste capítulo (LIBÂNEO, 1998).). Após uma ligeiríssima apresentação dessa classificação das correntes educacionais, o texto afirma o seguinte:

As tendências pedagógicas que marcam a tradição educacional brasileira e aqui foram expostas sinteticamente trazem, de maneira diferente, contribuições para uma proposta atual que busque recuperar aspectos positivos das práticas anteriores em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem, realizando uma releitura dessas

práticas à luz dos avanços ocorridos nas produções teóricas, nas investigações e em fatos que se tomaram observáveis nas experiências educativas mais recentes realizadas em diferentes Estados e Municípios do Brasil [BRASIL, 1997, p. 42].

Ou seja, abandonemos as polêmicas desnecessárias e improdutivas, não percamos tempo fazendo a crítica desta ou daquela corrente educacional. Busquemos o que cada uma possa trazer de contribuição para uma proposta atual. Destaque-se a constante utilização, nos PCN e no discurso de César Coll, de termos como releitura, ressignificação, reinterpretação, recontextualização. Esses termos traduzem, na verdade, o princípio metodológico básico de César Coll que, dito de forma clara, nada mais é do que a liberdade que esse autor concede a si mesmo, de extrair das várias teorias o que lhe pareça mais útil, jogando fora o resto da teoria e interpretando como bem lhe aprouver a parte que foi recortada. Para fazer esse escandaloso pragmatismo passar por uma concepção crítica e de vanguarda, os redatores dos PCN não economizaram no procedimento de acrescentar jargões pseudo-politizantes ao discurso de César Coll, normalmente bastante asséptico. E encontram no construtivismo a grande superação do confronto entre abordagens psicologizantes e politizadoras:

No final dos anos 70, pode-se dizer que havia no Brasil, entre as tendências didáticas de vanguarda, aquelas que tinham um viés mais psicológico e outras cujo viés era mais sociológico e político; a partir dos anos 80 surge com maior evidência um movimento que pretende a integração entre essas abordagens. Se por um lado não é mais possível deixar de se ter preocupações com o domínio de conhecimentos formais para a participação crítica na sociedade, considera-se também que é necessária uma adequação pedagógica às características de um aluno que pensa, de um professor que sabe e aos conteúdos de valor social e formativo. Esse momento se caracteriza pelo enfoque centrado no caráter social do processo de ensino e aprendizagem e é marcado pela influência da psicologia genética [BRASIL, 1997, pp. 42-43].

Trata-se, nitidamente, de uma tentativa de difundir a interpretação de que o construtivismo teria significado, no cenário educacional brasileiro, a superação das polarizações entre indivíduo e sociedade, entre o psicológico e o sociopolítico no terreno das concepções pedagógicas, tal superação consistiria na utilização do já

mencionado recurso da busca de um meio-termo, de um equilíbrio entre posições opostas ou entre dois pólos de uma relação. Assim, de acordo com o estilo de César Coll, os PCN adotam como referencial teórico um construtivismo eclético, que incorpora expressões e conceitos de diversas correntes psicológicas e educacionais, fazendo-se passar por uma grande síntese e, dessa forma, seduzir educadores defensores das mais diversas idéias, na direção da realização do sonho de Fernando Becker (1999, p. 89), para quem o construtivismo “poderá ser a forma teórica ampla que reúna as várias tendências atuais do pensamento educacional”. Mas, afinal, como o construtivismo é definido nos PCN? Da seguinte forma:

Por muito tempo a pedagogia focou o processo de ensino no professor, supondo que, como decorrência, estaria valorizando o conhecimento. O ensino, então, ganhou autonomia em relação à aprendizagem, criou seus próprios métodos e o processo de aprendizagem ficou relegado a segundo plano. Hoje sabe-se que é necessário ressignificar a unidade entre aprendizagem e ensino, uma vez que, em última instância, sem aprendizagem o ensino não se realiza. A busca de um marco explicativo que permita essa ressignificação, além da criação de novos instrumentos de análise, planejamento e condução da ação educativa, na escola, tem se situado, atualmente, para muitos dos teóricos da educação, dentro da perspectiva construtivista. A perspectiva construtivista na educação é configurada por uma série de princípios explicativos do desenvolvimento e da aprendizagem humana que se complementam, integrando um conjunto orientado a analisar, compreender e explicar os processos escolares de ensino e aprendizagem. A configuração do marco explicativo construtivista para os processos de educação escolar deu-se, entre outras influências, a partir da psicologia genética, da teoria sócio-interacionista e das explicações da atividade significativa. Vários autores partiram dessas idéias para desenvolver e conceitualizar as várias dimensões envolvidas na educação escolar, trazendo inegáveis contribuições à teoria e à prática educativa. O núcleo central da integração de todas essas contribuições refere-se ao reconhecimento da importância da atividade mental construtiva nos processos de aquisição do conhecimento. Daí o termo construtivismo, denominando essa convergência [BRASIL, 1997, p. 50].

Analisemos de perto alguns pontos dessa passagem. Inicialmente é mencionada a questão da relação entre ensino e aprendizagem, sendo utilizado um

argumento bastante repetido pelos construtivistas no Brasil, o de que havia necessidade de superar as concepções que centravam o foco no ensino e no professor, e passar a focar o aluno, a criança e seus processos de aprendizagem. Telma Weisz, prefaciando o livro *Reflexões Sobre Alfabetização*, de Emília Ferreiro, uma coletânea de quatro artigos, cuja primeira edição no Brasil data de 1985, afirmou que “deslocando a investigação do como se ensina para o como se aprende, Emília Ferreiro descobriu e descreveu a psicogênese da língua escrita e abriu espaço — agora sim — para um novo tipo de pesquisa em pedagogia” (in FERREIRO, 1995, pp. 4-5). Sanny S. da Rosa (1994, p. 40), em seu livro *Construtivismo e Mudança*, afirma que “os teóricos construtivistas não têm, em princípio, como preocupação científica pensar o pólo ensino e sim o pólo aprendizagem”.

A citada passagem dos PCN apresenta, portanto, o construtivismo como a perspectiva que superaria a unilateralidade das concepções pedagógicas centradas no ensino e no professor. Essa, aliás, sempre foi uma estratégia empregada na difusão do construtivismo no Brasil, isto é, a de apresentá-lo como o único caminho para pensar-se a educação de uma forma que considerasse o aluno e sua atividade mental. O construtivismo sempre apresentou-se no Brasil como se estivesse trazendo idéias inteiramente novas para a educação, não assumindo sua filiação ao movimento escolanovista. Nesse aspecto, os construtivistas brasileiros não foram fiéis ao mestre J. Piaget, pois este nunca escondeu que considerava sua perspectiva, no terreno epistemológico e psicológico, afinada com os chamados “métodos ativos” da Escola Nova. Ou será que os construtivistas nunca ouviram falar da chamada Revolução de Copérnico tão apregoada pelo movimento escolanovista, que visava justamente a fazer da criança e de seus processos de aprendizagem o centro do processo educativo?

Prosseguindo na análise da citada passagem dos PCN, destacamos que a perspectiva construtivista é vista como “uma série de princípios explicativos do desenvolvimento e da aprendizagem humana que se complementam”. Ainda na mesma citação é esclarecido que os princípios empregados na elaboração do “marco explicativo” construtivista são oriundos de diversas correntes psicológicas, sendo destacadas a “psicologia genética”, a “teoria sociointeracionista” e as “explicações

da atividade significativa”, ou seja, Piaget, Vigotski e Ausubel. Poderíamos falar em plágio dos textos de César Coll, se este não tivesse assessorado a elaboração dos PCN. Num texto escrito por César Coll em meados da década de 1980, intitulado “Um marco psicológico para o currículo escolar” e publicado no Brasil no livro *Aprendizagem Escolar e Construção do Conhecimento* (COLL, 1994), esse autor já defendia que o currículo escolar fosse pensado a partir de um “marco de referência psicológica” e que o marco adotado por ele buscava integrar princípios extraídos de vários autores do campo da psicologia, entre eles Piaget, Vigotski e Ausubel (COLL, 1994, pp. 118-119). Acredita o pesquisador espanhol assim conseguir superar tanto o ecletismo como o “purismo”:

[...] a alternativa consistiu em fugir tanto de um ecletismo fácil, no que, no fim, práticas pedagógicas contraditórias poderiam encontrar justificativa, como de um purismo excessivo que, ao concentrar-se em uma única teoria psicológica, correria o risco de ignorar contribuições substanciais e pertinentes da investigação psico-educacional contemporânea. O nosso domínio de referência concreto é um conjunto de teorias e de explicações que, embora mantenham entre si discrepâncias importantes em inúmeros pontos, participam de uma série de princípios comuns ou, pelo menos, não contraditórios. São estes princípios que impregnam o Modelo de Plano Curricular adotado e se refletem em sua estrutura.

Mas a pergunta é: o que unificaria os vários princípios recortados por César Coll de teorias tão distintas como as de Piaget, Vigotski e Ausubel? César Coll responde mais claramente a esse questão, num texto do qual ele é co-autor, juntamente com Jesus Palácios e Álvaro Marchesi, intitulado “Um Marco de Referência Psicológico para a Educação Escolar: a Concepção Construtivista da Aprendizagem e do Ensino” (COLL, PALACIOS & MARCHESI, 1996). Nesse texto, analisando as dificuldades, os riscos e as vantagens de buscar-se um marco de referência que unifique várias perspectivas teóricas no campo da psicologia da educação, César Coll e seus colaboradores concluem o seguinte:

Diversas razões aconselham, entretanto, a enfrentar o desafio, tomando, isso sim, as precauções oportunas para diminuir os riscos. Talvez a mais importante seja a convergência que é possível detectar, relacionada a uma série de idéias, forças ou princípios explicativos básicos, entre pesquisadores e autores que se situam, em

princípio, em enquadramentos teóricos distintos. O princípio mais amplamente compartilhado é, sem dúvida, o que se refere a importância da atividade construtiva do aluno na realização das aprendizagens escolares. Daí que seja habitual a utilização do termo construtivismo, para referir-se às tentativas de integração possibilitadas pela convergência assinalada [COLL, PALACIOS & MARCHESI, 1996, PP. 390-391].

Aqui voltamos à passagem dos PCN anteriormente citada, onde é feita afirmação idêntica, isto é, a de que “o núcleo central da integração de todas essas contribuições refere-se ao conhecimento da importância da atividade mental construtiva nos processos de aquisição do conhecimento”. Os redatores dos PCN então frisam: “daí o termo construtivismo denominando essa convergência”. Não é nosso objetivo neste livro apresentar uma caracterização consistente, detalhada e ampla do construtivismo, pois estamos atualmente desenvolvendo uma pesquisa visando justamente a “mapear” essa corrente, com suas muitas faces, suas filiações e suas interfaces com outros modismos (NOTA DE RODAPÉ: 5. Projeto Integrado de Pesquisa, intitulado “O Construtivismo: suas muitas faces, suas filiações e suas interfaces com outros modismos”, financiado pelo CNPq, no período de agosto de 1998 a julho de 2000.). Entretanto, não podemos deixar de aqui ao menos assinalar que consideramos precário o critério adotado por César Coll e, em sua esteira, pelos redatores dos PCN, para caracterização do que seja o construtivismo. Este seria constituído, segundo tal critério, por um grupo de teoria psicológicas muito distantes e até conflitantes em pontos fundamentais mais que possuiriam alguma coisa em comum, a defesa da “importância da atividade construtiva do aluno nas aprendizagens escolares”. Se concordarmos com a solução apresentada por César Coll, estaremos diante de um problema: essa importância da atividade construtiva do aluno não constitui uma inovação introduzida no ideário pedagógico pelo construtivismo, pois é mais do que sabido que ela foi defendida pelo movimento escolanovista. Piaget (1970, pp. 136-182), em seu artigo “Os Novos Métodos, Suas Bases Psicológicas”, escrito em 1935, e posteriormente incluído na coletânea *Psicologia e Pedagogia* (PIAGET, 1970), foi ainda mais longe ao afirmar que nem sequer os métodos propostos pelo movimento escolanovista foram inovadores ao enfatizarem o caráter ativo do aluno no processo de aprendizagem:

Se os novos métodos de educação se definem pela atividade verdadeira que postulam na criança e pelo caráter recíproco da relação que estabelecem entre os indivíduos educados e a sociedade para a qual os destinam, nada é menos novo que tais sistemas. Quase todos os teóricos pressentiram um ou outro dos aspectos de nossas pretensões [PIAGET, 1970, p. 140]

Mais adiante em seu texto, Piaget esclarece a diferença entre os teóricos clássicos da educação e os métodos novos, que residiria na fundamentação científica da pedagogia na psicologia da criança:

De uma maneira geral, vê-se que: se o ideal de atividade e os princípios dos novos métodos de educação podem ser encontrados sem dificuldade nos grandes clássicos da pedagogia, uma diferença essencial os separa de nós. Apesar de seu conhecimento intuitivo ou prático da infância, eles não constituíram a psicologia necessária à elaboração de técnicas educacionais verdadeiramente adaptadas às leis do desenvolvimento mental. Os métodos novos só deveriam ser constituídos realmente com a elaboração de uma psicologia ou de uma psico-sociologia sistemática da infância; é com a fundação desta última que se pode datar seu aparecimento [PIAGET, 1970, pp. 144-145].

Para Piaget, a novidade da Escola Nova residia na fundamentação psicológica, científica, do postulado acerca do caráter ativo do educando. Fora César Coll, o princípio unificador de distintas correntes da psicologia educacional, que se tornaria todas integrantes do construtivismo, seria a defesa do papel construtivo do aluno. Além de estarmos girando em círculo, ainda descobrimos mais uma pergunta: o que efetivamente diferencia as proposições educacionais do construtivismo das idéias defendidas pelo movimento escolanovista? Parece que para o próprio Piaget essa diferença não existia. Seria o construtivismo apenas uma espécie de atualização da Escola Nova? De qualquer forma, se concordarmos com Piaget que a defesa do caráter ativo do aluno é tão velha quanto os clássicos da pedagogia, e se a defesa desse princípio foi empregada por César Coll para definir o construtivismo, só nos resta perguntar então: quem não é construtivista? Ou, formulando a pergunta de outra forma: pode o construtivismo incorporar, em seu “marco teórico”, elementos da teoria de qualquer autor, desde que ele não defenda uma visão do aluno como um ser passivo, que se limite a copiar e repetir o que o professor escreveu no quadro-

negro? Com um critério tão vago e impreciso, as portas estão escancaradas para todo tipo de ecletismo e o único critério para recortar esta ou aquela idéia deste ou daquele autor e depois formar uma grande colcha de retalhos é o pragmatismo que, como é sabido, tão bem caracteriza o ideário neoliberal e que, como alertou Luís Carlos de Freitas (1995, p. 121), vem sendo utilizado como forma de despolitização da sociedade e de cooptação de setores progressistas:

Ao mesmo tempo que se propõe a retirada de referências, proclama-se a “era das incertezas”, aponta-se a necessidade de se adotar uma “postura objetiva” diante dos problemas para resolvê-los decididamente — vale dizer, um pragmatismo “cego” que caminha guiado pelo projeto capitalista. (Teremos que voltar a discutir a questão da não-neutralidade da ação do homem?) Cria-se um clima em que o debate político é considerado “perda de tempo”, “falta de objetividade”. Setores progressistas são cooptados com palavras de ordem como: “é preciso fazer algo pela educação” ou “meu compromisso é com a educação”, fazendo vista grossa ao projeto político “modernizador” da “nova direita”. Desmobiliza-se a luta de idéias, no seio da intelectualidade, e facilita-se o avanço de forças conservadoras, combinando-se ingenuidade e cooptação.

Nesse contexto do pragmatismo neoliberal, qual a meta educacional que atuaria como critério para se definir o que deve ou não ser aproveitado das diversas teorias? A meta é a formação de um indivíduo preparado para a constante adaptação às demandas do processo de reprodução do capital. Logicamente os PCN expressam esse fato de forma eufemística, como já vimos ocorrer no citado relatório Jacques Delors, falando em educação permanente, na formação de indivíduos criativos e, como não poderia deixar de ser definindo o “aprender a aprender” como o grande lema da educação contemporânea:

Desde a construção dos primeiros computadores, na metade deste século, novas relações entre conhecimento e trabalho começaram a ser delineadas. Um de seus efeitos é a exigência de um reequacionamento do papel da educação no mundo contemporâneo, que coloca para a escola um horizonte mais amplo e diversificado do que aquele que, até poucas décadas atrás, orientava a concepção e construção dos projetos educacionais. Não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em

vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidades de iniciativa e inovação e mais do que nunca, “aprender a aprender”. Isso coloca novas demandas para a escola. A educação básica tem assim a função de garantir condições para que o aluno construa instrumento para que o capacitem para um processo de educação permanente [BRASIL, 1997, pp. 34-35, grifo nosso]

Essa passagem estabelece com clareza as relações entre o construtivismo, “aprender a aprender” e o discurso sobre a necessidade de formar um indivíduo capaz de constantemente readaptar-se ao mercado de trabalho em constante mutação. Tudo isso articulado à concepção de que estaríamos vivendo numa sociedade onde o insucesso ou sucesso de indivíduos, empresas e instituições depende basicamente da maior ou menor capacidade de buscar conhecimentos e informações com rapidez e saber utilizá-los com criatividade, adaptando-se a novos ritmos e processos, dominando as novas tecnologias e linguagens, em suma, adaptando-se a um novo tipo de sociedade que estaria surgindo, caracterizado por um novo tipo de relações entre conhecimento e trabalho. Esse universo ideológico também fica evidente em outra passagem do PCN:

Um ensino de qualidade, que busca formar cidadãos capazes de interferir criticamente na realidade para transformá-la, deve também contemplar o desenvolvimento de capacidades que possibilite adaptações às complexas condições e alternativas de trabalho que temos hoje e a lidar com a rapidez na produção e na circulação de novos conhecimentos e informações, que têm sido avassaladores e Crescentes. A formação escolar deve possibilitar aos alunos condições para desenvolver competências e consciência profissional, mas não restringir-se ao ensino de habilidades imediatamente demandadas pelo mercado de trabalho [BRASIL, 1997, p. 47].

A imagem produzida é a de um mundo em mudança vertiginosa, com conhecimentos sendo produzidos e divulgados com rapidez nunca vista, onde não há tempo a perder para quem deseja participar desse mercado de trabalho. Como disse

Luís Carlos de Freitas em passagem já citada, essa ideologia procura gerar a idéia de que não há tempo a perder com discussões políticas e ideológicas; há muito a fazer, o tempo é pouco, a sociedade está mudando, o mercado é mutante ao extremo, é preciso agir de forma pragmática e rápida. Quando, nos PCN, afirma-se que não se deve formar o indivíduo apenas no tocante às “habilidades imediatamente demandadas pelo mercado de trabalho”, não está sendo formulada qualquer crítica à idéia da educação regida pelo mercado. O que está aí sendo defendido é que o mercado seja respeitado em seu caráter dinâmico, o que exige um processo de adaptação constante e, portanto, também dinâmico, da parte dos indivíduos. Por isso torna-se tão central o lema “aprender a aprender”. E, como parte da ambigüidade do discurso, que o torna mais facilmente assimilável por um grande contingente de educadores, não se deixa de falar na formação do cidadão capaz de “interferir criticamente na realidade para transformá-la”. Mas o fato é que esse cidadão não terá tempo, motivação e possibilidade de desenvolver qualquer tipo de reflexão crítica sobre a realidade, porque todo seu tempo e todas suas energias estarão voltados para a constante luta pela sobrevivência, obtida a duras penas por meio da interminável adaptação às sempre novas demandas do capitalismo.

Marília Gouveia de Miranda, num artigo na revista *Cadernos de Pesquisa*, intitulado “Novo Paradigma do Conhecimento e Políticas Educacionais na América Latina”, apresenta um instigante questionamento sobre o porquê de a idéia de uma sociedade marcada pela centralidade do conhecimento possuir uma presença tão marcante no ideário que permeia as políticas educacionais atuais na América Latina:

A centralidade do conhecimento como eixo das políticas de educação precisa ser mais bem compreendida. Entre os temas entronizados pela retórica das reformas educacionais na América Latina — qualidade, equidade, descentralização, centralidade do conhecimento —, este é o que está mais a salvo das críticas. Por quê? Talvez por expressar uma leitura das transformações sociais e culturais a que estamos submetidos (a sociedade informatizada, a sociedade do conhecimento). Talvez por exprimir de forma muito pragmática, as exigências do conhecimento exigidas por essa sociedade: o aprender a aprender. Talvez por estar referendada por teorias psico-pedagógicas muito convincentes na justificação de novas alternativas de enfrentamento dos processos de ensino-aprendizagem. Talvez, simplesmente,

para alguns, porque vem escudado na perspectiva do “novo”. E talvez por ser um argumento suficientemente abstrato para justificar a necessidade de mudanças na educação sem necessariamente informar a natureza e a direção dessas mudanças. Qualquer uma dessas pressuposições — para ser sustentada ou negada — requer um aprofundamento dessa discussão [MIRANDA, 1997, p. 46].

De nossa parte, concordamos que essa discussão precisa ser aprofundada, mas entendemos que esse aprofundamento, por sua vez, só será alcançado quando as posições forem claramente explicitadas e, assim, for desfeito o atual ambiente ideológico onde se cria a sensação de que certas idéias são absolutamente consensuais e que questioná-las é, por si só, indicador de anacronismo e dogmatismo. Das hipóteses tão bem caracterizadas por Marília Gouveia de Miranda, aquelas que entendemos corresponderem ao que está efetivamente ocorrendo, quando as reformas educacionais na América Latina adotam o discurso da centralidade do conhecimento, são as de que isso aconteceria pelo fato de esse discurso exprimir, de forma muito pragmática, as exigências do conhecimento exigidas por essa sociedade: o “aprender a aprender” e “por ser um argumento suficientemente abstrato para justificar a necessidade de mudanças na educação sem necessariamente informar a natureza e a direção dessas mudanças”. A natureza e a direção dessas mudanças podem ser lidas nas contradições e ambigüidades do ideário pedagógico que dá sustentação a essas reformas. Esse ideário, segundo nossa interpretação, tem por referência central a concepção liberal de ser humano, concepção essa muitas vezes camuflada por formulações aparentemente críticas em relação à sociedade contemporânea. Por estar referido à concepção liberal, o ideário pedagógico que perpassa as reformas educacionais contemporâneas carrega consigo as contradições da concepção liberal de ser humano.

Saviani (1997a, pp. 191-193) analisa três contradições presentes na concepção liberal do ser humano com conseqüências diretas para a educação: as contradições entre o homem e a sociedade, entre o homem e o trabalho e, finalmente, entre o homem e cultura.

A contradição entre o homem e a sociedade é a contradição entre o homem como pessoa moral (o cidadão) e o indivíduo egoísta (o homem voltado para seus interesses privados). Marx abordou em vários momentos de sua obra essa

contradição presente na sociedade burguesa e na concepção liberal de ser humano, teremos oportunidade de retomar essa questão no capítulo em que abordaremos a crítica de Marx à naturalização do social presente no pensamento dos economistas clássicos. Por enquanto, assinalaremos apenas que essa contradição reflete-se na luta, ao longo de toda a história da educação na sociedade burguesa, entre as concepções que defendem que os indivíduos devem ser educados com base em um ideal abstrato de ser humano e aquelas que defendem uma educação voltada para a existência empírica dos indivíduos (SUCHODOLSKI, 1984; DUARTE, 1996). Na mesma linha de raciocínio, Dermeval Saviani afirma que:

Enquanto a versão tradicional da concepção liberal de educação pôs o acento na formação da pessoa moral, isto é, o cidadão do Estado burguês, a versão moderna (escolanovista) pôs o acento na formação do indivíduo egoísta independente, membro ajustado da sociedade burguesa. É esta educação básica, geral e comum que a burguesia foi capaz de propiciar à humanidade em seu conjunto [SAVIANI, 1997a, p. 192].

Não é difícil constatar que tanto o relatório Jacques Delors como o mencionado capítulo dos PCN procuram, ao longo de todo o texto, um equilíbrio entre a formação do indivíduo como cidadão, pessoa moral, e sua formação como alguém apto a lutar por um lugar ao sol na desesperada competição entre os indivíduos, característica da sociedade capitalista em geral e acentuada nos dias de hoje. Os dois documentos esforçam-se por buscar a conciliação entre cidadania e competitividade. O resultado não poderia ser outro: textos ambíguos, repletos de contradições e inconsistentes do ponto de vista teórico.

A segunda contradição analisada por Dermeval Saviani é aquela entre o homem e o trabalho, também analisada por Marx, tanto nos “Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844” (MARX, 1987d), como também nos Grundrisse (MARX, 1987a, 1987b, 1988). Essa contradição expressa o fato de que o trabalho, atividade indispensável à humanização do ser humano, atividade que define a especificidade do ser humano perante todas as outras espécies de seres vivos, fundamento ontológico do ser do homem, apresenta-se, no capitalismo, como atividade que aliena o trabalhador de si próprio, de sua atividade e do gênero humano (DUARTE, 1993). A consequência disso para a educação é, segundo

Dermeval Saviani, a de que:

[...] a educação que a burguesia concebeu e realizou sobre a base do ensino primário comum não passou, nas suas formas mais avançadas, da divisão dos homens em dois grandes campos: aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes das classes dirigentes para atuar nos diferentes setores da sociedade [SAVIANI, 1997a, p. 193].

No caso dos documentos analisados neste item, nossa hipótese é de que se trata de um tipo de discurso educacional que poderá resultar, no plano internacional e também no plano nacional, no fortalecimento da divisão mencionada por Saviani, tendo-se um tipo de educação para as elites, voltado para o desenvolvimento da cognição, da criatividade, da agilidade na utilização das diversas tecnologias de acesso à informação, no desenvolvimento de múltiplas habilidades em diversos campos da cultura humana, na capacidade de desenvolver trabalho de equipe altamente qualificado etc., e outro tipo de educação, destinada à grande maioria da população, caracterizado pela aquisição do instrumental cognitivo mínimo e do conhecimento mínimo (alfabetização na língua materna e na matemática), indispensáveis ao constante processo de adaptação às mudanças nos padrões de exploração do trabalho e à assimilação das expectativas de consumo produzidas pela propaganda.

Por fim, a contradição entre o homem e a cultura, ou melhor, entre a cultura como produto social e sua apropriação privada, configura-se, nos dias de hoje, no fato de que [...] a par de um desenvolvimento sem precedentes nos meios de produção e difusão cultural, aprofunda-se o fosso entre a exigência de generalização da alta cultura e as dificuldades crescentes que as relações sociais burguesas apõem ao desenvolvimento cultural. Em tal situação, a educação burguesa inevitavelmente teve de considerar a cultura superior como um privilégio restrito a pequenos grupos que compõem a elite da sociedade. No seu período revolucionário, correspondente à fase de impulso criador, tal educação se destinou à formação de elites dinâmicas que impulsionaram o desenvolvimento das ciências, das letras, das artes e da filosofia.

No seu período conservador, as expressões culturais burguesas tendem a fazer coexistir o rebaixamento vulgar da cultura para as massas com a sofisticação esterilizadora da cultura das elites. É nesse quadro que cabe entender a chamada crise atual da educação em geral, e do ensino superior em particular [SAVIANI, 1997a, p. 193].

Essa crise também tem-se refletido na defesa, por parte de diversas concepções educacionais contemporâneas, de que o saber escolar deva estar imediatamente vinculado às necessidades próprias da vida cotidiana do aluno ou, no caso do ensino superior, às necessidades imediatas e pragmáticas da adaptação a uma prática profissional quase nunca submetida a uma análise crítica rigorosa. Vejam-se, por exemplo, as propostas atuais para os cursos de formação de educadores, que preconizam a formação do “prático reflexivo”, uma expressão eufemística que resulta, na realidade, em brutal aligeiramento da formação teórica do futuro educador; em transformação dos cursos em uma vitrine de informações precariamente articuladas sobre o chamado cotidiano escolar e na concretização do que LUÍS Carlos de Freitas (1995) tão bem caracterizou como neotecnicismo. Assim, está sendo produzida (talvez fosse mais adequado dizer que já se instalou) uma mentalidade altamente pragmática, centrada apenas no hoje, no aqui e no agora, criando-se uma aversão àquilo que Saviani (1997b, pp. 22-23) denominou “clássico” no saber socialmente produzido, uma aversão ao esforço necessário ao estudo do clássico, uma aversão à teoria considerada como inútil e uma valorização do banal, dos casos pitorescos ocorridos no cotidiano de cada indivíduo, uma valorização do fácil, do útil, do que não exija questionamento, crítica, raciocínio. O cotidiano doméstico mais alienado possível torna-se o padrão de comportamento até mesmo nas aulas do ensino superior, nos cursos de pós-graduação, especialmente na grande maioria das faculdades e universidades particulares, onde o aluno sente-se um patrão do professor pelo fato de o salário deste vir do pagamento de mensalidades. Cada vez mais o professor tem que justificar aos seus alunos porque ensinar isto ou aquilo, qual a “utilidade” do conhecimento que espera que seus alunos aprendam. Cada vez mais pesa sobre o professor o, pesadelo de ser visto como o professor de matemática do filme *As Duas Faces do Espelho* e cada vez mais difunde-se a idéia de que o bom professor é somente aquele que consegue classes cheias e sorridentes,

como a professora de literatura do mesmo filme. Não seria essa a verdadeira direção para a qual apontam os PCN quando atribuem especial importância ao conceito de aprendizagem significativa, independentemente do sentido que esse conceito tenha na sua teoria de origem?

# CAPÍTULO DOIS

## NEOLIBERALISMO, PÓS-MODERNISMO E CONSTRUTIVISMO

Para uma adequada compreensão do fenômeno de utilização do filtro do Lema “aprender a aprender” na incorporação da teoria vigotskiana ao ideário educacional contemporâneo, torna-se necessário analisar esse fenômeno como parte de um processo ideológico mais amplo, o de avanço do pensamento neoliberal e de seu aliado, o pós-modernismo.

Partindo do pressuposto acima formulado, desenvolveremos este capítulo em dois momentos. No primeiro deles, analisaremos alguns aspectos do universo ideológico neoliberal e pós-moderno, com ênfase naqueles aspectos que esclareçam por que consideramos problemáticas as leituras da obra vigotskiana que tenham esse universo como pano de fundo. No segundo item deste capítulo focalizaremos alguns pontos de aproximação entre o construtivismo e o pós-modernismo, pontos esses que constituem as bases a partir das quais vem sendo defendida, por vários autores, a aproximação entre Piaget e Vigotski.

### 1. CARACTERÍSTICAS DO UNIVERSO IDEOLÓGICO NEOLIBERAL E PÓS-MODERNO

A temática das influências do neoliberalismo na educação tem sido objeto de estudos realizados por vários intelectuais da educação como, por exemplo, Davini (1997); Dias (1995); Freitas (1995); Frigoto (1996 e 1998); Gentili (1995); Gentili & Silva (1996); Sader & Gentili (1995); Saviani (1991); Tommasi, Wirde & Haddad (1996), Wårde (1998); Zibas, Franco & Wårde (1997), entre outros. Não é nosso objetivo. Neste momento, apresentar uma revisão crítica dessa rica bibliografia. Nosso intuito, mais limitado, é o de chamar atenção para um aspecto que nos parece ter sido ainda pouco explorado nas suas muitas implicações, que é o da infiltração, no pensamento pedagógico, da epistemologia implícita ao ideário neoliberal. Com a finalidade de esclarecermos o que estamos entendendo por epistemologia implícita ao ideário neoliberal e quais seriam as principais características dessa epistemologia, recorreremos à análise feita por Wainwright (1998, pp. 44-56) sobre a teoria do

conhecimento de Frederick Hayek, economista e filósofo austríaco, falecido em 1992 e considerado por muitos como o mais importante dos pensadores neoliberais (NOTA DE RODAPÉ: 1. Adotamos como referência a análise feita por Wainwright da epistemologia de Hayek pelo fato de essa autora apresentar uma síntese ao mesmo tempo bastante clara e crítica daquela epistemologia, o que nos permite abordar aqui apenas os aspectos mais imediatamente ligados ao tema deste livro. Devemos, entretanto assinalar que o estudo dessa epistemologia e de suas implicações para a educação merece um trabalho mais extenso, detalhado e aprofundado. Sugerimos ao leitor que tiver interesse em estudar mais sobre a teoria de Hayek, a leitura do livro *O Caminho da Servidão* (HAYEK, 1984); de uma entrevista com Hayek feita por Salazar (1980), e dois trabalhos de análise do pensamento de Hayek: um, na ótica da defesa do pensamento (neo) liberal, intitulado *A Contribuição de Hayek às Idéias Políticas e Econômicas de Nosso Tempo* (BUTLER, 1987) e outro, numa ótica de análise crítica do pensamento (neo)liberal, intitulado “Smith e Hayek, Irmanados na Defesa das Regras do Jogo” (MALAGUTTI, 1998).).

A análise de Wainwright mostra que na obra de Hayek existe uma íntima relação entre sua concepção de sociedade e sua concepção de conhecimento. O conhecimento é entendido como exclusivamente individual, circunstancial e não passível de ser integrado a uma visão totalizadora do real. O conhecimento da realidade é sempre parcial e particular. A visão que Hayek tinha do conhecimento científico reduzia a ciência a uma classificação de fatos ou dados perceptíveis. Mas a ação econômica dos indivíduos (Hayek teoriza sobre o agir dos homens no plano da economia) não se fundamenta nessa ciência e sim em conhecimentos individuais e não generalizáveis, o conhecimento do tempo e da circunstância. O que dirige as ações dos indivíduos é um conhecimento tácito, constituído por coisas que se sabe, mas não se pode dizer, sendo um conhecimento efêmero e sempre passível de erro. Não há, portanto, como prever os resultados do conjunto das ações individuais, isto é, não há como prever os rumos da sociedade e não se deve interferir nas ações espontâneas dos indivíduos.

Como consequência, socialmente podemos entrar no mundo às cegas: nunca

somos capazes de saber as seqüelas sociais de nossas ações. Com base nisso, precisamos entender a ordem social e o desenvolvimento social — em particular o desenvolvimento da propriedade privada e do mercado — como resultados casuais da atividade dos indivíduos. Sua evolução é o resultado da experiência não-intencional. Qualquer tentativa de projetar ou planejar um resultado social interfere nos processos naturais da civilização e tal intervenção é imoral e pode Ter conseqüências danosas [Wainwright, 1998, p. 44].

Trata-se nitidamente de uma naturalização do social, que é visto como resultante incontrollável e incognoscível das imprevisíveis ações individuais. O conhecimento individual, por sua vez, é reduzido à percepção imediata e a saberes tácitos. Estamos perante uma teoria do conhecimento como fenômeno cotidiano, particular, idiossincrático e não assimilável pela racionalidade científica. É também uma teoria da sociedade como um processo natural sobre o qual deve-se evitar ao máximo qualquer interferência, pois esta produz danos ao desenvolvimento natural e produz também injustiça por privilegiar alguns agentes sociais em detrimento de outros. Wainwright (1998, pp. 50-51) diz que subjacente às inconsistências ou às tensões existentes na teoria de Hayek estaria a contradição [...] entre o valor que ele reconhece na liberdade individual e intervenção humana de uma lado, e sua teoria de evolução e o valor que ela o leva a reconhecer na ordem social, do outro. Sua negação de alguma relação direta, ainda que incompleta, entre a intenção humana e o produto social, e sua afirmação de que o resultado da atividade humana é completamente casual, com efeito transformam o acaso no principal mecanismo de evolução social. Democracia e escolha social tornam-se redundantes. Com base nisso, a evolução social difere muito pouco da evolução natural.

A teoria individualista de Hayek, ao mesmo tempo em que naturaliza a Sociedade, limita o próprio conhecimento individual. Aliás, é dessa limitação do conhecimento humano (individualizado) que resulta a proposição da inviabilidade de uma direção intencional e racional do conjunto social. As possibilidades de conhecimento do indivíduo estariam limitadas ao seu meio imediato. Wainwright cita uma passagem do próprio Hayek sobre essa questão, na qual ele defende um tipo de filosofia individualista fundamentada num:

[...] fato indiscutível que ninguém pode esperar alterar o que, por si só, é base

suficiente para as condições dos filósofos individualistas; as limitações constitucionais do conhecimento e dos interesses do homem, o fato de que ele não pode saber mais do que uma ínfima parte do todo da sociedade e que, portanto, tudo o que pode participar de seus motivos são os efeitos imediatos que suas ações terão na esfera que ele conhece. Todas as possíveis diferenças nas atitudes morais dos homens resultam em pouca coisa, no que diz respeito ao seu significado para a organização social, comparadas com o fato de que tudo que a mente do homem pode eficazmente compreender são os fatos do limitado círculo do qual ele é o centro [HEYEK, apud Wainwright, 1998, p. 51].

Para Hayek, cada indivíduo não pode conhecer além do círculo demarcado por sua particularidade, o círculo do qual ele é o centro. É evidente, então, que as ações desse indivíduo só poderão ter como referência os interesses e as necessidades particulares. Assim Wainwright (1998, p. 52) não deixa dúvidas quanto à íntima ligação epistemológico-sociológica no pensamento de Hayek entre individualismo, caráter fragmentário e falho do conhecimento, casualidade na formação social e, presente em todos esses elementos, a naturalização do que é histórico-social:

Essa hipótese dogmaticamente individualista é crucial para a conclusão de Hayek a respeito do caráter falho do conhecimento; entramos no mundo socialmente as cegas. Para Hayek, a natureza do conhecimento humano é tal que não só não podemos ter certeza das conseqüências sociais de nossos atos, como não podemos sequer nos aproximar de tal conhecimento através de sua combinação com outros, permitindo uma ampliação da nossa visão para garantir que nossos atos possam atingir sua meta. Para Hayek, ao contrário, as estruturas sociais que criamos foram desenvolvidas de forma inteiramente intencional. A hipótese de que o conhecimento é um atributo individual é dessa forma essencial a sua conclusão de que a ordem social “é o resultado casual de nossa atividade individual” — e à implicação de que o acaso, e não os projetos sociais conscientes, é o mecanismo legítimo da evolução social, o grão para o moinho da tentativa e do erro.

As implicações dessas relações entre naturalização do social, individualismo e teoria do conhecimento, para a análise das concepções pedagógicas contemporâneas e para a análise das concepções na área da psicologia da educação são muitas e não as analisaremos em toda a sua extensão e profundidade neste livro.

De qualquer forma, ainda que não pretendamos aqui aprofundar nossa análise desse tema, deixamos registrada nossa hipótese de que um estudo detalhado dos fundamentos filosóficos do pensamento neoliberal pode revelar aproximações significativas entre esse pensamento e as concepções pedagógicas centradas no lema “aprender a aprender”. Um dos pontos nos quais se daria essa aproximação seria o da ausência de diferenciação entre as características do pensamento não-cotidiano (ciência, filosofia, política e arte) e o pensamento cotidiano (NOTA DE RODAPÉ: 2. Para um estudo detalhado sobre essa diferença recomendamos a leitura de Heller (1994), Duarte (1993 e 1996).).

Nessa aproximação com o pensamento neoliberal talvez resida a origem da grande força do lema “aprender a aprender” e, nesse sentido, lutar contra as interpretações da obra de Vigotski mediadas pelo lema “aprender a aprender” é lutar contra concepções que desfrutam de grande hegemonia na sociedade contemporânea. A tarefa é árdua, pois se torna necessário enfrentar, no campo pedagógico, os reflexos tanto da ideologia neoliberal como do seu complemento, o pensamento pós-moderno. Wainwright (1998, p. 85) mostra bem o quanto neoliberalismo e pós-modernismo convergem para os mesmos resultados:

Como Hayek, o pós-modernismo corta a ligação existente entre intenção humana e resultado social. Enquanto para a direita radical a natureza incompleta do nosso conhecimento significa que a sociedade é o resultado das atividades cegas e, portanto casuais dos indivíduos, para o teórico pós-moderno a sociedade é, igualmente, um excesso casual de afirmações solipsistas de várias espécies.

O caráter solipsista, relativista e fragmentário do pensamento pós-moderno reflete, segundo Celso Frederico, em artigo intitulado “Razão e Desrazão: a Lógica das Coisas e a Pós-Modernidade”, a fragmentação da vida social e do mundo do trabalho produzida pela “última façanha do capital”, isto é, No influxo da terceira revolução industrial, a ofensiva selvagem do capital recriou o ideal do livre mercado, desenvolveu novas formas de exploração do trabalho humano e pôs em movimento um processo de dessolidarização da vida social, um autêntico salve-se quem puder, expresso no culto do individualismo e naquelas formas relativistas de pensar, que cultivam a fragmentação e a descrença nas possibilidades emancipatórias da razão. Essa nova etapa do capitalismo, marcando a transição do

fordismo-keynesianismo para o pós-fordismo e o neoliberalismo exigiu uma reestruturação da produção e conseqüente precarização das relações de trabalho. Com isso assistiu-se a uma fragmentação do tecido social [FREDERICO, 1997, p. 182].

Assim, há uma indissolúvel relação entre as mais diversas (e elas parecem ser infinitas) formas de manifestação do pensamento pós-moderno e a realidade social do capitalismo contemporâneo, do qual o pensamento neoliberal apresenta-se como explícito defensor. Os pensadores neoliberais não estão sozinhos nessa tarefa de reprodução, no plano ideológico, da ordem capitalista contemporânea. A eles juntam-se, mesmo sem saber, os pensadores pós-modernos. Quando afirmamos que os pós-modernos são aliados dos neoliberais mesmo sem disso terem conhecimento, estamos enfatizando que essa aliança existe mesmo que os pensadores pós-modernos acreditem estar fazendo análises críticas da sociedade contemporânea e estamos também enfatizando que alguns autores, mesmo não se apresentando como pós-modernos e mesmo acreditando adotarem posições políticas de esquerda, podem estar endossando os postulados centrais do pós-modernismo e, dessa forma, ainda que contrariamente às suas intenções, contribuindo para a reprodução da ordem capitalista neoliberal (3. Para um maior aprofundamento no estudo sobre as relações entre as reestruturações no sistema produtivo do capitalismo contemporâneo, as mudanças no mundo do trabalho e as ideologias neoliberal e pós-moderna, recomendamos a leitura da coletânea organizada por Francisco José Soares Teixeira e Manoel Araújo de Oliveira, intitulada *Neoliberalismo e Reestruturação Produtiva: as Novas Determinações do Mundo do Trabalho* (TEIXEIRA & OLIVEIRA, 1998).).

Marilena Chauí, em artigo intitulado “Vocação Política e Vocação Científica da Universidade”, também reforça a concepção de que neoliberalismo e pós-modernismo são partes de uma mesma realidade social, ao afirmar que o pós-modernismo é a ideologia do modelo neoliberal (CHAUÍ, 1993, p. 23).

Dermeval Saviani, numa palestra proferida em 1988, sobre o tema “Educação e Pós-Modernidade”, também estabelece uma íntima ligação entre o pós-modernismo e o neoliberalismo, ao analisar as relações entre a economia neoliberal e a questão cultural, mostrando que a fase do capitalismo monopolista gera uma

crise cultural da sociedade burguesa:

Se a cultura foi impulsionada e teve um grande avanço nas origens da época moderna, no início da sociedade moderna, da sociedade capitalista, isto devia-se ao fato de ter a burguesia se constituído como uma classe revolucionária e, nesse sentido, portadora de uma nova fase da humanidade que envolvia também um avanço cultural. Mas à medida que vai se consolidando no poder ela se esteriliza do ponto de vista cultural. Surge um período em que a cultura se padroniza, perde a sua criatividade, perde também seu vigor, a sua sistematicidade e se torna fragmentada, é uma das características da chamada pós-modernidade esta fragmentação, esta superficialidade. Bem, então me parece importante a gente pensar um pouco nesta questão de estagnação cultural, da fragmentação, da superficialidade, que caracterizam este período e as relações disso com a pós-modernidade [SAVIANI].

O termo pós-moderno é, sem dúvida, difícil de ser definido, assim como é difícil delimitar de forma precisa o campo teórico abarcado por esse termo. Muitos autores não se definem propriamente como pós-modernos e muitos discordam das características atribuídas ao pós-modernismo por aqueles que o criticam. Sendo esse, portanto, um tema inevitavelmente polêmico, assumiremos desde já que defenderemos aqui uma interpretação própria do que seja o pensamento pós-moderno, com todas as limitações e todos os riscos que ela possa envolver. Para isso utilizaremos autores críticos em relação ao pós-modernismo, mas queremos frisar que os eximimos de qualquer responsabilidade sobre o uso que aqui fazemos de seus textos, isto é, não devem ser a eles imputadas as inferências que fazemos quanto ao que seja ou não pós-moderno. Sendo mais explícitos: entendemos que muitos pensadores contemporâneos, seja do campo da educação ou das ciências humanas em geral, a despeito de não se apresentarem como pós-modernos, ou apresentarem-se sob outras denominações e até mesmo apresentarem-se como defensores de teorias críticas, neo-marxista etc., pertencem ao mesmo universo ideológico que caracterizamos, de forma ampla, como pensamento pós-moderno. Isso não significa, insistimos que os autores aqui empregados endossem nossa interpretação.

Um ponto recorrente no pensamento pós-moderno é o anúncio da existência de uma crise da ciência, crise dos paradigmas e crise da razão. Marilena Chauí, no já dado artigo, assim sintetiza as maneiras como é apresentada essa crise da razão pelo

pensamento pós-moderno:

\* negação de que haja uma esfera da objetividade. Esta é considerada um mito da razão, em seu lugar surge a figura da subjetividade narcísica desejanse;

\* negação de que a razão possa propor uma continuidade temporal e captar o sentido imanente da história. O tempo é visto como descontínuo, a história é local e descontínua, desprovida de sentido e necessidade, tecida pela contingência;

\* negação de que a razão possa captar núcleos de universalidade no real. A realidade é constituída por diferenças e alteridades, e a universalidade é um mito totalitário da razão;

\* negação de que o poder se realiza à distância do social, através das instituições que lhes são próprias e fundadas tanto na lógica da dominação quanto na busca da liberdade. Em seu lugar existem micropoderes invisíveis e capilares que disciplinam o social.

Categorias gerais como universalidade, necessidade, objetividade, finalidade, contradição, ideologia, verdade são consideradas mitos de uma razão etnocêntrica, repressiva e totalitária. Em seu lugar, colocam-se o espaço-tempo fragmentados, reunificados tecnicamente pelas telecomunicações e informações; a diferença, a alteridade; os micro-poderes disciplinadores, a subjetividade narcísica, a contingência, o acaso, a descontinuidade e o privilégio do universo privado e íntimo sobre o universo público; o mercado da moda, do efêmero e do descartável. Não por acaso, na cultura, o romance é substituído pelo conto, o livro pelo poder, e o filme pelo video-clip. O espaço é a sucessão de imagens fragmentadas; o tempo, pura velocidade dispersa [CHAUÍ, 1993, pp. 22-23]. Solipsismo, irracionalismo e fragmentação do conhecimento são marcas distintivas das concepções pós-modernas. As origens dessas características do pensamento pós-moderno devem ser buscadas na realidade do capitalismo contemporâneo. Celso Frederico, no já citado artigo, analisa a fragmentação social decorrente do novo padrão de produção capitalista, “a produção flexível”. Segundo o autor em pauta, essa fragmentação ocorreria em vários níveis:

a) fragmentação no interior da indústria para se atingir a produção flexível;

b) fragmentação do mercado através da passagem da produção em massa para a produção de artigos “diferenciados”, objetivando atender às expectativas de um

mercado consumidor segmentado;

c) fragmentação da classe operária, pelo mercado de trabalho dual e suas conseqüências nefastas (crise do sindicalismo e das demais formas de associativismo);

d) fragmentação do sujeito político, com a substituição da ação classista, que se quer portadora da vontade geral, pela ação molecular das “minorias”: estas, em seu interminável movimento de diferenciação, tendem a pulverizar-se em infinitas subcorrentes, gerando permanentemente “novos sujeitos” [...] A luta original pela igualdade caminhou, desta forma, para o labirinto dos particularismos irreduzíveis, nos quais o universalismo da reivindicação igualitária perdeu-se na Babel dos dialetos grupais, hostis entre si, dificultando ao máximo o reconhecimento da identidade coletiva;

e) fragmentação do discurso político: a luta contra a exploração econômica transfere-se para a denúncia das “injustiças” e a reivindicação jurídica dos “direitos da cidadania” realiza a façanha de pulverizar o mundo do trabalho num amontoado de cidadãos — uma pitoresca volta aos tempos da Revolução Francesa de 1789 — ou de “reivindicantes” consumidores. Paralelamente, o vocabulário politicista reforça o diversionismo daqueles que contestam as infinitas formas de “micropoder”, descentrando, em sua prática plural que tudo equaliza, a necessária e insubstituível luta pela tomada do poder de Estado;

f) finalmente, pode-se assistir à fragmentação da própria atividade política, com a substituição dos partidos pela ação particularista dos lobbies, grupos de interesse e corporações profissionais [FREDERICO, 1997, pp. 182-183].

Essa fragmentação da realidade social contemporânea, comandada pelo processo de mundialização do capital, tem sua correspondência no pensamento pós-moderno, que rejeita qualquer possibilidade de captação do sentido da totalidade do real e da história. Como diz Celso Frederico no mesmo artigo, o pós-modernismo decretou o fracasso do projeto iluminista de emancipação e passou a denunciar a ciência e a razão como estando inevitavelmente ao lado do poder e sendo necessariamente instrumentos da razão instrumental e da dominação. Analisando a expansão do pós-modernismo da filosofia para outras áreas das ciências humanas, o citado autor comenta o caso dos estudos no campo da história, em que tudo passou a

ser visto como “discurso ideológico dos vencedores”:

O que até então entendíamos como História passou a ser olhado com suspeita. A historiografia seria apenas um discurso autoritário e interesseiro que agrupa alguns fatos e procura enquadrá-los no interior de uma estrutura significativa que é pura construção ideológica dos dominadores. O irracionalismo da nova historiografia rejeita a relação e a hierarquização dos fatos como uma imposição autoritária e, assim fazendo, abandona a idéia de estrutura social e de qualquer referência totalizante. Com isso, desaparece também a procura de sentido do processo histórico. O horror à razão em seu empenho de tudo relacionar leva o historiador a não estabelecer nenhum critério seletivo, fazendo os diversos detalhes coexistirem em pé de igualdade com os acontecimentos relevantes. [...] A nova história firmou-se, pois, em nossas universidades como um registro aleatório da memória de personagens coadjuvantes. A historiografia tornou-se uma espécie de reportagem ou crônica antropológica sobre o cotidiano indiferenciado construído a partir do discurso daqueles personagens. E como tudo é discurso, ou discurso sobre discursos, re(a)presentação de um real inatingível, a nova história terminou por abolir a fronteira com a literatura, tomando-se sobretudo ensaísmo literário [idem, pp. 175-176].

Qualquer semelhança com dissertações, teses e livros no campo da educação não será mera coincidência. E não estamos falando aqui apenas dos estudos normalmente classificados no campo da história da educação; estamos falando dos estudos e pesquisas na educação em geral, em qualquer de suas áreas e subáreas. Em nome de romper com o cientificismo herdado de paradigmas ultrapassados ou em crise, adotam-se a descrição e a narrativa pseudo-literária de casos e memórias individuais, crônicas pobres e fragmentadas de um cotidiano pobre e fragmentado. Veja-se, por exemplo, a importância cada vez maior que vem sendo dada à chamada troca de experiências em encontros da área educacional: em nome da valorização da experiência profissional de cada professor, o que acaba por existir é a legitimação do imediatismo, do pragmatismo e da superficialidade que caracterizam o cotidiano alienado.

Celso Frederico analisa também como o irracionalismo pós-moderno atingiu a literatura e as artes em geral, as ciências médicas (citando o raso da

antipsiquiatria), a sociologia e, por fim, a economia política. Sobre esta última, Frederico (1997, p. 181) afirma o seguinte:

Como não poderia deixar de ser, a economia política também foi atingida pelos ventos do pós-modernismo. A des-referencialização do real, a desmaterialização do mundo objetivo, a dessubstancialização dos fenômenos atingiram o eixo reestruturador da sociedade reficada: a teoria do valor. O tempo do trabalho, dizem, não é mais a medida das transações entre os produtores. Uma sociedade que perdeu a medida é uma sociedade ensandecida, em que a substancia ausente cedeu lugar ao simulacro, em que a realidade objetiva foi substituída pela representação subjetiva. Nela, as transações entre os homens seriam feitas sem critérios objetivos, segundo o mero capricho dos indivíduos. A teoria econômica, capturada pelo fetichismo da produção burguesa, constrói assim a imagem espectral de um mundo sem medida, sem lastro material, sem o vínculo com o real dado pelo tempo de trabalho despendido pelos homens. [...] Com a desmaterialização da economia pode se falar no fim do capitalismo e dar-se um adeus à classe trabalhadora como portadora do projeto emancipador, já que não há mais nada no mundo da realidade fantasmagórica em que a manipulação triunfou definitivamente.

A conclusão evidente é a de que o pós-modernismo produz, em alguns, um cinismo imobilizante, que a todos critica por serem defensores de ingênuas crenças calcadas em metanarrativas do século passado e produz, em outros, na tentativa de superar esse imobilismo, a busca de resultados práticos para problemas localizados, numa fuga à análise teoricamente fundamentada e politicamente consistente dos princípios presentes em suas ações. No campo da educação também é reproduzida essa falsa opção entre um cinismo imobilista e um ativismo pragmático e imediatista. Como disse Luis Carlos de Freitas em passagem já citada, alguns educadores, procurando fugir à necessidade de posicionamento perante a questão da necessidade de uma ruptura radical com o capitalismo, acreditam poderem refugiar-se de forma segura na afirmação de que “seu compromisso é com a educação”, o que é, sem dúvida, um recurso psicológico de busca de legitimação ética para um auto-merceamento alienante que o indivíduo impõe às suas relações com o mundo.

Dando prosseguimento ao nosso esforço, apoiado em outros autores, de esclarecimento do que estamos entendendo por pensamento pós-moderno,

comentaremos agora um artigo de Tomaz Tadeu da Silva (1996, pp. 137-159), intitulado “Pedagogia Crítica em Tempos Pós-Modernos”, publicado originalmente no ano de 1993 e reeditado na coletânea que aqui usamos como referência bibliográfica, intitulada *Identidades Terminais*. Esse artigo torna-se particularmente interessante para nossa análise por três razões. A primeira é a de que nele o autor caracteriza de forma muito clara o pensamento pós-moderno. A segunda é a de que nele pode-se acompanhar quase que uma descrição feita por um intelectual da educação, do caminho por de próprio percorrido na direção da adesão ao ideário pós-moderno, com base em posições que, em momentos anteriores, eram caracterizadas pelo próprio autor em questão como distintas desse ideário. Trata-se de um caminho em que a “identidade” que vemos modificar-se é a identidade intelectual do autor. A terceira razão é a de que a forma clara, explícita e direta como o autor apresenta as características do pensamento pós-moderno na educação torna-se bastante esclarecedora de alguns dos aspectos que, segundo nosso entendimento, estão presentes no tipo de utilização que vem sendo feita, por vários intelectuais da educação, da teoria de Vigotski, isto é, aspectos que estão presentes naquele “empurrãozinho” que, segundo Bernstein, em passagem citada nas considerações iniciais deste livro, poderia permitir leituras que aproximassem a teoria de Vigotski a posições pós-modernas.

Tomaz Tadeu da Silva (*idem*, p. 137) inicia seu artigo com uma autocrítica, afirmando que em ensaio publicado um ano antes, ele havia “descartado” a visão pós-moderna como “mera ideologia”, posição essa considerada posteriormente pelo autor como “um tanto ingênua e apressada”. Assim, no artigo em pauta, Tomaz Tadeu da Silva apresenta uma nova avaliação do significado do pensamento pós-moderno e procura assumir nova atitude perante o mesmo:

Os desafios teóricos e políticos colocados pelo pensamento pós-moderno e pós-estruturalista precisam ser encarados com mais vigor e seriedade, tanto por sua aparição persistente na cena educacional e seu crescente predomínio quanto pela importância substantiva de alguns de seus argumentos. Pretendo iniciar uma discussão das relações de algumas idéias centrais do pensamento pós-moderno/pós-estruturalista com a Sociologia da Educação “moderna” e a Pedagogia Crítica, tentando determinar em que medida representam rupturas ou continuidades, e quais

suas possíveis limitações, dificuldades ou impasses [idem, p. 137].

Já no início do artigo o autor não deixa dúvidas quanto ao fato de ter assumido uma nova posição em relação ao ideário pós-moderno. Parece que essa mudança e perspectiva teria se dado, por um lado, pelo aumento da influência desse ideário entre os educadores e, por outro lado, pelo fato de o autor ter observado existirem “continuidades” entre o pensamento pós-moderno e as posições defendidas pela sociologia da “Educação Moderna” e pela “Pedagogia Crítica”. Cabe assinalar que o autor situa-se no interior do conjunto de autores que defendem as posições por ele caracterizadas por meio dessas duas denominações ou, como ele utilizará mais adiante no artigo, uma denominação que unificaria as duas, a de “Teoria Crítica da Educação” (idem, p. 139). Quanto às rupturas entre essa teoria crítica da educação e o pensamento pós-moderno, como mostraremos, o autor parece fortemente inclinado à interpretação de que tais rupturas caracterizariam, no mais das vezes, avanços realizados pelo pensamento pós-moderno em relação à teoria crítica.

Devemos aqui fazer uma observação, para evitar mal-entendidos em relação à terminologia utilizada pelo autor do artigo em pauta. A denominação “Pedagogia Crítica” por ele empregada não se refere à concepção educacional denominada por Dermeval Saviani como “Pedagogia Histórico-Crítica”, à qual, como já explicitamos, filiam-se nossos trabalhos. O que Tomaz Tadeu da Silva denomina “Pedagogia Crítica” e o que Dermeval Saviani denomina “Pedagogia Histórico-Crítica” são coisas distintas por várias razões, mas principalmente por estarem referidas a fundamentações teórico-filosóficas distintas, a posições pedagógicas distintas e a autores distintos. Assinale-se, de passagem, que Tomaz Tadeu da Silva parece não considerar a Pedagogia Histórico-Crítica como uma concepção realmente crítica no campo da educação e quando se refere a ela o faz, mormente, de forma bastante irônica e depreciativa. Em artigo publicado inicialmente em 1992, por exemplo, ao fazer menção a essa corrente pedagógica, a ela referiu-se como a “agonizante pedagogia dos conteúdos” (SILVA, 1996, p. 213). Não é o caso aqui de analisarmos as posições desse autor em relação à Pedagogia Histórico-Crítica, nem mesmo de abordarmos as passagens onde esse autor revela, segundo nossa interpretação, uma análise superficial e pouco cuidadosa das proposições dessa corrente pedagógica. Queremos aqui apenas esclarecer ao leitor que Tomaz Tadeu

da Silva não inclui a Pedagogia Histórico-Crítica no conjunto de trabalhos que ele entende constituírem o que ele denomina Pedagogia Crítica ou Teoria Crítica da Educação.

Apresentada essa observação, vejamos como Tomaz Tadeu da Silva analisa as idéias pós-modernas ou pós-estruturalistas em educação. Já de início o autor esclarece que utiliza os termos pós-moderno e pós-estruturalista como caracterizando o mesmo conjunto de idéias e autores pelo fato de que a literatura sobre o tema também não estabeleceria claras diferenciações entre essas duas denominações. De nossa parte, concordamos com o autor nesse ponto e também, quando fazemos referência ao pensamento pós-moderno, não estamos diferenciando o das idéias apresentadas como pós-estruturalistas.

O autor em pauta parte de uma preocupação sobre a questão da separação ou da união, na “teorização crítica em educação”, dos “componentes analíticos, sociológicos”, de “preocupações normativas, políticas, de intervenção na realidade” (SILVA. 1996. p. 139). Justamente nesse ponto estaria, para o autor, uma das contribuições do pensamento pós-moderno:

O desenvolvimento e a discussão das idéias pós-modernas/pós-estruturalistas em educação amplia e consolida essa tendência à integração entre análise e intervenção política, entre sociologia e pedagogia. É verdade que algumas tendências apontam para um recrudescimento do aspecto “crítico”, portanto menos do cinismo, como veremos. Mas, por outro lado, várias das suas asserções conectam-se facilmente com uma teorização crítica preocupada com o desenvolvimento de alternativas concretas para o currículo e a pedagogia. Assim, por exemplo, a rejeição das grandes narrativas e de um conhecimento pretensamente “universal” e “racionalista”, ou a indistinção entre “alta cultura” e cultura cotidiana conduzem facilmente a propostas educacionais alternativas que postulam um currículo centrado nas variadas tradições culturais dos estudantes ou uma pedagogia que leve a sério a cultura cotidiana [idem, p. 140].

Com a clareza e a sinceridade características de seus escritos, Tomaz Tadeu da Silva não deixa aqui qualquer dúvida: não só existiriam idéias pós-modernas que se conectariam facilmente com o que o autor chama teorização crítica em educação, como, mais do que isso, a contribuição mais significativa de algumas das idéias pós-

modernas estaria justamente no fato de possibilitarem a proposição de ações concretas, superando a crítica imobilista. Exemplificando os pontos nos quais o pensamento pós-moderno daria essa contribuição, o autor em pauta cita a crítica à existência de um conhecimento universal, a crítica à razão e a crítica à distinção entre alta cultura e cultura cotidiana, críticas essas que levariam a um currículo que valorizasse a tradição cultural de cada aluno e o saber cotidiano. Observe o leitor como caminhos diversos podem levar ao mesmo ponto de chegada: Tomaz Tadeu da Silva que, como todos sabem, escreveu um artigo criticando o construtivismo (SILVA, 1996, pp. 213-228), acaba por defender, no campo do currículo, idéias massivamente difundidas pelo jargão construtivista, isto é, defesa de um currículo voltado para o saber próprio à vivência cultural do aluno e, o que acaba sendo a mesma coisa, para o saber cotidiano. Aliás, não nos parece estranho que isso tenha ocorrido, pois a mencionada crítica de Tomaz Tadeu da Silva ao construtivismo, ainda que aparente ser uma crítica contundente, não foi muito além da crítica ao reducionismo da questão educacional à sua dimensão psicológica, isto é, crítica ao psicologismo. Mas, ao fazer a crítica, aliás, necessária, ao psicologismo inseparável da concepção construtivista, Tomaz Tadeu da Silva não foi suficientemente radical e não analisou os limites da própria psicologia na qual apoia-se o construtivismo. Interpretamos, inclusive, que a análise do construtivismo feita por esse autor dirigiu-se mais ao que lhe pareciam ser as descabidas pretensões de transformar o construtivismo numa ampla teoria educacional. Parecia que a crítica se apresentava mais como uma tentativa de colocar o construtivismo no “seu devido lugar”, isto é, uma admoestação para que os construtivistas fossem mais modestos em suas pretensões. Assim, são estas as palavras do autor (SILVA, 1996. p. 226):

Com todas essas críticas não se quer subtrair ao construtivismo sua especificidade e seu lugar no pensamento e na prática educacional. O problema surge quando o construtivismo pretende se erigir numa perspectiva global da educação ou, ainda mais grave, numa teoria social da educação sem os conceitos, construtos e instrumentais para tal, numa teoria social, sem as bases de uma teoria social.

Assim, o autor dá-se por satisfeito que o construtivismo limite-se ao seu lugar de uma teoria da aprendizagem ou do desenvolvimento psicológico. Isso acaba por

deixar intacta a teoria psicológica construtivista a qual, ainda que não queira o autor, acaba sim por fazer parte do instrumento de muitas das teorias sociais da educação. No próprio campo dos estudos sobre currículo, poderíamos citar o livro de William E. Doll jr. (1997), publicado em inglês em 1993 e no Brasil em 1997, com o título Currículo: uma Perspectiva Pós-moderna, no qual o autor defende que a teoria de Piaget é um dos fundamentos de um paradigma pós-moderno do conhecimento, no qual pode fundamentar-se uma teoria pós-moderna do currículo.

Tomaz Tadeu da Silva, ao não fazer uma crítica realmente radical do construtivismo, acaba por ver no ideário pós-moderno possibilidades para um posicionamento educacional compatível com a teoria crítica em educação, sem aperceber-se de que está a defender idéias pertencentes ao ideário construtivista. Aliás, a crítica de Tomaz Tadeu da Silva ao que seriam as excessivas pretensões do construtivismo também precisaria ser avaliada com mais cautela pois há fortes indicadores de que o construtivismo, na realidade, muito mais do que uma teoria da aprendizagem ou do desenvolvimento cognitivo, seria integrante de uma ampla concepção de mundo, de sociedade, de história e de conhecimento que, no limite, equivaleria ao próprio ideário pós-moderno. Sim, estamos fazendo a provocativa afirmação de que o construtivismo criticado pelo autor em pauta e o pós-modernismo com o qual esse autor flerta de forma aberta acabam, na realidade, por integrar um mesmo universo ideológico.

A concepção curricular apontada por Tomaz Tadeu da Silva como derivada do ideário pós-moderno, isto é, uma concepção na qual não existam as idéias de saber universal, de superioridade da razão científica, de existência de uma “alta cultura”, sendo o currículo construído com base na valorização do saber cultural próprio do meio de origem do aluno e na valorização do saber cotidiano, é uma concepção que se encontra também presente nos motivos apresentados por vários intelectuais, para incorporar-se Vigotski à fundamentação dos estudos educacionais. Em outras palavras, muitos intelectuais da educação buscam em Vigotski legitimação para a defesa do relativismo cultural, da concepção do processo pedagógico como um processo de negociação de significados culturais, de interação entre o saber cotidiano do indivíduo e outros saberes (sem estabelecimento de uma hierarquia entre esses saberes) etc. Esse tipo de concepção aproxima-se bastante

daquela presente no relatório Jacques Delors e nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Dando prosseguimento à análise das características do pensamento pós-moderno em educação, tal como elas são apresentadas por Tomaz Tadeu da Silva, ele constata existirem, ao mesmo tempo, continuidade e ruptura entre a teorização crítica em educação e os estudos pós-modernos é o de que ambos verificam que o currículo escolar está perpassado por valores, interesses e relações de poder. Mas, enquanto na teorização crítica esses interesses seriam, para o autor, definidos de forma vaga, genérica, como, por exemplo, “interesses capitalistas”, na análise pós-moderna, [...] esses interesses são mais claramente identificados e os grupos de interesse envolvidos ganham novos e mais variados membros. Aqui é toda a tradição filosófica e científica ocidental moderna que é colocada sob suspeita como eurocêntrica, falocêntrica racista — problematização que inclui as próprias idéias da razão, progresso e ciência [idem, p. 141].

Também o pensamento pós-moderno realizaria, segundo o autor em pauta, uma análise diferente daquela realizada por certas vertentes inspiradas em estudos da Escola de Frankfurt, estudos esses que “vêm com desconfiança a cultura ‘popular’ dos meios de comunicação de massa”. Os pós-modernos iriam numa direção diferente, anulando a distinção entre alta cultura e cultura de massa, sendo esta vista “não como uma aberração, uma degradação, mas como um dos aspectos inevitáveis da cultura cotidiana de todos nós” (idem. p. 142).

Um dos pontos, segundo Tomaz Tadeu da Silva, de maior ruptura entre a teorização crítica em educação e o pensamento pós-moderno está na recusa total, por parte deste último, daquilo que os pós-modernos chamam de metanarrativas:

Uma “visão de futuro” supõe uma narrativa que não apenas explique por que a educação do presente é deformada (os interesses da classe capitalista, a natureza do estado capitalista, as estratégias dos grupos dominantes para conservar seu capital cultural e social: escolham sua explicação preferida), mas que, além disso, apresente uma descrição de como a sociedade e a educação poderiam ser, uma vez eliminados esses obstáculos. Ora, é precisamente contra a possibilidade da existência de uma tal meta-narrativa que o pensamento pós-moderno se rebela. No relato pós-moderno é a utilização da meta-narrativa que acaba por ser opressiva e totalitária, ao subordinar a

complexidade e a variedade do mundo social a explicações ou finalidades únicas e totais [idem, p. 142].

Em outras palavras, trata-se de abandonar qualquer perspectiva de totalidade e de um projeto social e político que aponte para a superação da sociedade capitalista. Nessa perspectiva, todos estamos imersos na mesma realidade e dela não podemos nos distanciar para fazer uma crítica verdadeiramente radical à sociedade contemporânea. Pode-se, com seriedade, aceitar que tal concepção origine outro tipo de coisa que não a adesão incondicional ao capitalismo contemporâneo?

Isso fica ainda mais evidente na outra ruptura apontada por Tomaz Tadeu da Silva, entre a teorização crítica em educação e o pensamento pós-moderno: a questão da ideologia. Para os pós-modernos o conceito de ideologia perde totalmente seu sentido, pois não há possibilidade de se fazer a crítica aos elementos de falsidade e engano presentes na ideologia das classes dominantes. Essa impossibilidade decorre de vários princípios do pós-modernismo: a recusa, acima citada, de qualquer meta-narrativa com base na qual pudesse ser feita a crítica ideológica; a recusa da idéia de verdade, por meio da recusa de que possamos afirmar que um determinado pensamento corresponda mais à realidade que outro; a redução de tudo a um confronto entre discursos, sendo que não podemos nos situar acima desses discursos, pois o nosso sempre será mais um dos discursos.

A linguagem e os signos não representam uma realidade fora deles, nem estão em correspondência com uma realidade que existe para além deles. Eles são, em vez disso, constitutivos da realidade. Essa noção está presente, por exemplo, na análise de Foucault. Aqui não existe um discurso “falso” sobre a realidade e um discurso “verdadeiro” sobre a realidade. Todos os discursos constroem a realidade, instauram a verdade, instituem “regimes de verdade”, têm efeitos de verdade. Na versão de Baudrillard, no mundo pós-moderno os signos já não têm nenhum referente real, eles se referem a outros signos que, por sua vez, se referem ainda a outros, num processo iterativo que não tem nunca nalgum extremo a “realidade”. É o reino da hiper-realidade. Num caso, como no outro, não existe lugar para uma perspectiva que pretenda enxergar para além das aparências do discurso “ideológico”, simplesmente porque a aparência é tudo o que existe. A aparência é a realidade [idem, p. 144].

Também não haveria lugar, no pensamento pós-moderno, segundo Tomaz Tadeu da Silva, para a distinção althusseriana entre ideologia e ciência, sendo esta, inclusive. “parte do problema e não sua solução” (idem, p. 144). A ideologia também não poderia, na perspectiva pós-moderna, ser entendida como uma visão distorcida da realidade pelo simples fato de que não existem visões que correspondam a uma realidade externa a elas:

Da perspectiva de certas correntes pós-estruturalistas, o significado nunca é fixo, tendo como referente um mundo material, “real”. O significado é sempre construído, produzido, de forma contextual, no interior de práticas determinadas e não necessariamente como distorção de uma realidade que exista para além dessa distorção [idem, p. 144]. Aqui não podemos deixar de assinalar a aproximação existente entre esse tipo de concepção e várias das idéias que vêm sendo difundidas por autores que se apresentam como intérpretes de Vigotski, nas quais a educação é vista como um processo de “negociação de significados”, um processo interativo onde os agentes envolvidos iriam construindo seus significados pessoais por meio da interação com os significados construídos por outros agentes sociais. Assim, o caráter social do conhecimento, presente na teoria vigotskiana, é transformado por esses intérpretes em um relativismo epistemológico, em que tudo é reduzido a uma interação semiótica. Nessa perspectiva, a tarefa principal da escola deixa de ser a de transmitir um saber objetivo sobre a realidade natural e social, para ser a tarefa de propiciar as condições para um processo coletivo e interativo de compartilhamento e construção de significados que, em última instância, são pessoais, sendo considerados também sociais e culturais porque fazem parte de um mesmo contexto interativo. Não será essa a razão pela qual esses intérpretes de Vigotski insistem tanto na questão da linguagem, dos signos, da interação e do caráter cultural do aprendizado, secundarizando a questão da transmissão do saber objetivo pela escola? Não estaríamos aí perante uma, nem sempre consciente, pós-modernização de um autor marxista?

De que forma, Tomaz Tadeu da Silva acaba resvalando essa questão quando compara o relativismo epistemológico da “Nova Sociologia da Educação” de Michael Young e outros, com as posições pós-modernas/pós-estruturalistas. Ambas as correntes rejeitariam “qualquer noção objetivista do conhecimento” (idem, p.

145), mas, enquanto a primeira adotaria como referente de seu relativismo o processo de compartilhamento intersubjetivo do conhecimento, falando-se, então, em “construção social do conhecimento” (impossível não ver aqui as grandes semelhanças com as idéias de muitos neovigotskianos), os pós-estruturalistas rejeitariam todo tipo de referente exterior, ainda que seja o da idéia de um compartilhamento intersubjetivo:

As duas formulações de “conhecimento” descritas diferem, é claro, quanto às suas noções de relativismo. Pode-se deduzir do construtivismo social moderno um relativismo que se poderia chamar de “fraco”. Se o conhecimento é socialmente construído, então, embora não exista nenhum critério externo em relação ao qual se possa julgar sua vaidade, todos os conhecimentos são igualmente válidos. Em troca, para o pós-modernismo/pós-estruturalismo, nem sequer se põe a questão da validade. Todos os “conhecimentos” são meros discursos, textos ou signos. Se tudo é discurso, não existe nada fora do texto, então nada é válido. Em contraste com o relativismo “fraco” da Nova Sociologia da Educação, temos aqui um relativismo “forte”, se é que se pode falar de relativismo neste caso [idem, p. 146]. Na verdade (para nós essa palavra tem sentido de existir) a distinção entre esse relativismo fraco e esse relativismo forte é muito fluida e em muitos casos o primeiro acaba levando ao segundo, enquanto em outros casos, para se defenderem das críticas, os pós-modernos (principalmente aqueles que ainda não se reconhecem como tal) amenizam seu relativismo em alguns pontos, aproximando-se do relativismo fraco. E os pós-modernos são forçados, pela própria realidade cuja existência eles recusam, a não levar às últimas conseqüências seu relativismo. Isto porque, no embate com outras concepções, eles são obrigados a defender seu relativismo como a posição verdadeira e a condenar as posições por eles consideradas “objetivistas”. Ao assim procederem, já estão contradizendo seu próprio relativismo, pois acabam por adotar a posição de considerar uma posição mais verdadeira que a outra. Esse é um dilema insolúvel para os relativistas e esse dilema manifesta-se, na prática, na contradição entre, por um lado, um discurso que muitas vezes apresenta-se como democrático e de respeito às diferenças individuais e, por outro lado, as atitudes autoritárias que vários relativistas adotam quando se trata de confrontar seus pressupostos com os de concepções que se contraponham a esse relativismo.

Outro ponto no qual, segundo Tomaz Tadeu da Silva, o pensamento pós-moderno estabeleceria uma ruptura em relação à teorização crítica em educação seria no que se refere à consciência e à subjetividade. O autor afirma que a teorização crítica, em várias de suas vertentes, trabalha com a dualidade entre consciência alienada e consciência não-alienada, consciência ingênua e consciência crítica, consciência fragmentada e consciência unitária. Para o autor, existiria aí sempre uma concepção da existência de dois estados da consciência. Já o pensamento pós-moderno rejeitaria esse dualismo e rejeitaria a possibilidade de uma consciência que não fosse sempre fragmentada, parcial, incompleta e contraditória:

Como a subjetividade é vista como sendo o resultado de múltiplas determinações, em geral contraditórias entre si e em permanente tensão mútua, não existe um estado privilegiado de consciência totalmente lúcida, não existiria uma posição privilegiada a partir da qual fosse possível se chegar a um tal estado, nem a da ciência, nem a de qualquer grupo específico, o que também exclui a possibilidade de um núcleo racional para a consciência [idem, p. 147-148].

Assinalamos, de passagem, pois não nos deteremos nesse ponto, que é realmente fácil fazer a crítica à idéia da existência de dois estados absolutamente distintos, sendo um o de uma consciência totalmente alienada e outro o de uma consciência totalmente livre da alienação. Não estaria o autor fazendo uma leitura reducionista da própria teorização crítica em educação? De qualquer forma, nesse aspecto o pensamento pós-moderno nada mais faz do que ser coerente com os outros pontos já aqui abordados.

O autor conclui seu texto com um “balanço provisório” (idem, pp. 151-159), esforçando-se em apontar tanto os aspectos nos quais o pensamento pós-moderno poderia contribuir para o enriquecimento da teorização crítica em educação, como também os riscos existentes de o pensamento pós-moderno levar ao imobilismo, à legitimação das relações sociais “assimétricas” ou caracterizar uma regressão em relação à teorização crítica (parece-nos que o tempo regressão não é coerente com a total destruição de referentes operada pelo pensamento pós-moderno). Desse balanço do autor, assinalaremos aqui apenas um ponto: a certa altura o autor confessa que essa incorporação das contribuições do pensamento pós-moderno leva ao questionamento da própria denominação “teoria crítica da educação”, posto que

não existiria mais uma posição a partir da qual se possa definir o que seja e o que não seja crítico:

Este é um questionamento que desaloja a Sociologia da Educação Crítico, assim como o Educador Crítico de suas iluminadas e confortáveis posições e coloca em questão a própria utilização do termo “crítico” ou pelo menos nos obriga a repensá-lo. Não creio que haja presentemente alguma resposta fácil a esse importante desafio [idem, p. 157]

Certamente trata-se de algo que vai além da utilização ou não do adjetivo “crítico” ou “crítica”. É uma questão de identidade e, ao que parece, o autor considera a identidade do educador crítico (não podemos concordar com a separação entre o sociólogo da educação e o educador pois o primeiro é também um educador) como sendo uma identidade terminal, como sugere o título do livro.

Dessa incursão em busca de uma breve caracterização do pensamento pós-moderno e suas implicações para o pensamento pedagógico contemporâneo, ressalta o fato de que o solipsismo e o relativismo são fortes componentes do pensamento pós-moderno, com importantes conseqüências não só para as teorizações sobre o currículo, como apontou Tomaz Tadeu da Silva, mas também para todos os outros campos da educação, incluindo-se a Psicologia da Educação, a Didática, as questões relativas à formação do professor etc. Também foi possível perceber a existência de fios de Ariadne que ligam, pêlos labirintos do ambiente ideológico contemporâneo, a realidade objetiva da sociedade capitalista, as concepções neoliberal e pós-moderna, o construtivismo e certos usos que técnicos educacionais vêm fazendo da teoria de Vigotski. Avancemos agora um pouco mais na caracterização desses elos. Para isso analisaremos, no próximo item, como o construtivismo, ao mesmo tempo em que difunde idéias pós-modernas na educação, apropria-se de certas idéias de Vigotski, remodelando-as de forma a torná-las compatíveis com o relativismo pós-moderno e pós-estruturalista.

## 2. INTERFACES ENTRE CONSTRUTIVISMO E PÓS-MODERNISMO E AS TENTATIVAS DE UNIFICAÇÃO DAS IDÉIAS DE PIAGET E VIGOTSKI

Como já assinalamos anteriormente, não nos propomos neste livro a apresentar uma análise detalhada do construtivismo, pois esse é o objetivo a ser

alcançado como resultado de uma pesquisa ainda em curso. Nossa análise neste item estará circunscrita a dois textos (COBB, 1998 e VON GLASERSFELD, 1998) do livro intitulado *Construtivismo: Teoria, Perspectivas e Prática Pedagógica*, organizado por Catherine Twomey Fosnot (1998), publicado nos EUA em 1996 e no Brasil em 1998. Seleccionamos esse livro não só por ser uma obra recente, mas também por considerarmos que os textos reunidos nessa coletânea são representativos de uma tendência ideológica para a qual caminham as várias vertentes do construtivismo e também muitas concepções que vêm sendo atualmente difundidas nas várias áreas da educação, ainda que essas concepções não façam referência direta ao construtivismo. Nesse sentido, nossa hipótese é a de que o construtivismo é de tal maneira representativo das tendências ideológicas pós-modernas hoje presentes em educação, que se toma quase a mesma coisa falar em construtivismo e em pensamento educacional pós-moderno (NOTA DE RODAPÉ: 4. Também deve-se atentar para o fato de esse livro organizado por Catherine Twomey Fosnot ter sido traduzido e publicado no Brasil com um intervalo relativamente pequeno em relação à sua publicação nos EUA e também para o fato de que a edição brasileira desse livro foi realizada por uma editora que conquistou destaque no mercado editorial brasileiro, na área de educação, principalmente pela tradução de livros de autores estrangeiros e entre eles uma parcela considerável de autores construtivistas. É plausível considerar que a tradução do livro organizado por Fosnot não esteja desvinculada de uma análise das tendências atuais no mercado editorial especializado na área educacional. Uma análise mais detalhada das características do construtivismo norte-americano pode ser realizada consultando-se obras como Larochelle, Bednarz & Garisson (1998); Demetriou, Shayer & Efrlides (1992); Jones & Maloy (1996) e Fosnot (1989), entre outros.).

Iniciaremos por um breve porém bastante esclarecedor texto de Ernst Von Glasersfeld (1998, pp. 19-23), intitulado “Construtivismo: aspectos introdutórios” (NOTA DE RODAPÉ 5. Ernest Von Glasersfeld é, atualmente, pesquisador do Scientific Reasoning Research Institute (University of Massachusetts) e do Institute of Behavioral Research (University of Georgia), nos Estados Unidos da América. Ele é conhecido como o pai do “construtivismo radical” (FOSNOT. 1998, p. vi). No momento em que concluímos a redação deste livro, temos um artigo que está sendo

analisado para publicação em revista, intitulado “O construtivismo seria pós-moderno? (análise de algumas idéias do ‘construtivismo radical’ de Ernest Von Glasersfeld”, onde analisamos um pouco mais detalhadamente as idéias desse autor e, nesse artigo, também enfocamos outro texto desse autor publicado em português (VON GLASERFELD, 1996), que aqui deixaremos de lado para não nos estendermos excessivamente, acomodações. Esta é a forma geral de equilíbrio psíquico. O desenvolvimento mental aparecerá, então, em sua organização progressiva como uma adaptação sempre mais precisa à realidade.). Nesse texto o autor revela um estilo direto e franco, não deixando dúvidas, logo no primeiro parágrafo, quanto ao relativismo epistemológico presente em sua interpretação do construtivismo:

A idéia-chave que separa o construtivismo de outras teorias da cognição foi lançada há aproximadamente 60 anos por Jean Piaget. Trata-se da idéia de que o que chamamos de conhecimento não tem, e não pode ter, o propósito de produzir representações de uma realidade independente, mas antes tem uma função adaptativa. Esta mudança na avaliação da atividade cognitiva acarreta um irrevogável rompimento com a tradição epistemológica geralmente aceita na civilização ocidental, de acordo com a qual o conhecedor deve se esforçar para atingir uma visão do mundo real. Embora neste século as revoluções nas ciências físicas tenham conduzido à aceitação de que tal visão parece impossível, mesmo de acordo com a teoria física, a maioria dos filósofos atem-se à crença de que o progresso da ciência, de alguma forma, conduzirá a uma aproximação da verdade definitiva [VON GLASERSFELD, 1998, p. 19].

Estamos ou não frente a frente com o pensamento pós-moderno? Um ponto que precisa ser aqui destacado é a idéia do conhecimento como adaptação. O autor tem razão em afirmar que para Piaget o processo de conhecimento tem função adaptativa. Nenhum leitor da obra do pensador genebrino desconhece que ele interpretava o desenvolvimento da inteligência como parte do processo de adaptação do indivíduo ao meio ambiente, numa direta referência ao processo biológico de interação adaptativa entre organismo e meio ambiente. Como esclareceu o próprio Piaget (1994, p. 17), na coletânea Seis Estudos de Psicologia, ao comentar sobre os níveis ou estágios do desenvolvimento cognitivo em sua teoria:

Em cada um desses níveis, o espírito desempenha a mesma função, isto é, incorporar o universo a si próprio; a estrutura de assimilação, no entanto, vai variar desde as formas de incorporação sucessivas da percepção e do movimento, até as operações superiores. Ora, assimilando assim os objetos, a ação e o pensamento são compelidos a se acomodarem a estes, isto é, a se reajustarem por ocasião de cada variação exterior. Pode-se chamar “adaptação” ao equilíbrio destas assimilações e assimilação, acomodação, equilíbrio, organização, interação e adaptação são conceitos indissociáveis na teoria de Piaget. Aqui existe um importante ponto de aproximação entre Piaget e a Escola Nova, isto é, entre a psicologia genética (ou epistemologia genética) e o “aprender a aprender”: o princípio de que a educação deva preparar o indivíduo para ser capaz de adaptar-se constantemente a um meio ambiente dinâmico.

Retomando o artigo de Ernest Von Glasersfeld, este vê na teoria piagetiana um marco de ruptura com a concepção do conhecimento como representação que procuraria captar intelectualmente a realidade exterior. O conhecimento é apenas funcional, ou seja, deve ser apenas analisado em sua eficácia como instrumento por meio do qual o sujeito adapta-se ao meio ambiente:

O conhecimento, então, poderia ser tratado não como uma representação mais ou menos acurada de coisas, situações e eventos externos, mas antes como um mapeamento das ações e operações conceituais que provaram ser viáveis na experiência do sujeito conhecedor [VON GLASERSFELD, 1998, p. 20].

Paul Cobb (1998, p. 54), em artigo dessa mesma coletânea, diz que o tipo de construtivismo postulado por Von Glasersfeld, [...] incorpora tanto as noções piagetianas de assimilação e acomodação, como o conceito cibernético de viabilidade. Sendo assim, ele usa o termo conhecimento no sentido adaptativo de Piaget para referir-se àquelas operações conceituais e sensório-motoras que provaram ser viáveis na experiência do conhecedor. [...] Adicionalmente, as teorias da correspondência tradicional da verdade são dispensadas em favor de um relato que relaciona verdade à organização efetiva ou viável da atividade [...]. Como Von Glasersfeld observa, sua abordagem instrumentalista do conhecimento é geralmente consistente com as visões de filósofos neo-pragmáticos contemporâneos como R. J. Bernstein. H. Putnam e R. Rorty.

A idéia de que o conhecimento é a interiorização dos processos de coordenação das ações foi expressa por Jean Piaget em vários de seus escritos. No texto “A Educação desde 1935”, escrito em 1965, Piaget assim expressou essa idéia:

Conhecer um objeto é agir sobre ele e transformá-lo, apreendendo os mecanismos dessa transformação vinculados com as ações transformadoras. Conhecer é, pois, assimilar o real às estruturas de transformações, e são as estruturas elaboradas pela inteligência enquanto prolongamento direto da ação [PIAGET, 1970, p. 30].

Ernest Von Glasersfeld interpreta a epistemologia piagetiana não como uma teoria sobre como a mente humana torna-se cada mais capaz de conhecer o real, de captá-lo, de representá-lo, mas sim uma teoria sobre como a mente humana interioriza ações viáveis em termos de adaptatividade. Assim, o conhecimento é algo que se refere não ao mundo exterior, mas sim aos processos e às estruturas de percepção e ação do sujeito:

[...] na teoria construtivista de Piaget, não se pode extrair conclusões sobre o caráter do mundo real, da adaptatividade de um organismo ou da viabilidade dos esquemas de ação. Em sua visão, o que nós vemos, ouvimos e sentimos — ou seja, nosso mundo sensorial — é o resultado das nossas próprias atividades perceptivas e, portanto, específico dos nossos modos de perceber e conceber. O conhecimento, para ele, surge de ações e da reflexão do agente sobre elas. As ações ocorrem em um ambiente e são embasadas em objetos — e a eles dirigidas — que constituem o mundo experiencial do organismo, não em coisas que tenham, por si mesmas, uma existência independente. Portanto, quando Piaget fala de interação, isso não implica um organismo que interage com objetos como eles realmente são, mas antes, um sujeito cognitivo que está lidando com estruturas perceptivas e conceituais anteriormente construídas [VON GLASERSFELD, 1998, pp. 20-21].

Assim, segundo Ernest Von Glasersfeld, o próprio conceito de meio ambiente para o construtivismo precisa ser compreendido de uma forma diferente da usual. Nesta, o meio ambiente é pensado como algo que existe independentemente de o sujeito estar ou não nesse ambiente. Para o construtivismo, segundo Ernest Von Glasersfeld, o meio ambiente é definido sempre por referência ao sujeito, possuindo dois sentidos distintos:

Por um lado, quando falamos de nós mesmos, o ambiente se refere à totalidade dos objetos permanentes e das relações que abstraímos do fluxo de nossa experiência. De outro, sempre que focalizamos nossa atenção em um item específico, o meio ambiente se refere àquilo que cerca o elemento que isolamos, e nós tendemos a esquecer que tanto o elemento como suas imediações fazem parte do nosso próprio campo experiencial, não de um mundo objetivo independente do observador. Este, acredito, é um aspecto crucial a considerar se desejamos abordar o ensino e a educação a partir de uma posição construtivista. Com demasiada frequência, estratégias e procedimentos de ensino parecem provir da suposição ingênua de que o que nós mesmos percebemos e inferimos das nossas percepções está presente, pré-fabricado, para que os estudantes captem, se apenas tiverem a vontade de fazê-lo. Isso desconsidera o ponto básico de que o modo como nós segmentamos o fluxo da nossa experiência e relacionamos os pedaços que isolamos é, e necessariamente permanece, uma questão essencialmente subjetiva. Desta forma, quando pretendemos estimular e melhorar a aprendizagem de um estudante, não podemos esquecer que o conhecimento não existe fora da mente de uma pessoa [VON GLASERSFELD, 1998, p. 21].

Nessa perspectiva, o conhecimento não pode ser visto como representação mais ou menos correia da realidade e também não se pode falar na existência objetiva de determinado conhecimento. Ele é sempre algo subjetivo, “não existe fora da mente de uma pessoa”. Maior solipsismo seria impossível. Mas como então esse autor analisa a questão das trocas intersubjetivas, sem as quais não existe o processo educativo? Ele aborda essa questão, ao fazer a crítica à noção de “conhecimentos e significados compartilhados”, chamando a atenção para uma distinção entre diferentes formas de partilhar algo:

Se duas pessoas partilham um quarto, há um quarto e ambas vivem nele. Se elas partilham uma tigela de cerejas, nenhuma das cerejas é comida por ambas as pessoas. Esta é uma diferença importante e deve ser mantida em mente quando falamos de significados compartilhados. As estruturas conceituais que constituem significados ou conhecimentos não são entidades que poderiam ser usadas alternativamente por indivíduos diferentes. Elas são construtos individuais, jamais se

pode dizer se uma ou duas pessoas produziram o mesmo construto. No máximo, podemos observar que em um determinado número de situações, seus construtos parecem funcionar da mesma forma, ou seja, eles parecem compatíveis. Por isso, os que estão enfatizando a dimensão social da linguagem e do conhecimento, deveriam usar a expressão de Paul Cobb “takenas-shared” (“tido como compartilhado”), que acentua o aspecto subjetivo da situação. Pois é uma coisa afirmar que, no que se refere à experiência da pessoa, o sentido que os outros atribuem a uma palavra parece ser compatível com o nosso próprio, mas uma outra coisa bem diferente supõe que ele tem que ser o mesmo [VON GLASERSFELD, 1998, pp. 21-22].

Para esse autor, portanto, nas interações entre sujeitos, isto é, nas interações intersubjetivas, não se trata de compartilhar significados, mas sim de supor, a partir de ações, que os significados sejam semelhantes, pelo fato de “funcionarem” da mesma forma em várias situações, jamais uma pessoa poderá saber se uma palavra significa para ela a mesma coisa que para outra pessoa, mas apenas supor que os significados construídos por ambas aproximem-se, suposição essa apoiada no fato de essas duas pessoas utilizarem a mesma palavra de formas semelhantes. Bem, essa é uma idéia coerente com a posição epistemológica do autor. Se ele parte do pressuposto de que o conhecimento não é uma captação do real, então também o conhecimento do indivíduo A sobre o conhecimento do indivíduo B não significa que A possua uma representação correta do conhecimento de B, mas sim que A possui uma representação do conhecimento de B que lhe permite realizar ações viáveis em termos de adaptação a B. O mesmo vale de B para A. Compartilhar significados, nessa teoria, é esse processo de recíproca adaptação de cada indivíduo ao significado de outro indivíduo.

É óbvio que no interior dessa concepção soaria como um total absurdo a simples afirmação de que cabe ao professor a tarefa de transmitir um saber objetivo aos alunos. Ainda tentando extrair as implicações da concepção de fendida por Von Glasersfeld, analisemos brevemente a própria questão das relações entre essa epistemologia e a atividade educativa. Esse autor procura, como vimos, alertar os educadores no que se refere a atitudes pedagógicas baseadas em pressupostos epistemológicos por ele considerados equivocados, “ingênuos”. Mas, se a epistemologia é também um conhecimento, no caso, um conhecimento sobre o

conhecimento, então, na perspectiva construtivista acima apresentada não caberia dizer que a epistemologia construtivista seja uma representação verdadeira do conhecimento. Aliás, a rigor, nem caberia falar numa epistemologia construtivista, mas epistemologia de cada pensador construtivista, epistemologia essa tida como partilhada por aqueles que se apresentam como construtivistas. Então, à epistemologia de Von Glasersfeld não é mais verdadeira que a dos professores por ele criticados, mas apenas aquela que ele considera mais viável, em termos de adaptação ao processo de conhecimento alheio. A pergunta então seria: na medida em que não se trata de uma questão de maior ou menor correspondência entre uma determinada epistemologia e o processo humano do conhecimento, mas sim de viabilidade prática (potencial de adaptação) dessa epistemologia ou de outra qualquer, porque criticar a epistemologia A ou B defendida por um determinado professor? E se essa epistemologia, na prática desse professor, mostrar-se a ele um bom instrumento de adaptação a essa prática? Afinal, quem, e com base em quais critérios, julgaria o maior ou menor grau de eficácia adaptativa das noções epistemológicas de um determinado professor? Como se pode ver, nem o próprio Von Glasersfeld consegue ser inteiramente coerente com seu relativismo. Só nos resta dizer, retomando as palavras de Celso Frederico, que uma sociedade sem medida é uma sociedade ensandecida!

Na passagem supracitada Ernest Von Glasersfeld fez uma clara alusão a interpretes da teoria de Vigotski, ao mencionar a questão da dimensão social da linguagem relacionado-a à expressão “significados compartilhados”, por ele criticado sendo que, em sua substituição, ele sugere a utilização da expressão “significados tidos como partilhados”, criada por Paul Cobb. Aproveitemos então o ensejo e lancemos um olhar sobre o texto desse autor, presente na mesma coletânea, intitulado “Onde Está a Mente? Uma Coordenação das Abordagens Sócio-cultural e Cognitivo-Construtivista” (COBB, 1998). Como o próprio título já indica, trata-se de um artigo que defende a possibilidade e a necessidade de superar-se a oposição entre concepções educacionais inspiradas em Piaget e aquelas inspiradas em Vigotski. O autor, no início de seu texto, afirma que poderiam ser identificadas duas tendências principais nas pesquisas em educação, fundadas no construtivismo: a perspectiva cognitiva e a perspectiva sociocultural. Cobb advoga a necessidade de

superação da oposição entre essas duas perspectivas:

Essas perspectivas cognitivas e socioculturais parecem às vezes estar em conflito direto com os adeptos de cada uma reivindicando hegemonia para sua própria visão do que significa saber e aprender [...] Portanto, há correntemente uma disputa sobre se a mente está localizada na cabeça ou no indivíduo socialmente ativo, como se a aprendizagem fosse principalmente um processo de reorganização ativa do conhecimento ou um processo de inclusão em uma comunidade de praticantes. [...] Em geral, as tentativas dos dois grupos de teóricos para entender a posição do outro são confundidas por seu uso diferente de uma variedade de termos, incluindo atividade, cenário, contexto, tarefa, problema, meta, negociação e sentido. Este capítulo focaliza as suposições que dão lugar a uma aparente escolha forçada entre as duas perspectivas. O foco recairá, em particular, sobre a aprendizagem matemática, e o argumento será que ela deveria ser vista tanto como um processo de construção individual quanto como um processo de inclusão nas práticas matemáticas da sociedade mais ampla. A questão central, então, não é julgar uma disputa entre pontos de vista opostos. Em vez disso, é explorar meios de coordenação das perspectivas construtivas-cognitiva e sócio-cultural na educação matemática [COBB, 1998, p. 52].

Cobb também observa que o conflito entre essas duas posições “não é meramente uma questão de contemplação teórica” e que “ele encontra expressão em tensões endêmicas ao ato de ensinar” (idem, p. 52).

Situando, portanto, sua análise no campo da aprendizagem matemática, Cobb aponta o construtivismo radical de Von Glasersfeld como uma das principais referências para a abordagem cognitiva e, no que se refere à abordagem sócio-histórica, faz menção a um texto em inglês, publicado em 1992, da pesquisadora brasileira Terezinha Nunes, intitulado “Ethnomathematics and everyday cognition”, para afirmar que a abordagem sócio-histórica “é inspirada em grande parte pelo trabalho de Vigotski e dos teóricos da atividade, como Davidov, Leontiev e Galperin”. Fazendo referências a outros textos na mesma linha do artigo de Terezinha Nunes, afirma que eles trazem apoio empírico à abordagem sócio-histórica no campo da aprendizagem matemática, por meio de pesquisas [...] que demonstram ser a atividade aritmética dos indivíduos, por exemplo, profundamente

influenciada por sua participação em práticas culturais abrangentes, como preencher cadernos de exercícios na escola, fazer compras em um supermercado, vender doces na rua e encaixotar produtos em uma fábrica de laticínios [idem, p. 52].

O fato de Cobb apresentar estudos na linha da etno-matemática como exemplos de uma abordagem educacional apoiada em Vigotski e sua escola reforça nossa interpretação de que a teoria vigotskiana vem sendo utilizada para justificação de concepções educacionais calcadas num relativismo cultural. Ainda que não seja o momento de entrarmos em detalhes sobre nossas críticas a essa corrente conhecida como “etno-matemática”, destacamos que a vemos basicamente como uma corrente que busca tomar como modelo para a aprendizagem matemática escolar, as aprendizagens ocorridas no cotidiano do aluno. É bastante sintomático que justamente esse tipo de abordagem seja apresentado como representante da concepção sócio-histórica de Vigotski, Leontiev e demais integrantes dessa escola. Nessa direção, a educação estaria considerando o social quando adotasse como referência principal o conhecimento construído no cotidiano do “grupo cultural” ao qual pertenceria o aluno. Daí o termo “etno-matemática”. Esse é um exemplo claro da transformação da abordagem historicizadora e marxista de Vigotski em um relativismo cultural condizente com o multiculturalismo e o pós-modernismo.

No interior da abordagem cognitiva, tal como ela é apresentada por Cobb, existiria uma variante que seria um pouco distinta do construtivismo de Von Glasersfeld. Ainda que Cobb não o diga explicitamente, seu texto leva o leitor à idéia de que essa variante seria uma posição intermediária entre a abordagem de Von Glasersfeld e a abordagem sócio-histórica na interpretação dela feita por Cobb e pelos autores nos quais ele se apóia. Essa abordagem intermediária é denominada por Cobb como uma “visão interacionista do construtivismo” e seu principal representante seria um autor chamado Bauersfeld. Vejamos inicialmente como Cobb define as aproximações e as diferenças entre as abordagens de Glasersfeld e de Bauersfeld:

A versão interacionista de Bauersfeld do construtivismo complementa o foco psicológico de Von Glasersfeld, no sentido de que ambos vêem a comunicação como um processo de adaptação mútua no qual os indivíduos negociam significados pela contínua modificação de suas interpretações [...]. No entanto, enquanto Von

Glaserfeld tende a enfatizar a construção, pelos indivíduos dos seus modos de conhecer, Bauersfeld enfatiza que “a aprendizagem é caracterizada pela reconstrução subjetiva de meios e modelos sociais através da negociação de significados na interação social” [...] Ao explicar esse processo de reconstrução subjetiva ele focaliza a construção interativa do professor e dos estudantes na microcultura da sala de aula [idem, p. 55].

Dessa maneira, se bem entendemos a análise de Cobb, a diferença principal entre Glaserfeld e Bauersfeld estaria em que este focalizaria mais as interações entre o processo de construção individual e a “microcultura da sala de aula”. Essa abordagem cognitivo-interacionista de Bauersfeld, apresentada por Cobb, parece assemelhar-se bastante ao que no meio educacional brasileiro é identificado como abordagem sócio-interacionista, com a diferença de que, no Brasil, essa abordagem sócio-interacionista é identificada com a teoria vigotskiana. Já no texto de Cobb, são apontadas diferenças entre o interacionismo de Bauersfeld e a abordagem sócio-histórica: [...] Bauersfeld utiliza uma metáfora interacionista e caracteriza a negociação como um processo de adaptação mútua, no transcorrer do qual professor e alunos estabelecem expectativas em relação às atividades dos outros e obrigações para com sua própria atividade [...]. [Diferentemente, os autores que adotariam a perspectiva sociocultural] [...] definem a negociação como um processo de apropriação mútua no qual o professor e os estudantes continuamente cooptam ou usam as contribuições uns dos outros. Aqui, em linha com a metáfora sócio-histórica da apropriação de Leontiev, o papel do professor é caracterizado como o de intermediar entre os significados pessoais dos estudantes e os significados matemáticos culturalmente estabelecidos pela sociedade mais ampla. A partir deste ponto de vista, uma das responsabilidades primárias do professor ao negociar significados matemáticos com os estudantes é incluir suas ações neste sistema mais amplo de práticas matemáticas. Bauersfeld, no entanto, toma como ponto de referência principal a micro-cultura da sala de aula, em vez das práticas matemáticas institucionalizadas pela sociedade mais ampla quando fala de negociação. Este foco reflete sua preocupação com o processo pelo qual o professor e os estudantes constituem normas sociais e práticas matemáticas no transcorrer de suas interações em sala de aula. Adicionalmente, enquanto os teóricos sócio-culturais dão prioridade

ao processo social e cultural, análises compatíveis com a perspectiva de Bauersfeld propõem que a atividade matemática dos estudantes individuais e a micro-cultura da sala de aula sejam reflexivamente relacionadas [idem, pp. 55-56].

É preciso não esquecer que Paul Cobb, ao afirmar que os educadores e pesquisadores que adotam a perspectiva sócio-histórica no campo da aprendizagem matemática priorizam o processo social e cultural, está tomando como referenda estudos como aqueles mencionados anteriormente, na linha da etno-matemática. Em outras palavras, é preciso não esquecer que o social e o cultural estão aí reduzidos à idéia da existência de uma cultura própria ao grupo social ao qual pertenceria o aluno, isto é, uma cultura própria ao seu meio social imediato, ao seu cotidiano:

Em geral, relatos sócio-culturais do desenvolvimento psicológico utilizam a participação do indivíduo em práticas culturalmente organizadas e interações face a face como construtos principalmente explicativos. Um princípio básico por trás deste trabalho é o de que é inapropriado destacar diferenças qualitativas no pensamento individual isolando-o de sua situação sócio-cultural, porque diferenças entre as interpretações dadas pelos estudantes às tarefas escolares refletem diferenças qualitativas das comunidades nas quais eles participam [idem, p. 56].

Assim, na análise de Cobb, a perspectiva sócio-histórica assume as características de uma abordagem multiculturalista bastante próxima aos estudos da etno-matemática. Essa leitura culturalmente relativista da teoria de Vigotski não é compatível, obviamente, com a idéia de que a escola teria o papel de transmitir conhecimentos de valor universal. Ainda que Cobb fale que o papel do professor, na perspectiva sócio-histórica, “é caracterizado como o de intermediar entre os significados pessoais dos estudantes e os significados matemáticos culturalmente estabelecidos pela sociedade mais ampla”, ele concebe essa intermediação como um processo de “negociação de significados” e em nenhum momento sua análise dá margem a qualquer possibilidade de considerar-se a existência de um conhecimento matemático com validade universal, validade essa produzida ao longo da história social e que determina à escola a tarefa de transmitir aos alunos esse conhecimento para, assim, elevar o conhecimento individual dos alunos a níveis superiores aos dos conhecimentos matemáticos empiricamente adquiridos no cotidiano. Aliás, no interior do universo ideológico pós-moderno do qual faz parte a análise de Cobb, de

fato não faz sentido falar-se em transmissão de conhecimentos pela escola. Por isso é tão empregada a “metáfora” (para usar os termos de Cobb) da “negociação de significados”. Há, nessa “metáfora”, uma alusão ao mercado, onde os sujeitos negociam para trocar mercadorias. Além da alusão ao mercado, a expressão “negociação de significados” revela também um subjetivismo por meio do qual o conhecimento deixa de ser visto como algo referente à realidade objetiva, como um conhecimento objetivo que deva ser transmitido, passando a ser apenas resultante de uma construção subjetiva de significados. O subjetivismo dessa concepção não é superado, como alguns parecem acreditar, pelo simples recurso de focar a construção como um processo não apenas intra-subjetivo, mas também intersubjetivo.

O próprio fato de o autor usar o termo “metáforas” para se referir a idéias centrais desta ou daquela abordagem mostra que para ele tudo se resume a uma comparação entre diferentes discursos, pois a metáfora é um recurso discursivo. Provavelmente o autor prefere usar o termo “metáfora” em vez do termo “conceito”, pois este poderia levar à idéia de uma representação mental de algo que tenha existência objetiva e poderia também levar à idéia de uma teoria na qual os vários conceitos articulam-se de forma coerente, numa relação parte e todo. Ora, tanto a idéia de representação verdadeira do real como a de uma teoria que racionalmente articule conceitos numa totalidade são idéias estranhas ao universo pós-moderno. Já a idéia de metáfora não exige correspondência com uma realidade objetiva nem articulação lógica coerente no conjunto de um todo, sendo apenas um recurso discursivo que desperta nos sujeitos imagens e associações.

Cobb, ao estabelecer os contrastes entre as duas concepções, a construtivista-cognitiva (tanto na versão de Glasersfeld como na de Bauersfeld) e a sociocultural, defendem que elas abordam problemas e tópicos diferentes, ou seja, falam de coisas diferentes e utilizam vocabulários diferentes. Tais diferenças não se constituíram, porém, em conflitos insolúveis que impedissem a coordenação das duas abordagens. Diga-se, de passagem, que um argumento similar a esse foi defendido por Castorina (1996), num artigo em que também é criticada a atitude de contrapor Vigotski a Piaget. Esse tipo de argumento visa a atenuar a idéia de que essas duas teorias seriam antagônicas. Aliás, visa a eliminar a possibilidade de se estabelecer um ponto

de referenda a partir do qual seria analisado esse antagonismo. Trata-se, em nossa avaliação, de uma estratégia própria da ideologia pós-estruturalista, na qual não cabe afirmar que um discurso seja mais verdadeiro ou menos verdadeiro que outro, nem mesmo comparar dois discursos perante uma realidade objetiva que seria deles objeto. Parte-se do pressuposto de que essa realidade não tem uma existência independente e que ela só existe como elemento de discursos singulares. Assim, os objetos focados pela teoria de Vigotski não são, nem poderiam ser, os mesmos focados pela teoria de Piaget, pelo simples fato de que são discursos diferentes. Nessa perspectiva, Cobb (1998, p. 57) assim caracteriza os contrastes entre os discursos das duas concepções analisadas em seu texto:

Ao propor essas diferentes interpretações, os teóricos sócio-culturais tenderiam a invocar metáforas sócio-históricas como a da apropriação, enquanto os teóricos cognitivos tipicamente empregariam metáforas interacionistas como a da acomodação e adaptação mútua. Adicionalmente, enquanto os teóricos sócio-culturais enfatizam a homogeneidade dos membros de comunidades estabelecidas e evitam analisar diferenças qualitativas no pensamento individual, os teóricos cognitivos tendem a enfatizar a heterogeneidade e evitam análises que destacam práticas sociais e culturais predeterminadas. A partir de uma perspectiva o foco é a base social e cultural da experiência pessoal. A partir da outra perspectiva, é a constituição de processos sociais e culturais pela interpretação ativa dos indivíduos.

Feita uma caracterização tão simplista das duas posições e eliminando-se qualquer referência aos fundamentos filosóficos, sociológicos e políticos de ambas, torna-se realmente bastante fácil propor, como o autor faz na seqüência do artigo, a “coordenação” de ambas, que nada mais é do que a somatória da idéia de construção à idéia de prática social, resultando na fórmula “construção na prática social” (idem, pp. 57-60).

Para analisar as “possíveis coordenações” entre a perspectiva cognitivo-construtivista e a perspectiva sociocultural, Cobb propõe-se a explorar as complementaridades entre duas diferentes análises de dois diferentes autores. De um lado, Barbara Rogoff, que teria analisado o conceito vigotskiano de interiorização, teria concluído pelo caráter problemático que teria esse conceito, dos pontos de vista epistemológico, psicológico e pedagógico. Essa autora teria então proposto um

enfoque que preservaria o caráter sociocultural, mas eliminaria a necessidade do conceito vigotskiano de interiorização. De outro lado estaria Von Glasersfeld, analisando os conceitos piagetianos de abstração empírica e abstração reflexionante. Cobb afirma que, para evidenciar a possibilidade de coordenação entre as concepções defendidas por esses dois autores, emprega a estratégia de “destacar aspectos de uma posição que estão implícitos na outra” (idem, p. 57).

Rogoff é apresentada por Cobb como seguidora de Vigotski, “sob muitos aspectos” (idem, p. 58). Essa suposta seguidora de Vigotski teria, segundo Cobb, questionado o conceito de interiorização, que estaria apoiado numa suposição não devidamente explicada por Vigotski, a de que o processo de interiorização se caracterizaria pelo fato de os significados externos à criança atravessarem uma barreira na mente desta. Para Rogoff, então, os autores que empregam o conceito de interiorização não conseguem explicar como os significados externos ultrapassariam essa barreira na mente da criança e a ausência dessa explicação seria o grande problema das abordagens psicológicas defendidas por esses autores. Então Rogoff propõe, como forma de superar esse problema e reelaborar a idéia acerca da categoria de interiorização, o princípio de que “as crianças já estão engajadas em uma atividade social quando elas ativamente observam e participam com outros” (idem, p. 58). Não é o caso de analisar aqui o quanto Cobb consegue ou não expressar adequadamente o raciocínio de Rogoff. Neste momento, é suficiente assinalar que consideramos muito difícil compreender em que a idéia acima exposta, presente no texto de Cobb e atribuída a Rogoff, traria alguma abordagem nova em relação ao conceito de interiorização em Vigotski. Esse conceito sempre significou que a criança é vista no interior de uma prática social: a interiorização não ocorre no vazio, ela sempre pressupõe sujeitos inseridos num contexto sócio-histórico. Ou então, se a novidade residir na idéia de que a criança participa ativamente de uma atividade, não se limitando a receber de forma passiva, de fora para dentro, um significado que lhe seria totalmente externo e estranho, novamente argumentamos que isso não acrescenta nada de novo à teoria de Vigotski. Nesse caso, o que estaria ocorrendo é que talvez tanto Rogoff como Cobb considerem que termos como interiorização e transmissão de conhecimentos caracterizariam inevitavelmente um processo mecânico no qual o aluno é visto como um ser passivo. Nessa linha de

interpretação, para a qual a interiorização de conhecimentos resultante de processos de transmissão seria algo que pressupõe e produz passividade, então, de fato, conceber o aluno como um participante ativo da prática social significaria algo novo. Mas essa idéia seria nova em relação às concepções limitadas, estereotipadas e distorcidas de certos autores, e não em relação à teoria de Vigotski e a uma concepção pedagógica que valorize a transmissão do conhecimento histórica e socialmente produzido.

Mas, para efeito de podermos acompanhar a tentativa, feita por Cobb, de conciliação entre o que lhe pareça ser a perspectiva sociocultural e a perspectiva cognitivo-construtivista, deixemos de lado esse nosso questionamento e prossigamos expondo o raciocínio de Cobb. O que ele parece querer destacar, ao analisar as idéias de Rogoff sobre a interiorização, é o fato de a criança só poder compartilhar significados com outras pessoas, se construir sua própria interpretação dos significados compartilhados por meio da ativa participação na atividade coletiva. A passagem que apresentaremos a seguir parece-nos confirmar essa nossa interpretação:

O argumento de Rogoff de que as crianças já são participantes ativos na prática social implica que elas desde o início se engajem e contribuam para o desenvolvimento das práticas matemáticas na sala de aula. Além disso, [aqui Cobb cita Rogoff], “no processo de participação em atividade social, o indivíduo já funciona com um entendimento partilhado. O uso do indivíduo desse entendimento partilhado não é o mesmo que o que foi construído conjuntamente; ele é uma apropriação do entendimento partilhado por cada indivíduo que reflete o entendimento do indivíduo do envolvimento com a atividade”. A distinção de Rogoff entre o uso individual de um entendimento partilhado e o entendimento partilhado que é construído conjuntamente está intimamente relacionada à distinção que um construtivista cognitivo poderia fazer entre o entendimento de uma criança individual e os sentidos tidos como partilhados pelo grupo. Parece, portanto, razoável concluir do tratamento de Rogoff da interiorização, que a aprendizagem matemática é um processo de construção ativa que ocorre quando as crianças se engajam em práticas matemáticas na sala de aula, freqüentemente enquanto interagem com outros. [COBB, 1998, p. 58, grifo nosso]. Não nos esqueçamos de

que a estratégia que Cobb aqui utiliza, segundo ele próprio explicitou, é a de assinalar um aspecto que esteja implícito a uma concepção e que pertença a outra. No caso da concepção sociocultural o aspecto que estaria implícito e que teria sido destacado por Cobb seria o de que a aprendizagem também é considerada por essa concepção como um processo de construção ativa. Afirmar que a idéia da aprendizagem como um processo ativo é algo implícito à psicologia de Vigotski e sua escola é, no mínimo, um atestado de completo desconhecimento do que escreveram os principais nomes dessa corrente, apesar de Paul Cobb ter mencionado, em seu texto, a “teoria da atividade” e o conceito de “apropriação” trabalhados por Leontiev e de ter, inclusive, incluído um artigo, em inglês, desse psicólogo russo, intitulado “The Problem of Activity in Psychology”. Se, ao contrário, a afirmação de Cobb não resultar de desconhecimento, então só podemos concluir que se trata de absoluta má-fé, pois Leontiev, em seus escritos, foi bastante explícito quanto ao caráter ativo do processo de apropriação. Para que não restem dúvidas quanto a isso, cabe aqui a citação de um trecho escrito por Leontiev:

O mundo real, imediato, do homem, que mais do que tudo determina a sua vida, é um mundo transformado e criado pela atividade humana, todavia, ele não é dado imediatamente ao indivíduo, enquanto mundo de objetos sociais, de objetos encarnando aptidões humanas formadas no decurso do desenvolvimento da prática sócio-histórica; enquanto tal apresenta-se a cada indivíduo como um problema a resolver. Mesmo os instrumentos ou utensílios da vida cotidiana mais elementares têm que ser descobertos ativamente na sua qualidade específica pela criança quando esta os encontra pela primeira vez. Por outras palavras, a criança tem de efetuar a seu respeito uma atividade prática ou cognitiva que corresponda de maneira adequada (o que não quer dizer forçosamente idêntica) à atividade humana que eles encarnam. Em que medida a atividade da criança será adequada e, por consequência, em que grau a significação de um objeto ou de um fenômeno lhe aparecerá, isto é outro problema, mas esta atividade deve sempre produzir-se [LEONTIEV. 1978, p. 167].

A passagem não poderia ser mais clara e explícita. O que provavelmente é quase impossível de ser compreendido por Paul Cobb e por outros construtivistas é que, para Leontiev, assim como para Vigotski e outros integrantes dessa corrente

psicológica, o caráter ativo da apropriação não se opõe ao fato de que a apropriação não ocorra sem a transmissão social da experiência historicamente acumulada. Como esclarece Leontiev (1978, p. 272):

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este é, portanto, um processo de educação [...] o ponto principal que deve ser sublinhado é que este processo deve sempre ocorrer sem o que a transmissão dos resultados do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade nas gerações seguintes seria impossível, e impossível, conseqüentemente, a continuidade do progresso histórico.

Além de ser um completo equívoco o raciocínio de Paul Cobb, segundo o que o caráter ativo da aprendizagem seria algo implícito às teorizações de Vigotski e sua escola, há ainda outros equívocos ou, pelo menos, esquecimentos, no raciocínio do autor norte-americano, que não podemos deixar de aqui analisar. O primeiro esquecimento de Raul Cobb é o de que a concepção do desenvolvimento individual sendo resultante de um processo de adaptação, concepção essa central em Piaget e no pensamento pedagógico contemporâneo, é conflitante com a teoria sócio-histórica. O segundo esquecimento de Paul Cobb é que a importância que essa teoria atribui à transmissão da experiência sócio-histórica para o desenvolvimento do indivíduo e para a educação é conflituosa com a concepção piagetiana de desenvolvimento, na qual aquela transmissão tem um papel secundário.

Analisemos inicialmente o primeiro “esquecimento” de Paul Cobb, isto é, a questão do conceito de adaptação. Leontiev mostra que o conceito de apropriação por ele utilizado, fundamentando-se em Marx, para analisar o desenvolvimento psíquico humano, estabelece uma distinção entre a ontogênese humana e a animal, caracterizada, esta sim, pelo processo de adaptação; A diferença fundamental entre os processos de adaptação, em sentido próprio e os de apropriação reside no fato de o processo de adaptação biológica transformar as propriedades e faculdades

específicas do organismo bem como o seu comportamento de espécie. O processo de assimilação ou de apropriação é diferente: o seu resultado é a reprodução, pelo indivíduo, das aptidões e funções humanas, historicamente formadas [LEONTIEV, 1978, p. 169].

Como já foi aqui apresentado, nem Piaget nem os autores construtivistas escondem o fato de que o modelo piagetiano, apoiado nos conceitos de adaptação, equilíbrio, interação, assimilação e acomodação, é um modelo extraído da biologia, não havendo, para Piaget, nenhuma diferença qualitativa entre o psiquismo humano e os processos puramente biológicos que tomasse esse modelo biológico inadequado para a análise dos processos psicológicos humanos. Mas, para Leontiev, coerentemente com a filosofia marxista, um modelo biologizante, apoiado no conceito de adaptação ao meio, não pode dar conta da explicação dos processos especificamente humanos:

Assim, o desenvolvimento espiritual, psíquicos, do indivíduo, é produto de um processo antes de mais nada particular, o processo de apropriação, que falta no animal, tal como, aliás, o processo inverso de objetivação das suas faculdades nos produtos objetivos de sua atividade. Convém sublinhar que esse processo se distingue do processo de adaptação individual ao meio natural, pois a extensão sem reservas do conceito de equilíbrio ou de adaptação ao meio ao desenvolvimento ontogenético do homem é quase universalmente admitido. Se se aplica este conceito ao homem sem análise conveniente, apenas estamos a esconder o verdadeiro quadro do desenvolvimento humano [LEONTIEV, 1978, p. 168].

Voltaremos, em outro momento deste livro, a analisar a importância, para a concepção histórico-social do ser humano, das categorias marxianas de objetivação e de apropriação acima mencionadas por Leontiev. Pôr enquanto queremos frisar que uma psicologia marxista (Paul Cobb parece também se esquecer do fundamento marxista de Vigotski e sua escola) não pode estruturar-se sobre um modelo teórico biologizante. E, mais ainda, como a psicologia de Leontiev, como uma psicologia marxista, não pode deixar de analisar o indivíduo humano como um ser essencialmente social e histórico, a questão do conceito de adaptação é também criticada sobre o ponto de vista sociopolítico e, portanto, ético:

A despeito das teses que psicologia burguesa sustenta a propósito do

desenvolvimento ontogenético humano, que ela considera como “uma adaptação do homem ao seu meio”, esta adaptação ao meio não constitui de modo algum o princípio do desenvolvimento do homem. Com efeito, o sucesso do seu desenvolvimento pode consistir, para um homem, não numa adaptação, mas em sair dos limites do seu meio imediato que, no caso, constituiria simplesmente um obstáculo a uma expressão eventualmente mais completa da natureza das suas propriedades e aptidões verdadeiramente humanas. O conceito de adaptação do homem a seu meio social é, portanto, pelo menos, ambíguo tanto no plano social como no plano da ética [LEONTIEV, 1978, pp. 172-173].

O outro “esquecimento” de Paul Cobb a ser aqui analisado, como já dissemos anteriormente, é relativo à questão da transmissão. Quanto à importância a ela atribuída pela psicologia de Vigotski e sua escola, as passagens acima apresentadas são suficientemente esclarecedoras. Quanto à sua secundarização na teoria piagetiana, nada melhor do que irmos ao próprio Piaget. Primeiramente cumpre não esquecer que o pensador genebrino estabelecia uma separação nítida entre o que chamou de aspecto espontâneo do desenvolvimento intelectual e o que chamou de aspecto psico-social; [...] podemos distinguir dois aspectos no desenvolvimento intelectual da criança. Por um lado, o que podemos chamar o aspecto psico-social, quer dizer tudo o que a criança recebe do exterior, aprende por transmissão familiar, escolar, educativa em geral; e depois, existe o desenvolvimento que podemos chamar espontâneo, que chamarei psicológico, para abreviar, que é o desenvolvimento da inteligência mesma; o que a criança aprende por si mesma, o que não lhe foi ensinado, mas o que ela deve descobrir sozinha [...] Logo, é sobre o aspecto espontâneo da inteligência que estudarei, sendo o único do qual falarei porque sou psicólogo e não educador; e também, porque do ponto de vista da ação do tempo, é precisamente esse desenvolvimento espontâneo que constitui a condição preliminar evidente e necessária para o desenvolvimento escolar, por exemplo [PIAGET, 1983, pp. 211-212].

Mesmo estabelecendo essa radical distinção entre aspecto espontâneo e aspecto sócio-educativo, entre o objeto do psicólogo e o do educador. Piaget não se furtou, em texto escrito em 1965 sobre a educação, a esclarecer que, mesmo no campo da educação escolar, ele privilegiava os processos espontâneos de

aprendizagem em detrimento dos processos de transmissão, isto é, de ensino;

Bastante decisivo para a escolha dos métodos de ensino, esse problema é concretamente colocado nos seguintes termos: há matérias, como a história da França ou a ortografia, cujo conteúdo foi elaborado ou mesmo inventado pelo adulto e cuja transmissão implica apenas os problemas relacionados com a melhor ou pior técnica de informação. Por outro lado, existem ramos onde o tipo de verdade que os caracteriza independe das ocorrências mais ou menos particulares resultantes de múltiplas decisões individuais, dependendo, entretanto, de pesquisas ou descobertas no decorrer das quais a inteligência humana se afirma com suas propriedades de universalidade e de autonomia. Neste caso, uma verdade matemática não promana das contingências da sociedade adulta, mas de uma construção racional acessível a toda consciência sã; uma verdade física elementar é verificável por um processo experimental que não depende das opiniões coletivas, mas de um procedimento racional, ao mesmo tempo indutivo e dedutivo, igualmente acessível a essa inteligência. O problema, nesse caso, está — o que ocorre para as verdades desse tipo — em decidir se elas são melhor conquistadas por uma transmissão educativa análoga àquelas que tiveram algum êxito no caso dos conhecimentos do primeiro tipo, ou se uma verdade só é realmente assimilada enquanto verdade na medida em que é reconstruída ou redescoberta por meio de uma atividade suficiente [PIAGET. 1970. p. 27]

Mais, adiante, neste mesmo texto, Piaget diz que: As conclusões principais que os trabalhos variados da psicologia da criança oferecem à pedagogia são, de há muitos anos, relativas à própria natureza do desenvolvimento intelectual. Por um lado, esse desenvolvimento refere-se essencialmente às atividades do sujeito, e da ação sensoriomotora às operações mais interiorizadas, o motor é constantemente uma operatividade irreduzível e espontânea. Por outro lado, esta operatividade não é nem pré-formada de uma vez por todas nem é explicável por suas contribuições exteriores da experiência ou da transmissão social; ela é o produto de sucessivas construções, e o fator principal desse construtivismo é um equilíbrio por autorregulações que permitem remediar as incoerências momentâneas, resolver os problemas e superar as crises ou os desequilíbrios por uma elaboração constante de novas estruturas que a escola pode ignorar ou favorecer, segundo os métodos

empregados. [idem. pp. 42-43].

Como essas citações do próprio Piaget não deixam dúvidas, não se trata de afirmar que ele ignorasse a existência da transmissão social e educativa, trata-se, isto sim, de que, para Piaget, a inteligência não se desenvolve movida por essa transmissão, mas sim movida por um processo espontâneo de auto-regulações. Além disso, como foi visto nas citações acima, mesmo no caso da educação escolar, Piaget fazia fortes restrições ao papel da transmissão, que deveria reduzir-se aos aspectos arbitrários, convencionais do conhecimento, posto que os aspectos lógicos, racionais, deveriam “reconstruídos” ou “redescobertos” por meio de uma atividade espontânea. Nesta perspectiva, a escola favoreceria o desenvolvimento intelectual do indivíduo se utilizasse métodos que favorecessem essas redescobertas em lugar da transmissão de conhecimentos, reservando esta somente para os casos em que ela é inevitável.

Assim, ainda que Paul Cobb tenha procurado encontrar, na valorização do caráter interativo da aprendizagem, um ponto comum entre o construtivismo e a abordagem cultural, o fato é que essa valorização tem significados completamente distintos nessas duas abordagens e toma-los como equivalentes não passa de um recurso ideológico para impedir que a explicitação da oposição existente entre essas duas concepções gere a necessidade de aprofundamento da discussão sobre os fundamentos filosóficos sociológicos e políticos de ambas.

Resta ainda fazer aqui alguns comentários sobre a tentativa, feita por Paul Cobb, de “coordenação” entre as duas abordagens, partindo agora o autor da maneira como Von Glasersfeld interpreta os conceitos piagetianos de abstração empírica e abstração reflexionante. Mantendo a mesma estratégia, agora Paul Cobb procura destacar elementos da concepção sociocultural que estariam implícitos à análise construtivista de Von Glasersfeld.

Para não nos estendermos demasiadamente, limitaremos nossos comentários à questão da abstração empírica, sendo que Von Glasersfeld descreveria, segundo Raul Cobb, uma situação na qual um sujeito tenta cravar um prego em uma parede mas, não dispondo de um martelo, tenta usar uma marreta de madeira e acaba por verificar que em vez de o prego entrar na parede ele começa a furar a marreta de madeira. Segundo Cobb (1998, p. 59):

Von Glasersfeld alega que, neste cenário, a pessoa assimila a marreta ao seu esquema de martelagem, mas então faz uma adaptação quando as coisas não saem conforme o esperado e uma perturbação é experimentada. Essa acomodação envolve uma abstração empírica no sentido em que ela resulta na construção de uma propriedade nova para a marreta — ela não é o tipo de coisa que pode ser usada para martelar pregos em paredes.

Assim, estaria aí, segundo Cobb, implícito a uma análise construtivista, um princípio característico da abordagem sociocultural, o da análise dos processos psíquicos considerando-se o fato de que o indivíduo está inserido em práticas culturais:

A característica interessante deste exemplo para os meus propósitos é que martelar é uma prática cultural que envolve agir com artefatos culturais específicos — martelos e pregos. O esquema de “martelagem” da pessoa pode ser visto como o produto das construções ativas que ela fez no transcorrer de sua iniciação nessa prática. Em outras palavras, martelos, pregos e marretas são, para ela, ferramentas culturais que podem ser usadas para determinados propósitos. É contra o pano de fundo de seu desenvolvimento nessa prática de martelagem, que ela faz a abstração empírica descrita por Von Glasersfeld. Sendo este o caso, parece razoável estender a definição de abstração empírica enfatizando tanto que ela resulta no surgimento de propriedades físicas novas como que ela ocorre à medida que o indivíduo participa em uma prática cultural, freqüentemente quando interage com outros. Esta formulação envolve a coordenação de pontos de vista no sentido que a primeira parte, referindo-se como ela o faz a uma novidade experimentada, é considerada de “dentro”, enquanto a segunda parte é considerada de “fora” e localiza o indivíduo em uma prática cultural (COBB, 1998, p. 59).

Há um equívoco decisivo no raciocínio de Paul Cobb: uma abordagem psicológica não se caracteriza como sociocultural apenas por agregar a uma análise subjetivista e naturalizante a afirmação de que o meio com o qual o indivíduo interage é cultural posto que produto das ações humanas. Se a isso estivesse limitado o critério para caracterização de uma abordagem psicológica como sociocultural, caberia perguntar: qual corrente psicológica desconsidera o social, o cultural? Teríamos dificuldade em encontrar alguma, pois nenhum pesquisador sério no

campo da psicologia pode desconsiderar o fato de que o indivíduo, em suas ações, lida com objetos que são sociais, que têm funções e características criadas pelos seres humanos. Afinal, por mais naturalizante que seja a abordagem de um determinado teórico da psicologia, por certo que ele não pensa no sujeito interagindo apenas com paus, pedras, plantas e bichos, isto é, ele sabe que uma criança incorpora, em suas ações, brinquedos, colheres, chupetas, bolas, sapatos etc., que são objetos culturais. E também, por mais individualizante que seja uma determinada abordagem psicológica, por mais que ela, em seus esquemas teóricos, atomize o indivíduo e os processos psicológicos, isso não significa que o psicólogo imagine que a criança interaja com sapatos sem a existência de um ambiente cultural onde as pessoas usem sapatos. Uma abordagem psicológica pode ser naturalizante, subjetivista, individualizante e atomizadora, mesmo não deixando de considerar que o indivíduo interage com objetos e com outras pessoas que também utilizam esses objetos em situações culturais. Piaget e Skinner (para tomar aqui o exemplo de duas abordagens psicológicas bastante distintas que, entretanto, têm em comum o fato de ambas serem naturalizantes) não desconsideram em suas teorias o fato de que o indivíduo vive em sociedade, mas isso não caracteriza suas abordagens como socioculturais ou histórico-culturais ou sócio-históricas, para empregar aqui três expressões equivalentes.

Assim, o fato de Von Glasersfeld, ao exemplificar o processo de abstração empírica, ter evocado uma situação na qual um indivíduo tenta cravar pregos em uma parede utilizando uma marreta de madeira e verifica que isso não é possível, não evidencia um aspecto social implícito à análise desse autor, aspecto esse que aproximaria as concepções de Von Glasersfeld e de Vigotski. Tal aproximação só pode resultar do raciocínio simplista e superficial de Paul Cobb, que não ultrapassa a lógica de justaposição entre um modelo biologizante de análise (o modelo interacionista de Piaget) e o inevitável reconhecimento do fato de os indivíduos humanos viverem em sociedade. Esse tipo de raciocínio assemelha-se muito a algo que já criticamos em trabalho anterior (DUARTE, 1996. p. 87), isto é, a idéia de que a junção das teorias de Vigotski e Piaget seria necessária para “trazer o social para o construtivismo”. Repetimos aqui o que já afirmamos naquele trabalho: não se trata de justapor o social ao modelo interacionista- construtivista, mas sim de superar esse

modelo, que se caracteriza pela biologização, isto é, pela naturalização do social. A questão não é a de se Piaget focalizou ou não o social em sua teoria, mas sim a de como ele focalizou o social. Nossa interpretação é a de que ele o fez partindo de uma ótica biologizante. A biologização do social impede que se possa explicar o caráter essencialmente sócio-histórico do ser humano e, conseqüentemente dos processos cognitivos humanos. Considerar o indivíduo como ser social não se reduz a afirmar que ele interage com objetos culturais e também com outros seres humanos. A questão é: qual é o modelo teórico de análise dessas interações? O modelo interacionista (adaptação, equilíbrio, assimilação, acomodação) biologiza os processos cognitivos, as relações entre indivíduo e sociedade e, em última instância, até a própria sociedade.

Piaget, ao escrever, em 1965, o prefácio à coletânea intitulada Estudos Sociológicos, composta de quatro textos escritos pelo pensador genebrino, nas décadas de 1940 e 1950, esforça-se por caracterizar como dialético o modelo epistemológico interacionista. Para Piaget, o modelo interacionista seria dialético por ser orientado por dois fatos fundamentais. O primeiro seria o de que a análise de processos causais não-lineares exige a construção de modelos que trabalhem com processos de regulação e equilíbrio. O segundo fato que orientaria o interacionismo na direção de uma abordagem dialética seria a própria natureza do processo de conhecimento, que não “parte nem do sujeito nem do objeto mas da interação indissociável entre eles” (idem, p. 14). Esse segundo fato deve ser entendido à luz do primeiro, ou seja, a interação entre sujeito e objeto deve ser entendida como um contínuo processo de equilíbrio por auto-regulação:

Ora, a velha noção de equilíbrio só tem sentido nas ciências biológicas e humanas numa perspectiva de auto-regulação, o que evoca, de perto ou de longe, processos dialéticos, porque numa seqüência de desequilíbrios ou crises e de reequilíbrios em progresso nas precedentes, há intervenção necessariamente dos conflitos entre tendências a princípio antagonistas e finalmente “ultrapassadas”, não por um balanço físico de suas forças, mas por uma reorganização que constitui a síntese equilibrada. Se pudéssemos reescrever atualmente as páginas que seguem, teríamos insistido mais sobre o caráter de auto-regulação dos processos de equilíbrio [...] [PIAGET, 1973. pp. 13-14].

Piaget entendia, portanto, que a dinâmica social caracteriza-se, em última instância, pelo mesmo processo de equilibração majorante (desequilíbrio causado pelos processos de assimilação e acomodação, novo equilíbrio alcançado em nível superior, por um processo auto-regulador, novo desequilíbrio, desencadeado por novas interações com objetos ou com outros indivíduos etc. num constante processo evolutivo) que se faz presente no desenvolvimento das estruturas mentais dos indivíduos. Para Piaget, a unidade básica de análise, seja essa análise epistemológica, psicológica ou sociológica, é a interação entre sujeito e objeto, seja este um objeto no sentido estrito do termo ou outro ser humano. Por essa razão é que esse modelo é chamado de interacionista. O ponto de partida teórico de Piaget é a ação por meio da qual o indivíduo interage com o meio. “É da análise dessas interações no comportamento mesmo que procede então a explicação das representações coletivas, ou interações modificando a consciência dos indivíduos” (idem, p. 34). Piaget entende que toda conduta supõe três elementos:

- 1) os fatores orgânicos “que condicionam do interior os mecanismos de ação” (idem, p. 34);
- 2) a interação entre os sujeitos e os objetos, e,
- 3) a interação entre o sujeito e outros sujeitos (idem, p. 35).

Nesse ponto pode-se notar com facilidade por que temos insistido que não há necessidade da justaposição entre Vigotski e Piaget para a elaboração de um modelo teórico que contemple as interações intersubjetivas. Elas já estão contempladas no modelo de Piaget. Mas cumpre atentar para o primeiro elemento de toda a conduta humana segundo Piaget: os fatores orgânicos são aqueles que determinarão os mecanismos de interação entre o indivíduo e o meio (objetos e pessoas).

Podemos então considerar que a unidade de análise de Piaget é essa interação entre indivíduo e objeto e entre indivíduo e indivíduo. Nessa unidade já estaria então contida a dinâmica essencial dos processos biológicos, psicológicos e sociais:

É assim que a relação entre o sujeito e o objeto material modifica o sujeito e o objeto ao mesmo tempo pela assimilação deste àquele, e pela acomodação do sujeito ao objeto. [...] Mas se a interação entre sujeito e objeto os modifica, é a fortiori evidente que cada interação entre sujeitos individuais modificará os sujeitos uns em relação aos outros. Cada relação social constitui, por conseguinte, uma

totalidade nela mesma, produtiva de características novas e transformando o indivíduo em sua estrutura mental. Da interação entre dois indivíduos à totalidade constituída pelo conjunto das relações entre indivíduos de uma mesma sociedade, há, pois continuidade e, definitivamente, a totalidade assim concebida aparece como consistindo não de uma soma de indivíduos, nem de uma realidade superposta aos indivíduos, mas de um sistema de interações modificando estes últimos em sua estrutura própria [idem, p. 35].

Piaget considera que sua concepção sobre a totalidade social é uma terceira via a duas outras: 1) a concepção que vê a sociedade como uma somatória das características individuais e 2) a concepção que vê a totalidade social como “uma realidade superposta aos indivíduos”. Piaget acredita estar assim superando esses dois tipos de concepções “substancialistas”, cuja explicação causal dá prioridade ao espírito, sendo caso de algumas concepções psicológicas a prioridade atribuída a uma consciência individual e, no caso de algumas concepções sociológicas, a prioridade atribuída a uma consciência coletiva. Assim, Piaget entende estar superando essas posições unilaterais, que partem da pressuposição da existência de uma substância primordial (na consciência individual ou na coletiva), atribuindo a prioridade aos mecanismos auto-reguladores universais, isto é, mecanismos de equilíbrio:

[...] na vida social, como na vida individual, o pensamento procede da ação, e uma sociedade é essencialmente um sistema de atividades, cujas intonações elementares consistem, no sentido próprio, em ações se modificando umas às outras, segundo certas leis de organização ou de equilíbrio... [idem, p. 34].

Assim, resumindo nossas considerações em torno da argumentação de Paul Cobb e, ao mesmo tempo, encaminhando para a conclusão deste capítulo, queremos repetir e frisar um ponto importante na argumentação por nós desenvolvida neste livro: interpretamos que Paul Cobb utiliza uma estratégia ideológica que tem sido empregada por vários outros autores e que consiste em defender a necessidade de o construtivismo piagetiano ser complementado pela valorização das interações inter-subjetivas, mediadas por elementos culturais como a linguagem. Segundo esses intérpretes, essa seria a contribuição específica da teoria vigotskiana ao construtivismo. Por outro lado, o interacionismo de Vigotski deveria ser

complementado pela defesa do caráter ativo, operativo e construtivista do processo de desenvolvimento cognitivo dos indivíduos, defesa essa que seria o ponto forte do construtivismo piagetiano. E onde residiria a característica ideológica dessa estratégia? Para responder a essa pergunta é preciso então firmar alguns pontos resultantes da análise acima apresentada. O primeiro deles é o de que a teoria de Piaget não necessita ser complementada, para que o construtivismo aborde a questão das interações inter-individuais. A teoria de Piaget já é interacionista e, mais do que isso, o interacionismo é o modelo biologizante do ser humano com base no qual trabalha Piaget, modelo esse construído a partir de conceitos como os de adaptação, equilíbrio, assimilação, acomodação e, é claro, interação entre organismo e meio, sujeito e objeto, sujeito e sujeito, ação e inteligência. O segundo ponto é o de que a teoria de Vigotski não necessita ser complementada pelo construtivismo piagetiano para valorizar o caráter ativo do processo de apropriação, pelo indivíduo, da experiência sócio-histórica, pois esse caráter ativo está contido na dialética entre objetivação e apropriação que fundamenta essa escola da psicologia soviética. Entretanto, a teoria de Vigotski, e demais integrantes da Psicologia Histórico-Cultural valoriza o caráter ativo do processo de apropriação numa direção absolutamente conflitante com a distinção piagetiana entre desenvolvimento espontâneo e transmissão socioeducativa e de forma também conflitante com o modelo interacionista que biologiza as relações entre indivíduo e meio, isto é, entre indivíduo e sociedade. Fixados esses pontos, nossa interpretação é a de que a estratégia ideológica anteriormente caracterizada e que vem sendo largamente difundida visa a constituir um ambiente de diluição dos antagonismos filosóficos, políticos, ideológicos, criando uma atitude pragmatista na qual o confronto entre teorias e autores é desvalorizado, facilitando, assim, a aceitação consensual e acrítica de propostas educacionais adequadas aos interesses do capitalismo contemporâneo, interesses esses traduzidos pelos ideários neoliberal e pós-moderno.

Paul Cobb (1998, pp. 62-65) é muito claro a esse respeito, defendendo, ao final de seu artigo, a atitude que chama de “pragmatismo teórico”, que consistiria em o educador e também o pesquisador não se fixarem neste ou naquele referencial, mas, de acordo com cada problema específico que estejam enfrentando, verificarem quais as contribuições dos diversos referenciais. Nada mais ao gosto do pensamento

pós-moderno, com sua tentativa de derrubar todas as referências, e também nada mais ao gosto do pragmatismo pretensamente não-ideológico preconizado pelo neoliberalismo.

Contrapondo, de forma explícita e incisiva, a análise desenvolvida neste livro a essa estratégia ideológica acima exposta, entendemos que a atitude pragmática, ao contrário do que dizem seus defensores, não revela compromisso com o enfrentamento dos problemas educacionais, na medida em que esse compromisso não pode existir sem um firme posicionamento político, filosófico, científico e ideológico. Ao caracterizarmos aquela estratégia como ideológica, não estamos defendendo uma separação entre ciência e ideologia mas sim ao contrário, estamos afirmando que toda posição científica, filosófica, política ou pedagógica é sempre uma posição ideológica e que procuramos adotar uma posição compromissada com a superação da sociedade capitalista pela construção de uma sociedade socialista. Defender o “pragmatismo teórico”, que é sinônimo de ecletismo pragmático, é aliar-se às forças que lutam pela perpetuação do capitalismo.

No que se refere à difusão das idéias de Vigotski e sua escola psicológica no meio educacional brasileiro, há necessidade de se dizer claramente que essa difusão só poderá contribuir para alguma mudança no quadro teórico e ideológico atual, se as interpretações que nós educadores fazemos das obras desses autores estiverem direcionadas para a luta contra a naturalização das relações entre indivíduo e sociedade. Essa naturalização cria um ambiente fértil para a difusão de concepções pedagógicas, sociológicas e políticas que retiram dos agentes sociais a confiança na possibilidade de uma transformação social radical a partir de ações coletivas intencionalmente voltadas para a superação do capitalismo. A naturalização é imobilizadora:

1) na economia porque todos ficam à espera de que as misteriosas forças do mercado levem à superação dos problemas e das crises;

2) na política porque se acredita que as verdadeiras mudanças são aquelas que ocorrem de forma espontânea e natural no cotidiano das pessoas, e,

3) na educação, porque se concebe que a formação dos seres humanos é um processo também espontâneo e natural, cabendo à escola apenas a tarefa de fornecer as condições para que se estabeleçam os mais variados tipos de interação.

Procurando contribuir para que a leitura de Vigotski por educadores brasileiros possa fundamentar-se numa posição crítica em relação ao processo ideológico de naturalização do ser humano, apresentaremos, no próximo capítulo, uma análise de alguns textos nos quais Marx apresenta elementos para essa crítica.

# CAPÍTULO TRÊS

## À HISTORICIDADE DO SER HUMANO E O Esvaziamento da Individualidade na Sociedade Capitalista

A crítica às concepções naturalizantes das relações entre indivíduo e sociedade exige a explicitação do que entendemos ser o núcleo da concepção histórico-social de ser humano. Desde nosso livro *A Individualidade Para-Si* (DUARTE, 1993), temos defendido que a dialética entre os processos de objetivação e apropriação constitui o núcleo da historicidade do ser humano segundo a concepção de Marx. A dialética entre objetivação e apropriação constitui a própria dinâmica do trabalho e, na perspectiva marxista, o trabalho é a atividade fundamental com base na qual vai sendo constituída a realidade social. Gyorgy Markus (1974a. p. 52), analisando a importância da categoria de trabalho na concepção de Marx sobre a historicidade do ser humano, afirma que “apenas o trabalho, enquanto objetivação da essência humana, configura de modo geral a possibilidade da história”. O primeiro item deste terceiro capítulo terá, portanto, como tema, a dialética entre objetivação e apropriação na concepção do homem como ser histórico em Marx.

Analisada a dialética entre objetivação e apropriação passaremos, no segundo item deste capítulo, a buscar elementos para uma crítica às concepções naturalizantes das relações entre indivíduo e sociedade, na crítica feita por Marx ao processo pelo qual os economistas clássicos naturalizavam o capitalismo. Recorreremos principalmente aos escritos de Marx (1987a. 1987b e 1988) conhecidos pelo termo alemão *Grundrisse* ou também “Elementos Fundamentais Para a Crítica da Economia Política (1857-1858)”. Na medida em que esses escritos constituem anotações feitas por Marx, durante aqueles dois mencionados anos, a partir de seus estudos no campo da economia política, são escritos bastante ricos na apresentação dos fundamentos teórico-metodológicos da teoria de Marx sobre o capitalismo. E claro que não temos a pretensão de fazer uma análise detalhada de toda a riqueza desses escritos. Nossa atenção se concentrará especificamente na crítica feita por Marx à naturalização do social realizada pelos economistas clássicos, quando estes teorizam sobre o capitalismo. Entendemos que essa crítica

oferece valiosas indicações teórico-metodológicas para a crítica às concepções naturalizantes no terreno da educação, da psicologia e da psicologia da educação.

Por fim, no terceiro item deste capítulo, ainda tomando como referência os Grundrisse, focalizaremos o processo caracterizado por Marx como “esvaziamento”, no capitalismo, das relações sociais e, conseqüentemente, do indivíduo. Esse esvaziamento resulta da universalização do valor de troca como a mediação fundamental entre os seres humanos e destes com os produtos materiais e intelectuais de sua atividade social. Nosso objetivo nesse item é sugerir um paralelo entre esse processo de esvaziamento e as concepções pedagógicas centradas no lema “aprender a aprender”. Assim como o trabalho passa a ter seu valor determinado não pelo seu conteúdo concreto, nem pelo conteúdo concreto de seus produtos, mas sim pelo seu valor abstrato, isto é, seu valor de troca, assim também a educação passa cada vez mais a ser valorizada não por seus conteúdos concretos, mas por produzir as capacidades abstratas que permitiriam o “aprender a aprender”. O objetivo a ser alcançado com a educação escolar não é o de formar um indivíduo que possua determinados conhecimentos, mas um indivíduo disposto a aprender aquilo que for útil à sua incessante adaptação às mutações do mercado globalizado.

## 1. A HISTORICIDADE DO SER HUMANO EM MARX: A DIALÉTICA ENTRE OBJETIVAÇÃO E APROPRIAÇÃO

Ao afirmarmos, em consonância com a filosofia de Marx, que a historicidade do ser humano, gerada pelo trabalho, diferencia qualitativamente a realidade social da realidade puramente biológica, natural, não temos a intenção de estabelecer uma rígida oposição entre o mundo da natureza e o mundo social. O homem é antes de mais nada um ser vivo, isto é, um ser cuja existência jamais pode transcorrer sem a ineliminável base biológica. De forma alguma pretendemos argumentar que a vida humana ou o processo de conhecimento se realizem de forma absolutamente independente dos processos naturais. Entretanto, o reconhecimento da ineliminável relação entre natureza e sociedade, como princípio ontológico fundamental, deve ser acompanhado de igual reconhecimento da existência de um salto na passagem da evolução da vida sobre a face da Terra, como história da natureza orgânica, para a história social. Esse salto não estabelece uma ruptura total, mas configura o início de

uma esfera ontológica qualitativamente nova, a da realidade humana, como realidade sociohistórica (NOTA DE RODAPÉ: 1. Para um estudo sobre as especificidades da esfera ontológica do ser social, recomendamos os trabalhos de Sérgio Lessa (1995, 1996 e 1997) sobre a obra inacabada de Lukács, publicada postumamente, intitulada *Ontologia do Ser Social*.).

É aspecto bastante conhecido da teoria de Marx, que o processo pelo qual o ser humano foi se diferenciando dos demais seres vivos tem seu fundamento objetivo no trabalho, como atividade pela qual o homem transforma a natureza e a si próprio. Marx & Engels (1993, pp. 39-40), em *A Ideologia Alemã*, afirmaram o seguinte:

[...] o primeiro pressuposto de toda a existência humana e de toda a história é que os homens devem estar em condições de viver para poder “fazer história”. Mas, para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter habitação, vestir-se e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e de fato este é um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, como há milhares de anos, deve ser cumprido todos os dias e todas as horas, simplesmente para manter os seres humanos vivos. [...] O segundo ponto é que, satisfeita essa primeira necessidade, a ação de satisfazê-la e o instrumento de satisfação já adquirido conduzem a novas necessidades — e esta produção de novas necessidades é o primeiro ato histórico.

A interpretação dessa passagem requer, a nosso ver, que a analisemos com base na dialética entre objetivação e apropriação como aquela que sintetiza, na obra de Marx, a dinâmica essencial do trabalho e, por decorrência, a dinâmica essencial do processo de produção e reprodução da cultura humana. O processo de apropriação surge, antes de mais nada, na relação entre o homem e a natureza. Nessa relação o ser humano, pela sua atividade transformadora, apropria-se da natureza incorporando-a à prática social. Ao mesmo tempo, ocorre também o processo de objetivação, pois o ser humano produz uma realidade objetiva que passa a ser portadora de características humanas, uma realidade que adquire características socioculturais, acumulando a atividade de gerações de seres humanos. Isso gera a necessidade de outra forma do processo de apropriação, já agora não mais apenas

como apropriação da natureza, mas como apropriação dos produtos culturais da atividade humana, das objetivações do gênero humano (entendidas aqui como os produtos da atividade social objetivadora).

Para assegurar sua sobrevivência, o homem realiza o primeiro ato histórico, o ato histórico fundamental, isto é, ele “produz os meios que permitam a satisfação dessas necessidades”. Isso significa que a atividade humana, já nas suas formas básicas, voltadas para a criação das condições de sobrevivência do gênero humano, não se caracteriza, como a atividade dos animais, pelo simples consumo dos objetos que satisfaçam suas necessidades, mas sim pela produção de meios que possibilitem essa satisfação, ou seja, o homem, para satisfazer suas necessidades, cria uma realidade humana, o que implica a transformação tanto da natureza como do próprio homem.

O homem, ao produzir os meios para a satisfação de suas necessidades básicas de existência, ao produzir uma realidade humanizada pela sua atividade, humaniza a si próprio, na medida em que a transformação objetiva requer dele uma transformação subjetiva. Cria, portanto, uma realidade humanizada tanto objetiva como subjetivamente. Ao se apropriar da natureza, transformando-a para satisfazer suas necessidades, objetiva-se nessa transformação. Por sua vez, essa atividade humana objetivada passa a ser ela também objeto de apropriação pelo homem, pois os indivíduos devem se apropriar daquilo que é criado pelos próprios seres humanos. Tal apropriação gera nos seres humanos necessidades de novo tipo, necessidades exclusivamente socioculturais, que não existiam anteriormente e que, por sua vez, levarão os homens a novas objetivações e a novas apropriações, num processo sem fim.

A diferença entre a produção animal e a produção humana se evidencia claramente quando se analisa, por exemplo, a atividade de produção de instrumentos. Essa produção é tanto um processo de apropriação da natureza pelo homem, como um processo de sua objetivação. Cumpre observar que, apesar de darmos aqui o exemplo da produção de instrumentos, isso não significa que a objetivação se reduza à objetivação objetual no sentido estrito do termo, isto é, à produção de objetos físicos. A objetivação também resulta em produtos que não são objetos físicos, como a linguagem, as relações entre os homens, o conhecimento etc.

Um instrumento é não apenas algo que o homem utiliza em sua ação, mas algo que passa a ter uma função que não possuía como objeto estritamente natural, uma função cuja significação é dada pela atividade social. O instrumento é, portanto, de início, um conjunto de elementos puramente naturais, resultantes de forças da natureza, que, ao passar pela transformação resultante da atividade humana, adquire o significado objetivo de constituir-se em meio para o alcance de determinadas finalidades no interior da prática social. O homem cria novo significado para o objeto. Mas essa criação não se realiza de forma arbitrária. Em primeiro lugar porque o homem precisa conhecer a natureza do objeto para poder adequá-lo às suas finalidades. Para que o objeto possa ser transformado e inserido na “lógica” da atividade humana, é preciso que o homem se aproprie de sua “lógica” natural. Em segundo lugar, a transformação de um objeto em instrumento não pode ser arbitrária porque um objeto só pode ser considerado um instrumento quando possui uma função no interior da prática social. Isso é válido mesmo para o caso de certas invenções cujo uso só se torna possível tempos após sua criação, na medida em que, naquele momento, ainda não existiam as condições para que a prática social incorporasse a invenção.

Como dissemos anteriormente, para poder transformar um objeto natural em um instrumento, o homem deve levar em conta, conhecer, as características naturais do objeto, ao menos aquelas diretamente relacionadas às funções que terá o instrumento. Não importa aqui que tipo de conhecimento seja esse, podendo ser tanto um conhecimento científico das propriedades naturais do objeto, como um conhecimento meramente empírico, resultante de generalizações a partir da prática. De qualquer forma é indispensável um certo nível de conhecimento do objeto em si mesmo, isto é, do que o objeto é independente de sua inserção na atividade humana. É claro que tal afirmação só pode ser aceita como um processo histórico, ou seja, como um processo em cujo início esse conhecimento do objeto em si mesmo está indissociavelmente ligado à sua utilidade prática para o homem. Este tenta usar, por exemplo, um tipo de madeira para fazer uma jangada e percebe que aquela madeira não é adequada para essa finalidade pois apodrece rapidamente ao estar em constante contato com a água. Esse resultado negativo fornece ao ser humano uma informação sobre as características do objeto. Só que essa informação aparece, de

início, em decorrência da tentativa de inserção do objeto numa determinada ação humana, isto é, da tentativa de apropriação do objeto. Com o desenvolvimento social, o conhecimento foi adquirindo autonomia em relação à utilidade prática dos objetos. A ciência, por exemplo, permite, cada vez mais, conhecer a natureza na sua legalidade própria, interna, legalidade essa que, em sua origem, não é resultado de nenhum tipo de ato consciente.

O aspecto que aqui destacamos é o de que a apropriação de um objeto natural pelo homem, que transforma esse objeto em instrumento humano, nunca pode se realizar à revelia das condições objetivas originais desse objeto, ainda que estas venham a sofrer enormes transformações qualitativas em decorrência da atividade humana, gerando fenômenos sem precedentes na história natural. O objeto, portanto, não é totalmente subtraído de sua lógica natural, mas esta é inserida na lógica da prática social. O homem não cria uma realidade sua, humana, sem apropriar-se da realidade natural. Ocorre que essa apropriação não se realiza sem a atividade humana, tanto aquela de utilização do objeto como um meio para alcançar uma finalidade consciente, como também e principalmente a atividade de transformação do objeto para que ele possa servir mais adequadamente às novas funções que passará a ter, ao ser inserido na atividade social. O objeto em seu estado natural é resultante da ação de forças físico-químicas e, dependendo do objeto, de forças biológicas. Como instrumento ele passará a ser resultante também da vontade e da atividade do homem.

O ser humano cria uma nova função para aquele objeto (obviamente que tal criação se realiza inicialmente de forma não necessariamente intencional, sendo, muitas vezes, até totalmente acidental) e busca, pela sua atividade, obrigar, até onde lhe seja possível, o objeto a assumir as feições e características desejadas. Ou seja, existe aí um processo no qual o objeto, ao ser transformado em instrumento, passa a ser uma objetivação (como produto da atividade humana), pois o homem objetivou-se nele, transformou-o em objeto humanizado, portador de atividade humana. Isso não quer dizer apenas que o objeto sofreu a ação humana, pois isso em nada distinguiria o processo daquilo que dissemos acima, isto é, que o objeto em seu estado natural resulta da ação de forças naturais. A questão fundamental é que, ao sofrer a ação humana, o objeto passa a ter novas funções, passa a ser uma síntese da

atividade social, síntese essa que deverá ser objeto de apropriação por todos os seres humanos que venham a incorporar aquela objetivação à sua atividade individual.

Outra forma pela qual a relação entre objetivação e apropriação se realiza na incorporação de um objeto natural à atividade social humana é a de que, nesse processo, surgem (objetivam-se) novas forças e necessidades humanas, em função de novas ações geradas pelo enriquecimento da atividade humana. E esse é um ponto importante para se conceber historicamente essa relação entre objetivação e apropriação na atividade social. Não haveria desenvolvimento histórico se o homem se apropriasse de objetos que servissem de instrumentos para ações que possibilitassem apenas a utilização de um conjunto fechado de forças humanas e a satisfação de um conjunto também fechado de necessidades humanas. A possibilidade do desenvolvimento histórico é gerada justamente pelo fato de que a apropriação de um objeto (transformando-o em instrumento, pela objetivação da atividade humana nesse objeto e sua conseqüente inserção na atividade social) gera, na atividade e na consciência do homem, novas necessidades e novas forças, faculdades e capacidades. Essa é a razão pela qual consideramos a dialética entre objetivação e apropriação como aquela que constitui a dinâmica fundamental da historicidade humana: cada processo de apropriação e objetivação gera a necessidade de novas apropriações e novas objetivações.

Na análise entre objetivação e apropriação, isto é, na produção de uma realidade humana, cada vez mais enriquecida por novas forças, novas capacidades e novas necessidades humanas. Seria, entretanto, equivocado concluir dessa análise que a relação entre objetivação e apropriação só apareça quando o ser humano cria algo absolutamente novo. Na questão anteriormente analisada, da produção de instrumentos, o equívoco no qual incidiria essa conclusão pode ser notado com facilidade. A repetição da produção de um tipo de instrumento já existente é também um processo tanto de objetivação como de apropriação. E é muito difícil, na história, separar de forma absoluta a repetição e a criação do novo, porque, muitas vezes, ao se produzir algo já existente, são descobertos novos aspectos que levarão ao seu desenvolvimento. O mesmo pode acontecer com a descoberta de novas formas de utilização de algo já existente. Isso já mostra que a objetivação e a apropriação como processos de reprodução de uma realidade não se separam de forma absoluta da

objetivação e da apropriação como produção do novo. Para não nos alongarmos aqui demasiadamente, não focalizaremos uma importantíssima implicação educacional da afirmação que anteriormente fizemos, a tese de que o trabalho educativo, para desenvolver a criatividade, não precisa e não deve ser concebido como algo incompatível com a reprodução da cultura existente. A dicotomização entre reprodução e criatividade, entre reprodução e autonomia decorre, dentre outras coisas, do desconhecimento de que a dialética entre objetivação e apropriação na história social implica também e necessariamente a dialética entre reprodução do existente e produção do novo, do ainda não-existente.

A citada característica ontológica ineliminável da prática social humana, a de ter como dinâmica fundamental a dialética entre objetivação e apropriação, constitui, a nosso ver, o necessário ponto de partida para a análise de todos os fenômenos relativos ao ser humano e, portanto, para a análise das formas especificamente humanas de conhecimento, isto é, para a análise gnosiológica ou, para usar o termo mais corrente, a análise epistemológica. Os processos de produção e difusão do conhecimento não podem, numa perspectiva historicizadora do ser humano, ser analisados sob a ótica de um abstrato sujeito cognoscente que interage com os objetos de conhecimento por meio de esquemas próprios da interação biológica que um organismo estabelece com o meio ambiente. Seja na produção de um conhecimento socialmente novo, seja na apropriação dos conhecimentos já existentes pelos indivíduos, a análise epistemológica precisa caracterizar justamente os elementos que configuram a inevitável historicidade da relação entre sujeito e objeto. Aqui torna-se evidente, segundo nossa interpretação, a impossibilidade de coadunar a epistemologia genética de Jean Piaget com uma epistemologia sócio-histórica de base marxista (NOTA DE RODAPÉ: 2. Piaget, ao que parece, não via diferenças entre a concepção de Marx do homem como ser histórico (pautada na dialética entre objetivação e apropriação produzida pelo trabalho) e sua própria (de Piaget) concepção interacionista das relações entre indivíduo e meio (pautada no modelo biológico de equilíbrio entre os processos de assimilação e acomodação). Na introdução de sua coletânea Estudos Sociológicos. Piaget (1973, p. 14) assim expressou o quanto considerava sua abordagem próxima à de Marx: “Marx já Insistia no papel fundamental da ação do sujeito sobre o objeto e se, na continuação,

a teoria do ‘reflexo’ pode fazer crer num esquecimento desse papel central da ação, todos os partidários atuais do ‘reflexo’ se esforçam de todas as formas para nos fazer compreender que esse reflexo não é puro reflexo, e, falando-se ingenuamente, que ele não é simples reflexo! Para nós, que nos esforçamos em não ser filósofo e de só nos dobrarmos aos fatos e algoritmos demonstrados, nos é impossível não encontrar em todos os domínios estudados da vida biológica ou humana, em se tratando das relações entre o organismo e seu meio, da inteligência da criança em sua dupla conquista dos objetos exteriores e das estruturas lógico-matemáticas, ou na passagem social das técnicas às ciências, a perpétua relação dialética do sujeito e do objeto cuja análise nos libera simultaneamente do idealismo e do empirismo, em proveito de um construtivismo ao mesmo tempo objetivante e reflexivo”.).

Cada geração precisa se apropriar das objetivações resultantes da atividade das gerações passadas. A apropriação da significação social de uma objetivação é um processo de inserção na continuidade da história das gerações. Marx & Engels (1993, pp. 56 e 70) dizem que em cada uma das fases da história:

[...] encontra-se um resultado material, uma soma de forças de produção, uma relação historicamente criada com a natureza e entre os indivíduos, que cada geração transmite à geração seguinte; uma massa de forças produtivas, de capitais e de condições que, embora sendo em parte modificada pela nova geração, prescreve a esta suas próprias condições de vida e lhe imprime um determinado desenvolvimento, um caráter especial [...] as circunstâncias fazem os homens assim como os homens fazem as circunstâncias. A história nada mais é do que a sucessão de diferentes gerações, cada uma das quais explora os materiais, os capitais e as forças de produção a ela transmitidas pelas gerações anteriores; ou seja, de um lado prossegue em condições completamente diferentes a atividade precedente, enquanto, de outro lado, modifica as circunstâncias anteriores através de uma atividade totalmente diversa.

A relação entre objetivação e apropriação se realiza, portanto, sempre em condições determinadas pela atividade passada de outros seres humanos. Cada indivíduo não pode se objetivar sem a apropriação das objetivações existentes. É dessa forma que ele realiza seu processo de inserção na história. Isso não pode ser compreendido como um ato de justaposição das circunstâncias externas a uma

pretensa essência individual preexistente à atividade social do indivíduo. A apropriação das objetivações do gênero humano é uma necessidade do próprio processo de formação da individualidade. O indivíduo precisa apropriar-se dos resultados da história e fazer desses resultados os “órgãos da sua individualidade” (MARX, 1978a. p. II).

O psicólogo soviético Leontiev (1978) analisa o processo de apropriação da cultura pelos indivíduos, explicitando as principais características desse processo. Uma das características da apropriação seria, segundo esse autor, a de que se trata de um processo sempre ativo, isto é, o indivíduo precisa realizar uma atividade que “reproduza os traços essenciais da atividade acumulada no objeto” (idem. p. 268). Nossa interpretação é a de que a atividade a ser reproduzida, em seus traços essenciais, pelo indivíduo que se apropria de um produto da história humana não é necessariamente a atividade de produção desse objeto, mas muitas vezes a de sua utilização.

Outra característica do processo de apropriação seria, segundo Leontiev, a de que por meio desse processo são reproduzidas no indivíduo, “as aptidões e funções humanas historicamente formadas” (idem, p. 169). Destacamos aqui a importância dessa característica, pois se trata justamente da mediação entre o processo histórico de formação do gênero humano e o processo de formação de cada indivíduo como um ser humano. Enquanto nos outros seres vivos a relação entre a espécie e cada ser pertencente a ela é determinada pela herança genética, no caso do ser humano a relação entre os indivíduos e a história social é mediatizada pela apropriação das objetivações produzidas historicamente.

Na medida em que a atividade humana se objetiva em produtos, em objetivações, sejam elas materiais ou não, temos, como consequência, que o processo de objetivação do gênero humano é cumulativo. Assim, no significado de uma objetivação está acumulada a experiência histórica de muitas gerações. Os instrumentos são novamente um bom exemplo. Um instrumento é, num determinado sentido, um resultado imediato da atividade de quem o produziu. Nesse sentido contém o trabalho objetivado da pessoa ou das pessoas que participaram de sua produção. Mas ele é também objetivação da atividade humana num outro sentido, qual seja, o de que ele é resultado da história de “gerações” de instrumentos do

mesmo tipo, sendo que durante essa história, esse tipo específico de instrumento foi sofrendo transformações e aperfeiçoamentos, por exigência da atividade social. Portanto, uma objetivação é sempre síntese da atividade humana. Daí que, ao se apropriar de uma objetivação, o indivíduo está se relacionando com a história social, ainda que tal relação nunca venha a ser consciente para ele.

A terceira característica do processo de apropriação, assinalada por Leontiev (1978, p. 272), em passagem que já citamos no segundo capítulo deste livro, é a de que tal processo é sempre mediatizado pelas relações entre os seres humanos, caracterizando-se como um processo de transmissão de experiência social e, portanto, como um processo educativo, no sentido lato do termo. O indivíduo se forma, apropriando-se dos resultados da história social e objetivando-se no interior dessa história, ou seja, sua formação se realiza por meio da relação entre objetivação e apropriação. Essa relação se efetiva sempre no interior de relações concretas com outros indivíduos, que atuam como mediadores entre ele e o mundo humano, o mundo da atividade humana objetivada. A formação do indivíduo é, portanto, sempre um processo educativo, mesmo quando essa educação se realiza de forma espontânea, isto é, quando não há a relação consciente com o processo educativo que está se efetivando no interior de uma determinada prática social.

Cabe assinalar que, embora defendamos que a educação escolar tem um papel Decisivo na formação do indivíduo e que nela o caráter mediatizado do processo de apropriação da cultura assume características específicas, decorrentes da própria especificidade do trabalho educativo escolar, não ignoramos o fato evidenciado por Leontiev, de que a apropriação não se apresenta como um processo educativo apenas no âmbito da educação escolar. Na realidade, a apropriação da cultura humana pelo indivíduo em qualquer uma das esferas da prática social assume sempre a característica de um processo educativo. Entretanto, nossa interpretação é a de que esse caráter necessariamente educativo de todo e qualquer processo de apropriação não deve ser visto como suporte para as concepções que dissolvem a especificidade da educação escolar perante outras formas de educação e até mesmo secundarizam sua importância na formação dos indivíduos na sociedade contemporânea. O refrão de que hoje existem outros meios além da escola, e mais eficazes que ela, para educar as novas gerações é bastante repetido na bibliografia

educacional. Apenas a título de ilustração citaremos, não por acaso, uma passagem de um texto de César Coll:

Obviamente, as práticas sociais que cumprem esta função educacional costumam ser de natureza muito variada no seio de um mesmo grupo, o que equivale a dizer que a educação escolar é apenas uma das práticas educacionais mediante as quais promove-se o desenvolvimento social do aluno. Assim, por exemplo, em nossa sociedade, uma análise global do fenômeno educativo exige levar em consideração, junto com a educação escolar, outras práticas educacionais de pelo menos igual importância e transcendência para o desenvolvimento da criança (a educação familiar; a educação que os meios de comunicação de massa, em especial a TV, protagonizam; as atividades de lazer ou de tempo livre; etc.). Pois bem, já que o tema que nos ocupa é o do currículo escolar, é necessário que nos interroguemos aqui pelas características desta subcategoria de práticas educacionais, sem que isto queira dizer em qualquer caso que esquecemos a existência e a importância das outras [1994, p. 124, grifo nosso].

Caso César Coll não estivesse se ocupando do tema do currículo escolar, ele não teria motivos para se deter especificamente na questão da educação escolar, pois como ele afirmou, as demais formas de educação são de igual ou maior importância que a escolar. A posição de César Coll é oposta à da Pedagogia Histórico-Crítica que, como foi explicitado por Dermeval Saviani, vê a educação escolar como a forma historicamente mais desenvolvida de educação, a partir da qual é possível compreender as demais formas:

[...] Marx, ao analisar a problemática histórica, chegou à conclusão que é a partir do mais desenvolvido que se compreende o menos desenvolvido. Por isso ele afirmou que é possível compreender o capital sem a renda da terra, mas não é possível compreender a renda da terra sem o capital, uma vez que na sociedade moderna a renda da terra é determinada pelo capital. Ora, na sociedade atual pode-se perceber que já não é possível compreender a educação sem a escola porque a escola é a forma dominante e principal de educação. Assim, para se compreender diferentes modalidades de educação, exige-se a compreensão da escola. Em contrapartida, a escola pode ser compreendida independentemente das demais modalidades de educação [SAVIANI, 1997b, p. 119].

Por sua vez, o psicólogo soviético Leontiev, que aqui empregamos para analisar o processo de apropriação como um processo sempre educativo, também não deixa dúvidas quanto à importância que atribui à educação escolar:

Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é sua tarefa. Razão por que toda a etapa nova no desenvolvimento da humanidade, bem como no dos diferentes povos, apela forçosamente para uma nova etapa no desenvolvimento da educação: o tempo que a sociedade consagra à educação das gerações aumenta; criam-se estabelecimentos de ensino, a instrução toma formas especializadas, diferencia-se o trabalho do educador do professor; os programas de estudo enriquecem-se, os métodos pedagógicos aperfeiçoam-se, desenvolve-se a ciência pedagógica. Esta relação entre o progresso histórico e o progresso da educação é tão estreita que se pode sem risco de errar julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento de seu sistema educacional e inversamente [LEONTIEV, 1978, p. 273].

Mas, ao afirmarmos ser a apropriação um processo sempre educativo, não estamos desconsiderando que nem sempre um processo educativo caracteriza-se como um processo humanizador do indivíduo. Como afirma Heller (1994, p. 28), “com a aparição da divisão social do trabalho, o ‘encontrar-se ao nascer’ em um ambiente social concreto, isto é, o primado da apropriação deste ambiente na vida cotidiana converte-se em um fenômeno de alienação”. A educação também pode ter um sinal negativo, isto é, pode ser um processo alienante. Nossa análise do caráter humanizador da educação não faz abstração das contradições presentes na sociedade atual e, dessa forma, não podemos desconsiderar que tanto a objetivação como a apropriação podem fazer parte de processos sociais alienantes. É necessário, portanto, distinguir o fato de a objetivação e de a apropriação serem processos indispensáveis ao desenvolvimento dos seres humanos, do fato de que, em determinadas condições sócio-históricas, esses processos tornam-se parte da reprodução de relações sociais alienadas e alienantes, como ocorre na sociedade capitalista.

Nos Grundrisse, Marx analisou o capital como uma forma alienada do processo de objetivação humana, mostrando a necessidade de diferenciar essa forma

alienada, superável historicamente, do processo de objetivação como uma característica indispensável à existência do gênero humano. A título de exemplo, apresentamos uma passagem onde Marx analisa de forma particularmente clara essa questão:

O fato de que no desenvolvimento das forças produtivas do trabalho as condições laborais objetivas, ou seja, o trabalho objetivado, tem que aumentar em relação ao trabalho vivo [...] aparece no nível do capital desta maneira: para ele, não é que um momento da atividade social — o trabalho objetivado — se converta no corpo cada vez mais poderoso do outro momento, do trabalho subjetivo vivo, mas sim que — e isto é importante para o trabalho assalariado — as condições objetivas do trabalho assumem em relação ao trabalho vivo uma autonomia cada vez mais colossal que se oferece à vista por sua própria extensão, e a riqueza social se contrapõe ao trabalho em segmentos cada vez mais formidáveis como poder alheio e dominante. Não se põe o acento sobre o estar objetivado, mas sim sobre o estar apartado, o estar alienado, o estar estranhado, o não pertencer ao operário, mas sim às condições de produção personificadas, isto é, sobre o pertencer ao capital desse enorme poder objetivo que o próprio trabalho social contrapõe a si mesmo como um de seus elementos. Porquanto no nível do capital e do trabalho assalariado a criação deste corpo objetivo da atividade acontece em oposição à capacidade de trabalho imediata — de fato este processo de objetivação se apresenta como processo de alienação sob o ponto de vista do capital —, esta distorção e inversão é real, isto é, não meramente mental, não existente somente na imaginação dos operários e capitalistas. Porém evidentemente esse processo de inversão é tão-somente uma necessidade histórica, uma simples necessidade para o desenvolvimento das forças produtivas a partir de determinada base ou ponto de partida histórico, porém de modo algum uma necessidade absoluta da produção, é uma necessidade passageira e o resultado e a finalidade (imane) é abolir essa base, assim como essa forma do processo. Os economistas burgueses estão tão enclausurados nas representações de determinada etapa histórica de desenvolvimento da sociedade, que a necessidade de que se objetivem os poderes sociais do trabalho lhes aparece como inseparável da necessidade de que esses poderes se alienem em relação ao trabalho vivo [MARX, 1987b, pp. 394-395].

Como se pode ver por essa passagem, Marx critica os economistas burgueses por eles não conseguirem historicizar as formas que o processo de objetivação assume na sociedade capitalista. Sendo o capital uma forma de trabalho objetivado (nos Grundrisse Marx utiliza também a expressão trabalho morto, para se referir aos meios de produção, que também são trabalho objetivado, em oposição ao trabalho vivo, que seria a força de trabalho do operário) que é apropriado de uma determinada forma, historicamente condicionada, o trabalho objetivado apresenta-se ao trabalhador, ao trabalho subjetivo, ao trabalho vivo, como algo estranho, externo e poderoso, que o subjuga. Se, por um lado, o ser humano não pode se desenvolver sem a objetivação, sem o enriquecimento do trabalho objetivado, por outro lado a forma alienada de objetivação que caracteriza a produção e a reprodução do capital é, para Marx, uma forma histórica transitória do desenvolvimento das forças produtivas. Essa forma particular de objetivação do ser humano deve ser superada e, para isso, é necessário fazer-se a crítica a todas as tentativas ideológicas de naturalização dessa forma historicamente situada de objetivação do ser humano. A inversão (o trabalho objetivado dominando os trabalhadores) existente na realidade precisa ser compreendida e analisada pela consciência, para que sejam realizadas ações coletivas de superação objetiva das relações de produção que determinam tal inversão.

Aproveitamos que neste momento de nosso texto focalizamos a possibilidade de a objetivação e a apropriação ocorrerem sob formas alienadas e alienantes, para tocarmos na questão do título deste livro, no qual fazemos menção às “apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana”. A questão é: caberia a utilização, nesse caso, do conceito de apropriação? Não estaríamos, no título deste livro, utilizando um significado de apropriação que não corresponderia ao conceito de apropriação tal como o analisamos ao longo deste item, apoiados em Marx e em Leontiev? Não estaríamos adotando, sem nos apercebermos disso, um determinado significado de apropriação, utilizado com certa frequência no dia-a-dia, que caracteriza um processo em certo sentido ilegítimo no qual alguém toma posse indevidamente de algo que pertenceria a outro e/ou utiliza-se de algo para fins indevidos, contrariando as finalidades legítimas para as quais deveria estar voltado aquilo que teria sido objeto dessa apropriação? Bem, acreditamos que a própria

formulação das questões e as considerações que fizemos sobre a possibilidade de processos alienados e alienantes de apropriação já indicam a direção na qual respondemos às questões formuladas. Uma apropriação alienada e alienante não deixa de ser uma apropriação. Quando o capital apropria-se da mais-valia, trata-se de uma apropriação que aliena os trabalhadores do produto de seu trabalho, portanto uma apropriação alienante. Mas mesmo assim é uma apropriação. As apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana são por nós consideradas apropriações alienadas e alienantes que acabam por descaracterizar a mencionada teoria. É claro que não estamos nesse caso perante uma apropriação que reproduza de forma adequada a essência da teoria vigotskiana. Em outras palavras, o processo de apropriação não existe numa forma única, podendo apresentar-se também como um processo superficial, unilateral e distorcedor, como nos parece ser o caso das apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana.

## 2. A CRÍTICA DE MARX À NATURALIZAÇÃO DO HISTÓRICO

A superação subjetiva e objetiva das relações sociais capitalistas e da alienação delas decorrente torna-se um processo particularmente difícil pelo fato de que no capitalismo as relações sociais aparecem aos indivíduos como se fossem relações entre coisas, entre entidades naturais (NOTA DE RODAPÉ: 3. Esse processo de fetichismo foi analisado por Marx no item 4 do capítulo sobre a mercadoria, no primeiro volume de *O Capital* (Marx, 1983, pp. 70-78), publicado pela primeira vez em 1867, e também no capítulo sobre a mercadoria do livro *Para a Crítica da Economia Política* (MARX, 1978b), publicado pela primeira vez em 1859. Não poderemos, obviamente, aprofundar aqui a análise da questão do fetichismo na teoria de Marx e recomendamos ao leitor interessado nesta questão o livro de José Paulo Neto, *Capitalismo e Reificação* (Neto, 1981) e o livro de Isaak Llich Rubin, *A Teoria Marxista do Valor* (Rubin, 1987). Para uma leitura detalhada de *O Capital*, de Marx, recomendamos, como bibliografia de apoio, o livro de Francisco José Soares Teixeira (1995), intitulado *Pensando com Marx: uma leitura Crítico-Comentada de O Capital*.). O fetichismo faz com que os homens, tanto em sua vida cotidiana como em seu pensamento, não percebam as relações mediadas pelo valor de troca como relações sociais, isto é, como produtos históricos da ação

humana. Em vez disso, os homens naturalizam o valor de troca, como se ele fosse uma propriedade natural, física, das coisas:

Finalmente, o trabalho que põe valor de troca se caracteriza pela apresentação, por assim dizer, às avessas, da relação social das pessoas, ou seja, como uma relação social entre coisas. Somente na medida em que um valor de uso se relaciona com um outro como valor de troca é que o trabalho das diferentes pessoas se relaciona entre si como igual e geral. Por isso, se é correto dizer que o valor de troca é uma relação entre pessoas, é preciso, contudo acrescentar: relação encoberta por coisas. Assim como uma libra de ferro e uma libra de ouro possuem o mesmo peso, apesar da diferença de suas propriedades físicas e químicas, do mesmo modo dois valores de uso de mercadorias que contenham o mesmo tempo de trabalho possuem o mesmo valor de troca. O valor de troca aparece assim como determinidade social natural dos valores de uso, determinidade que lhes corresponde como coisas, e em razão do que se substituem entre si, em determinadas relações quantitativas; no processo de troca, formam equivalentes, da mesma maneira que substâncias químicas simples se combinam em determinadas proporções quantitativas formando equivalentes químicos. Não é outra coisa senão a rotina da vida cotidiana o que faz parecer trivial e óbvio o fato de uma relação social de produção assumir a forma de um objeto; de tal maneira que a relação das pessoas em seu trabalho se apresenta como sendo um relacionamento de coisas consigo mesmas e de coisas com pessoas [MARX, 1978b, pp. 140-141].

O fetichismo é uma relação alienada e alienante que os homens estabelecem com a mercadoria, como objetivação humana, pelo fato de o próprio processo de objetivação ocorrer no capitalismo sob relações sociais de dominação, isto é, sob a forma de apropriação privada dos meios de produção e do produto do trabalho. As relações sociais alienadas assumem assim a aparência de fenômenos da natureza. Estamos perante a questão da naturalização das relações sociais, que na sociedade capitalista invade todo o pensamento dos indivíduos pertencentes a essa sociedade, desde o pensamento cotidiano até a arte, a ciência e a filosofia. A reprodução ideológica do fetichismo se realiza por meio das muitas formas de naturalização dos fenômenos humanos que, em vez de serem analisados como fenômenos históricos e sociais, são encarados como fenômenos naturais. Entretanto, na maioria das vezes

essa naturalização do social não ocorre de maneira franca e direta, mas sim por meio de muitos e intrincados subterfúgios, o que dificulta bastante o trabalho de análise crítica. Além disso, a naturalização daquilo que é histórico e social é um recurso ideológico que pode ter significados diferentes, dependendo do contexto no qual é utilizado, bem como dos motivos que levaram à sua utilização. Essa diversidade dos significados que a naturalização do social pode assumir nos vários contextos históricos jamais elimina, porém, seu caráter alienante, contido na transformação, no plano ideológico, de algo criado pelo homem em algo que teria sido produzido pela natureza, retirando do ser humano a crença na possibilidade de transformação daquilo que ele próprio produziu.

A utilização do recurso da naturalização não implica, entretanto, a ausência do reconhecimento de que o homem vive em sociedade. Não se trata de considerar naturalizantes apenas as concepções que não façam referências à vida coletiva, às interações entre os indivíduos. A referência ao coletivo e às chamadas “interações sociais” (reduzidas ao significado de relações interindividuais) não significa, em absoluto, a superação da naturalização, pois esta se faz presente quando a sociedade é considerada resultante de atributos naturais e universais aos seres humanos. A universalidade do ser humano, em vez de ser vista como resultante de um processo histórico, é vista como o pressuposto da vida social, isto é, como características naturais, universais e eternas da condição humana. Vimos, no final do capítulo anterior, que a concepção piagetiana das relações entre indivíduo e sociedade apoia-se também em um pressuposto naturalizante, qual seja, o de que a interação entre indivíduo e meio realiza-se por meio de uma dinâmica universal para todas as interações entre um organismo e o meio ambiente. Tal dinâmica é caracterizada no modelo interacionista como sendo a da interação adaptativa, por meio dos processos de assimilação e acomodação, gerando uma constante equilíbrio majorante, isto é, uma equilíbrio em níveis superiores de desenvolvimento. Essas categorias do modelo interacionista são chamadas por Piaget de “invariantes funcionais” (PIAGET. 1982), justamente por serem universais. Em Piaget, portanto, a universalidade do modelo interacionista é um pressuposto básico na análise tanto da filogênese como da ontogênese.

Como anunciamos no início deste capítulo, neste segundo item procuraremos

elementos teórico-metodológicos para a crítica à naturalização do social na crítica feita por Marx, nos Grundrisse, à naturalização do capitalismo presente nos economistas clássicos.

A crítica de Marx ao procedimento de naturalização presente nos economistas clássicos não se limita à questão epistemológica da necessidade de métodos de análise específicos para os fenômenos sociais. Essa questão epistemológica é enfocada por Marx num quadro mais amplo em que a crítica ao procedimento de naturalização é, ao mesmo tempo, uma crítica a uma filosofia a-histórica do ser humano e a uma posição ideológica de legitimação da perpetuação da sociedade capitalista.

Para facilitar a compreensão da crítica feita por Marx, nos Grundrisse, aos economistas clássicos e também a compreensão das implicações dessa crítica para o tema de nosso trabalho, julgamos relevante apresentar, de início, algumas passagens de Adam Smith, copiadas por Marx (1978a, pp. 24-25) no terceiro dos Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844. A apresentação dessas passagens justifica-se pois o fato de Marx as ter copiado mostra que ele as considerava representativas do pensamento de Adam Smith, especialmente no que se refere à questão da naturalização do social (NOTA DE RODAPÉ: 4. Essas passagens encontram-se no livro *Uma Investigação Sobre a Natureza e Causas da Riqueza das Nações*, de Adam Smith, mais especificamente em passagens do livro 1, capítulos 2 e 3, intitulados, respectivamente, “Do Princípio que Dá Ocasão à Divisão do Trabalho” e “Que a Divisão do Trabalho é Limitada pela Extensão do Mercado” (SMITH, 1981, pp. 7-13). Posto que nosso objetivo, ao apresentar os trechos copiados por Marx, é o de mostrar aspectos da leitura que Marx fazia do pensamento de Adam Smith, aspectos esses relevantes para a compreensão da crítica marxiana à naturalização do capitalismo, não nos deteremos em pequenas diferenças entre o texto dos trechos copiados por Marx e a tradução por nós acima citada, dessa obra de Adam Smith. Essas diferenças não prejudicam a compreensão das idéias de Adam Smith expressas nessas passagens.):

A divisão do trabalho não deve sua origem à sabedoria humana. É a consequência necessária, lenta e gradual da propensão para a troca e para o tráfico recíproco dos produtos. Esta propensão para negociar é provavelmente uma

conseqüência necessária do uso da razão e da palavra. É comum a todos os homens e não se dá em nenhum animal. O animal, tão logo se faça adulto, vive de seu próprio esforço. O homem necessita constantemente do apoio dos demais, e esperaria em vão se fosse contar com sua mera benevolência. É muito mais seguro dirigir-se a seu interesse pessoal e convencê-los de que fazer o que deles se espera os beneficia a si mesmos. Quando nos dirigimos aos demais, não o fazemos à sua humanidade, mas sim a seu egoísmo; nunca lhes falamos de nossas necessidades, mas sim da sua conveniência. De qualquer modo, é através da troca, do comércio, do tráfico, que recebemos a maior parte dos bons serviços que reciprocamente necessitamos, é esta propensão para o tráfico que deu origem à divisão do trabalho. Assim, por exemplo, em uma tribo de caçadores ou pastores há alguém que faz arcos e flechas com mais rapidez e habilidade que os demais. Frequentemente troca estes instrumentos com seus companheiros por gado e caça, e rapidamente se dá conta de que por este meio consegue maior quantidade destes produtos, do que se ele mesmo fosse caçar. Com um cálculo interessado passa a fazer da fabricação de arcos, etc., sua ocupação principal. A diferença dos talentos naturais entre os indivíduos não é tanto a causa, como o efeito da divisão do trabalho [...] Sem a disposição dos homens para o comércio e a troca, cada um se veria obrigado a satisfazer por si mesmo todas as necessidades e comodidades da vida. Todos teriam que realizar a mesma tarefa e não se teria produzido esta grande diferença de ocupações que é a única que pode engendrar a grande diferença de talentos. E, assim como é essa propensão para a troca que engendra a diversidade de talentos entre os homens, é também essa propensão que faz útil tal diversidade. — Muitas raças animais, ainda que pertencentes à mesma espécie, receberam da natureza uma diversidade de caráter muito mais evidenciada que aquela que se pode encontrar entre os homens não civilizados. Por natureza não existe entre um filósofo e um carregador de fardos nem a metade da diferença que há entre um mastim e um galgo, entre um galgo e um perdigueiro ou entre qualquer destes e um cão pastor. Contudo, estas diferentes raças, ainda que pertencendo todas a uma mesma espécie, não têm utilidade umas para as outras. O mastim não acrescenta nenhuma vantagem à sua força por servir-se da ligeireza do galgo, etc. Os efeitos destes diferentes talentos ou graus de inteligência não comportam um denominador comum, porque falta a capacidade ou

a propensão para a troca e para o comércio e não podem, portanto, contribuir em nada para a vantagem ou a comodidade geral da espécie [...]. Cada animal deve alimentar-se e proteger-se a si mesmo, independentemente dos demais; não pode obter a mínima vantagem da diversidade de talentos que a natureza distribuiu entre seus semelhantes. Entre os homens, ao contrário, os talentos mais diversos são úteis uns aos outros, porque, mediante esta propensão geral para o comércio e para a troca, os diferentes produtos dos diferentes tipos de atividade podem ser postos, por assim dizer, em uma massa comum, à qual cada um pode ir comprar uma parte dos produtos da indústria dos demais, de acordo com suas necessidades. — Como esta propensão para a troca dá origem à divisão do trabalho, o crescimento desta divisão estará sempre limitado pela expansão da capacidade de trocar ou, dito em outras palavras, pela expansão do mercado. Se o mercado é muito pequeno, ninguém se animará a dedicar-se inteiramente a uma única ocupação, frente ao temor de não poder trocar aquela parte da sua produção que excede às suas necessidades pelo excedente da produção de outro que desejaria adquirir [...] [Marx:] “Numa situação de maior progresso:” [Adam Smith:] Todo homem vive da troca e se converte em uma espécie de comerciante e a própria sociedade é realmente uma sociedade mercantil [MARX, 1978a, pp. 24- 25].

As palavras de Adam Smith traduzem uma concepção na qual a troca e o mercado são vistos como pertencentes à natureza do ser humano e, portanto, características essenciais do desenvolvimento individual e da sociedade. O enriquecimento comum resulta, segundo essa concepção, do egoísmo de cada um, pois cada indivíduo só faz algo por outro quando isso trouxer-lhe algum benefício. A divisão do trabalho desenvolve os talentos individuais e enriquece a sociedade, pois produz a diversidade. O que possibilita que o indivíduo humano possa, diferentemente dos animais, beneficiar-se dos diferentes talentos de outros indivíduos humanos é essa tendência à troca, que faz com que os produtos da atividade de cada indivíduo sejam postos no mercado, onde cada um busca aquilo que for de seu interesse e satisfaça alguma necessidade sua. O desenvolvimento dos indivíduos estará sempre limitado pelo desenvolvimento do mercado, isto é, os indivíduos só serão motivados a produzir se o mercado for ampliando-se cada vez mais, para que aumente o número de consumidores e de produtores.

Essa concepção defendida por Adam Smith no século XVIII aproxima-se em muito ao discurso hegemônico na sociedade atual. E tal aproximação não se limita ao discurso imediatamente econômico de defesa do livre mercado como aquele que poderia, de forma natural, regular a sociedade e permitir o desenvolvimento dos talentos individuais. Diríamos que esse paradigma do homem como um ser que possui uma tendência natural à troca está presente na mentalidade atual em muitos campos do conhecimento e não com menos intensidade no campo educacional. Uma das tônicas do discurso pedagógico contemporâneo reside na idéia de interação que é vista como uma forma de troca, troca de saberes, de experiências, de informações, de gestos afetivos, de histórias pessoais etc. A incorporação de Vigotski ao ideário pedagógico tem sido, em boa parte, motivada por essa valorização da troca (NOTA DE RODAPÉ: 5. Parece-nos que esse é também o motivo que tem levado alguns educadores a buscar em Bakhtin apoio para a concepção do ato pedagógico como um processo dialógico.), ainda que muitos afirmem ser essa valorização resultado daquela incorporação. O trabalho educativo, nessa perspectiva, para se efetivar como um processo democrático e emancipatório, deve caracterizar-se por uma multiplicidade de interações comunicativas, de trocas. A idéia de troca, numa sociedade como a nossa, remete necessariamente à idéia de mercado, pois o mercado é o local por excelência da troca. Talvez não seja por acaso que alguns educadores como, por exemplo, Nogueira (1993), apresentem estudos que focalizam “processos de negociação” na sala de aula como estudos que estariam apoiados na teoria vigotskiana. Seria mera coincidência que a educação seja vista como troca, como negociação, em tempos em que é feita a apologia do mercado mundializado?

Temos insistido, neste trabalho, na idéia de que o lema “aprender a aprender” apoia-se em concepções naturalizantes das relações entre indivíduo e sociedade. Acrescentamos agora a essa afirmação a de que o “aprender a aprender” está inserido no universo ideológico da naturalização do mercado. “Aprender a aprender” é, na verdade, aprender a buscar, por si mesmo, entre as ofertas do mercado do conhecimento, as informações e os saberes necessários à adaptação a um determinado tipo de atividade. No “aprender a aprender”, conhecer é interagir, é trocar. Assim, o lema “aprender a aprender” mantém grande sintonia com as idéias do homem como um comerciante e da sociedade como uma sociedade mercantil.

Vejamos agora de que forma Marx desenvolve sua crítica à naturalização do social efetuada pelos economistas clássicos. Inicialmente Marx (1987a, pp. 3-4) critica Adam Smith e Ricardo por estes partirem, em suas análises econômicas, da pressuposição da existência primitiva de caçadores e pescadores individuais e isolados:

Indivíduos que produzem em sociedade, ou seja, a produção dos indivíduos socialmente determinada: este é naturalmente o ponto de partida. O caçador ou o pescador sós e isolados, com os quais começam Smith e Ricardo, pertencem às imaginações desprovidas de fantasia que produziram as robinsonadas do século XVIII, as quais, diferentemente do que acreditam os historiadores da civilização, de modo algum expressam uma simples reação contra um excesso de refinamento e um retorno a uma mal entendida vida natural. O contrato social de Rousseau, que põe em relação e conexão através do contrato sujeitos por natureza independentes, tampouco repousa sobre semelhante naturalismo. Este é somente a aparência, e a aparência puramente estética, das grandes e pequenas robinsonadas. Trata-se, na realidade, mais de uma antecipação da “sociedade civil” que se preparava desde o século XVI e que no século XVIII marchava a passos de gigante para sua maturidade. Nesta sociedade da livre competição, cada indivíduo aparece como desprendido dos laços naturais, etc., que nas épocas históricas precedentes fazem dele uma parte integrante de um conglomerado humano determinado e circunscrito. Aos profetas do século XVIII, sobre cujos ombros ainda se apóiam totalmente Smith e Ricardo, este indivíduo do século XVIII — que é o produto, por um lado, da dissolução das formas de sociedade feudais e, por outro, das novas forças produtivas desenvolvidas a partir do século XVI — lhes aparece como um ideal cuja existência teria pertencido ao passado. Não como um resultado histórico, mas como um ponto de partida da história. Segundo a concepção que tivessem da natureza humana o indivíduo aparecia como conforme à natureza, enquanto posto pela natureza e não enquanto produto da história. Até hoje, esta ilusão tem sido própria de toda nova época.

Essa citação é bastante ilustrativa quanto ao tipo de crítica desenvolvida por Marx às concepções que utilizam como recurso ideológico a naturalização do social, do histórico. O indivíduo isolado, isto é, o indivíduo que age em função de seus fins

particulares é visto pela Economia Política não como um produto histórico, mas sim como o ponto de partida da história humana. Como vimos nas anteriormente citadas passagens de Adam Smith copiadas por Marx, aquele entendia que a espécie humana possuísse uma propensão natural para a troca, o que acabaria por satisfazer as necessidades individuais, produzir a divisão do trabalho e assim impulsionar o progresso social. Essa propensão natural à troca estaria dada já no ponto de partida a todos os indivíduos humanos. Marx ironiza essa concepção e a chama de “robinsonadas”, numa alusão à imagem do indivíduo civilizado que se vê perdido e sozinho numa ilha. Marx, porém, não apenas critica Smith e Ricardo por situarem o indivíduo mercador (propenso à troca), no ponto de partida da Economia Política, ele também critica aqueles que consideram as “robinsonadas” apenas um resultado de uma aspiração romântica a um retorno a um estado primitivo de liberdade do ser humano, vivendo em contato direto com a natureza, aspiração essa que seria uma espécie de reação ao excesso de refinamento da sociedade européia do século XVIII. Se as robinsonadas tivessem esse significado, não passariam de devaneios românticos e desprovidos de real importância histórica. Mas, para Marx, elas não significavam um retorno a um passado idílico que nunca existiu, mas sim uma antecipação profética dos desdobramentos da sociedade burguesa, da sociedade capitalista. Os profetas do século XVIII foram capazes de captar os germens, já existentes àquela época, do que seria a sociedade burguesa em sua maturidade, isto é, uma sociedade na qual imperaria a competição e na qual seriam rompidos todos os tipos de laços que, em sociedades precedentes, caracterizavam o indivíduo como ser pertencente de forma indissociável a determinada comunidade natural. Robinson perdido na ilha é uma metáfora do indivíduo na sociedade burguesa. A individualidade tal como ela se configura na sociedade burguesa aparece aos profetas do século XVIII como algo que teria existido no passado, que teria existido no início da história, assim como Adão no paraíso, quando, na verdade, esses pensadores estavam traduzindo um produto histórico, um produto do processo de gênese e desenvolvimento do capitalismo. Cabe aqui uma menção ao uso que Marx faz da expressão “sociedade civil”. Em Marx (1987a, p. 481), em nota de fim de texto, é apresentada a informação de que essa expressão está sendo utilizada na mesma acepção de Hegel. Interessante notar aqui, que Marx (1987c, pp. 354-355),

na obra *Crítica do Direito do Estado* de Hegel, escrita em 1843, cita uma passagem na qual Hegel caracteriza a sociedade civil, diferenciando-a do Estado: “como a sociedade civil é o palanque do interesse privado individual de todos contra todos, é aqui onde tem seu assento o conflito entre este interesse privado e os assuntos particulares comuns e entres estes juntos e aquele com os pontos de vista e as ordens superiores do Estado”. Marx, analisando essa passagem, diz ser curioso que Hegel apresente “a definição de sociedade civil como o *belium omnium contra omnes*”, isto é, guerra de todos contra todos. Mais adiante, ainda neste item, mostraremos que Marx, ao estudar os economistas, caracterizou a concepção que estes tinham da sociedade também como sendo uma guerra de todos contra todos, utilizando, inclusive, a mesma expressão em latim.

Assinalamos também que uma concepção similar a essa já havia sido defendida por Kant (1994, pp. 3-23) em um texto escrito em 1784, no campo da Filosofia da História. Nesse texto Kant defende a posição de que a história humana é guiada por uma intenção da Natureza:

Pouco imaginam os homens (enquanto indivíduos e inclusive como povos) que, ao perseguir cada qual sua própria intenção segundo seu parecer e, com freqüência, contra os outros, seguem sem o perceber — como um fio condutor — a intenção da Natureza, que lhes é desconhecida e trabalham em prol da mesma, de tal forma que lhes seria de pouca importância conhecê-la [KANT, 1994, p. 4]. Para Kant, os seres humanos não agiriam movidos pelo instinto, como os animais, nem como “cidadãos racionais do mundo, segundo um plano globalmente concertado” (idem, pp. 4-5). Assim, a história humana aparentaria, à primeira vista, ser uma realidade absurda, fruto de uma mente enlouquecida. Caberia à filosofia da história tentar decifrar a intenção da Natureza que guiaria, como um fio condutor, a história humana. Não vamos aqui analisar os nove princípios que Kant formula para essa análise filosófica da intenção da Natureza em relação ao desenvolvimento da humanidade. Apenas destacaremos que, na perspectiva kantiana, o motor do desenvolvimento humano residiria na luta entre duas tendências opostas existentes no ser humano: a tendência à socialização e a tendência ao individualismo, luta essa que é, portanto denominada “insociável sociabilidade”:

O meio do qual se serve a Natureza para levar a cabo o desenvolvimento de

todas as suas disposições é o antagonismo das mesmas dentro da sociedade, na medida em que esse antagonismo acaba por converter-se na causa de uma ordem legal daquelas disposições. Entendo aqui por antagonismo a insociável sociabilidade dos homens, isto é, que sua inclinação a viver em sociedade seja inseparável de uma hostilidade que ameaça constantemente dissolver essa sociedade. Que tal disposição esteja subjacente à natureza humana é algo bastante óbvio. O homem tem uma tendência a socializar-se, porque em tal estado sente mais sua condição de homem ao experimentar o desenvolvimento de suas disposições naturais. Porém também tem uma forte inclinação a individualizar-se (isolar-se), porque encontra simultaneamente em si mesmo a insociável qualidade de submeter tudo a seu mero capricho e como sabe que é propenso a opor-se aos demais, espera encontrar essa mesma resistência por parte dos outros [idem, pp. 8-9].

Kant, ao defender tal concepção da história humana, aproxima-se bastante da perspectiva dos economistas burgueses, que viam na luta de cada indivíduo por seus interesses particulares, o motor do desenvolvimento humano. Para Kant, a resistência que os outros seres humanos oferecerão ao egoísmo do indivíduo é que fará com que ele tenha que lutar e, dessa forma, desenvolver as disposições que lhe foram dadas pela Natureza:

O homem quer concórdia, porém a Natureza sabe melhor o que convém à sua espécie e quer discórdia. O homem pretende viver cômoda e prazerosamente, mas a Natureza decide que deve abandonar a frouxidão e o ocioso conformismo, entregando-se ao trabalho e padecendo as fadigas que sejam precisas para encontrar com prudência os meios de apartar-se de tais penalidades. Os impulsos naturais encaminhados a esse fim, as fontes da insociabilidade e da resistência generalizada (fontes das quais emanam tantos males mas que também incitam a uma nova tensão das forças e, por conseguinte, a um maior desenvolvimento das disposições naturais) revelam a organização de um sábio criador [...] tal como as árvores logram em meio ao bosque um belo e reto crescimento, precisamente porque cada uma tenta privar a outra do ar e do sol, obrigando-se mutuamente a buscar ambas as coisas acima de si, em lugar de crescer atrofiadas, torcidas e encurvadas como aquelas que estendem caprichosamente seus galhos em liberdade e apartadas das outras; de modo semelhante toda a cultura e a arte que adornam a humanidade, assim como a mais

bela ordem social, são frutos da insociabilidade, em virtude da qual a humanidade se vê obrigada a autodisciplinar-se e a desenvolver plenamente os germens da Natureza graças a tão imperiosa arte [idem, pp. 10-11].

Retomando a questão do recurso da naturalização, nossa interpretação é a de que Marx procurava mostrar que esse recurso traduzia uma determinada configuração histórica das relações sociais. Assim, um discurso que aparentemente estaria abordando características humanas universais, como fez Kant nas passagens citadas, características essas naturais e, portanto, independentes das particularidades contextuais, pode estar, na realidade, justamente expressando processos historicamente surgidos e existentes na sociedade que produz esse discurso. A sociedade burguesa produz a concepção de que a luta entre os indivíduos é própria da natureza humana e, nessa luta, cada indivíduo persegue seus interesses particulares. Surge assim a concepção de que o desenvolvimento tanto do gênero humano quanto de cada indivíduo é fruto dessa constante tensão entre individualismo e convivência social. Aquilo que é uma característica específica à organização social capitalista é universalizado, no plano ideológico, a toda a história humana, transformando a competição própria da sociedade mercantil em algo natural ao ser humano em toda e qualquer época. Nos *Grundrisse*, Marx (1987a, p. 4) mostra que a Economia Política, ao elaborar seu discurso partindo de um primitivo produtor individual isolado, na verdade estaria traduzindo um produto da sociedade capitalista, ou seja, a possibilidade, produzida pelo desenvolvimento social, de os indivíduos agirem em função de seus fins privados:

Quanto mais longe recuamos na História, tanto mais aparece o indivíduo — e por conseguinte também o indivíduo produtor — como dependente e formando parte de um todo maior: em primeiro lugar e de uma maneira todavia muito inteiramente natural, da família e dessa família ampliada que é a tribo; mais tarde, das comunidades em suas distintas formas, resultado do antagonismo e da fusão das tribos. Somente ao chegar ao século XVIII, com a sociedade civil, as diferentes formas de conexão social aparecem ao indivíduo como um simples meio para alcançar seus fins privados, como uma necessidade exterior. Porém, a época que gera este ponto de vista, esta idéia do indivíduo isolado, é precisamente aquela na qual as relações sociais (universais segundo este ponto de vista) chegaram ao mais

alto grau de desenvolvimento alcançado até o presente.

Ao contrário do que procuram mostrar os economistas clássicos, o produtor voltado prioritariamente para a satisfação de seus fins privados, o produtor isolado que, depois, estabelece uma relação com outros produtores, não existe no início do processo histórico. Marx mostra que quanto mais recuamos na história mais indiferenciado aparece o indivíduo, mais ele encontra-se em um estado de fusão completa com a comunidade natural à qual pertence. Tanto a idéia de um produtor isolado como a possibilidade objetiva de o indivíduo perseguir seus fins privados, fazendo das “diversas formas de conexão social” os meios para alcançar esses fins, são produtos da sociedade burguesa, do capitalismo; são, portanto, produtos do desenvolvimento histórico da produção.

Assim, a naturalização, em vez de significar uma tentativa de retorno a um primitivo estágio natural, significa a tentativa de justificação, por meio da eternização e da universalização, de uma determinada realidade, apresentando-a como correspondente à natureza humana. A naturalização não é o retorno à natureza, mas sim a consideração como natural, isto é, como pressuposto da vida social, daquilo que é histórico, produto do desenrolar histórico das relações sociais.

E, como já assinalamos, o recurso à naturalização contém, com freqüência, também, o processo de universalização a-histórica de determinadas características específicas da sociedade capitalista. Marx analisa isso ao criticar o recurso então utilizado pelos economistas de partirem, em seus trabalhos, sempre de considerações óbvias sobre a produção em geral para então justificarem as relações capitalistas como sendo universais para as sociedades humanas. Marx (1987a, pp. 5-6) considera que tem sua validade a análise dos elementos comuns à produção material em toda e qualquer época histórica, mas alerta para a necessidade de não se esquecer das diferenças que distinguem uma época histórica da outra:

Neste esquecimento reside, por exemplo, toda a sabedoria dos economistas modernos que demonstram a eternidade e a harmonia das condições sociais existentes. Um exemplo. Nenhuma produção é possível sem um instrumento de produção, ainda que este instrumento seja somente a mão. Nenhuma é possível sem trabalho passado, acumulado, ainda que este trabalho seja somente a destreza que o exercício repetido desenvolveu e concentrou na mão do selvagem. O capital, entre

outras coisas, é também um instrumento de produção, é também um trabalho passado objetivado. De tal modo, o capital é uma relação natural, universal e eterna; porém o é se deixo de lado o específico, o que faz de um “instrumento de produção”, do “trabalho acumulado”, um capital. Entendemos que nesse trecho Marx estabelece a distinção entre dois tipos de análise. Um dos tipos é aquele que focaliza os aspectos universais da atividade de produção dos meios materiais necessários à existência humana; outro é aquele que focaliza as formas particulares que esses aspectos assumem em cada momento histórico. Esses aspectos universais não existem, é claro, na forma de pura universalidade, mas sim como realidades sociais determinadas, específicas. Como verificou Marx, não existe produção sem trabalho passado, acumulado, objetivado (nesse momento Marx utiliza os três termos como sinônimos), mas o trabalho objetivado não existe em sua forma pura, e sim em formas concretas, seja como habilidade adquirida pela repetição, seja como um instrumento de trabalho, seja como capital. Assim, não existe a produção em geral, mas os aspectos comuns a todas as formas históricas de produção. Entretanto, a análise desses aspectos comuns não é suficiente para a compreensão de uma determinada forma histórica de produção como, por exemplo, o capitalismo. Analisar o capital considerando apenas o fato de ele ser trabalho objetivado é deixar de lado os elementos históricos mais importantes que caracterizam a especificidade do capital perante outras formas históricas de trabalho objetivado e, principalmente, essa análise não permite a compreensão da necessidade de superação dessa forma específica de acumulação de trabalho objetivado caracterizada como capitalismo. O equívoco dos economistas, portanto, não residiu em considerar que existam aspectos universais da atividade produtiva humana, mas sim em pretender universalizar a configuração histórica que esses aspectos assumiram no capitalismo.

Na seqüência de sua análise Marx (1987a, p. 7) afirma também que os economistas separam produção e distribuição e consideram a produção “como regida por leis eternas da natureza, independentes da história, ocasião esta que serve para introduzir sub-repticiamente as relações burguesas como leis naturais imutáveis da sociedade in abstracto”.

Outro procedimento utilizado pelos economistas clássicos e criticado por Marx é o de análise unilateral da relação entre produção e consumo, isto é, entre

oferta e demanda. Também esse procedimento faz parte do processo ideológico de naturalização das relações capitalistas de produção. Primeiramente afirma-se que toda a produção está direcionada para a satisfação nas necessidades dos seres humanos. Em seguida, quase que imperceptivelmente, essas necessidades são reduzidas a necessidades imediatamente individuais. Por fim, as necessidades individuais são vistas como tendo uma origem natural, não induzida. Na ótica dos economistas, a produção seria determinada pelo consumo, isto é, pelas necessidades naturais do indivíduo consumidor: Produção, distribuição, troca e consumo formam assim um silogismo com todas as regras: a produção é o termo universal; a distribuição e o câmbio são o termo particular e o consumo é o termo singular com o qual o todo se completa. Nisto há sem dúvida um encadeamento, porém não é superficial. A produção está determinada por leis gerais da natureza; a distribuição resulta da contingência social e por isso pode exercer sobre a produção uma ação mais ou menos estimulante; a troca se situa entre as duas como um movimento formalmente social e o ato final do consumo, que é concebido não somente como término, mas também Como objetivo final, situa-se, para dizer a verdade, fora da economia, salvo quando, por sua vez, reage sobre o ponto de partida e inaugura novamente o processo [Marx, 1987a, pp. 9-10]

Importante observar que o consumo, ou seja, o momento do processo no qual são satisfeitas as necessidades do indivíduo, é considerado pelo raciocínio criticado por Marx, como sendo um momento fora da economia, ou seja, não determinado pela produção, distribuição e troca. O consumo, como momento individual, passa a ser visto, portanto, como determinado por características exclusivamente naturais. Esse raciocínio, menos do que resultado de um simplismo, consiste no resultado da concepção de homem, de indivíduo e de sociedade defendida pelos economistas clássicos. Trata-se de uma concepção na qual a organização da sociedade resulta, em última instância, do fato de os indivíduos buscarem a satisfação de suas necessidades e de seus interesses particulares, sendo estes concebidos como naturais e não como produtos resultantes da forma dominante de produção de uma certa sociedade. Acreditamos não estar exagerando quando vemos na crítica de Marx a essa concepção dos economistas clássicos uma atualíssima referência para a crítica às concepções hegemônicas, nos dias de hoje, nos vários campos do pensamento,

inclusive o campo do pensamento pedagógico. A concepção individualizante, porém, não se faz presente apenas quando as análises centram-se na abstração de indivíduos isolados, mas quando, mesmo analisando-se o coletivo e as relações inter-pessoais, as relações entre indivíduo e sociedade são interpretadas como resultando das necessidades individuais, tomadas como ponto de partida. A concepção individualizante é difundida de muitas formas, entre elas pela difusão da ideologia do sucesso individual, que preconiza ser esse sucesso resultante da existência, no indivíduo, de algumas qualidades (quase poderíamos dizer “virtudes”) como espírito empreendedor, criatividade, otimismo, perseverança, autoconfiança, disposição para o trabalho, domínio de técnicas atuais (tanto aquelas relativas à produção propriamente dita como aquelas relativas ao gerenciamento do empreendimento) e, principalmente, crença no princípio de que a sociedade só pode progredir se forem respeitadas as leis do mercado. Essa ideologia tem sido reiteradamente apresentada pelos meios de comunicação de massa, podendo ser atados aqui dois exemplos. O primeiro é o de uma matéria publicitária que era veiculada pela Rede Globo de Televisão, aos sábados à noite, antes do noticiário nacional, isto é, no chamado horário nobre da TV. Essa matéria intitulava-se Gente Que Faz e era patrocinada por um banco que, por ironia, acabou quebrando e sendo incorporado por um grupo financeiro multinacional. A essência desse programa consistia em mostrar histórias de indivíduos que, em busca de realização de algum “ideal”, não importa qual (montar um negócio, desenvolver um trabalho de assistência social etc.), enfrentavam todos os obstáculos e alcançavam o êxito. Ao final de cada história o locutor sempre encerrava dizendo que “Fulano é gente que faz”. O objetivo ideológico é claro: trata-se de difundir exemplos de pessoas que, em vez de ficarem criticando o governo, criticando o capitalismo, criticando a situação econômica etc., arregaçam as mangas e fazem algo para alcançar seu ideal. Não é mero acaso que atualmente seja tão difundido em educação, o discurso voltado para as características definidoras de um bom professor, de um professor que reflete sobre sua prática e realiza um trabalho de qualidade, mesmo em condições adversas. Uma variante desse discurso é aquela em que, em vez de falar-se de um professor que é gente que faz, fala-se de uma escola, em que os professores, coletivamente, de preferência de mãos dadas com a comunidade, transformam em exemplo de sucesso

escolar. Em nome da superação dos discursos imobilistas é adotado um discurso no qual a passagem do fracasso ao sucesso torna-se uma questão de força de vontade de alguns indivíduos, ou melhor, de um coletivo, de uma comunidade. O resultado ideológico, pretendido ou não, é bastante claro: o descompromisso do Estado, a despolitização dos problemas educacionais e a abdicação do ideal de lutar por uma transformação radical da sociedade, pela superação do capitalismo e pela construção de uma sociedade socialista. A saída passa a ser a das soluções locais, comunitárias, individuais. Um segundo exemplo da difusão da ideologia do sucesso individual é o do programa Pequenas Empresas, Grandes Negócios, exibido pela mesma emissora. Nossa interpretação é a de que esse programa tem por objetivo principal não o de difundir, entre os que são ou desejam ser microempresários, conhecimentos técnicos, mas sim o objetivo de difundir a ideologia segundo a qual deixar de ser trabalhador assalariado para se tomar empresário é um sonho ao alcance de todos, bastando, para isso, que o indivíduo possua as virtudes acima arroladas. O ideário neoliberal (que retoma as idéias defendidas pelo liberalismo clássico) faz da difusão dessa crença uma arma de luta ideológica contra todos aqueles que apontam para o agravamento das desigualdades sociais produzido pelo capitalismo mundializado. Segundo o ideário neoliberal, trata-se de educar os indivíduos de maneira a torná-los mais bem preparados para disputar seu lugar ao sol no mundo da competitividade. Fora isso as virtudes mencionadas são indispensáveis. Mesmo depois de todas as críticas que foram feitas à noção de escola redentora, à idéia de que a educação escolar teria o poder, por si só, de criar uma sociedade democrática, a educação volta novamente a ser encarada como capaz de produzir a superação da exclusão social. Com essa concepção procura-se convencer as pessoas de que a exclusão não seria um processo inerente à economia neoliberal. Tudo resume-se a criar uma nova mentalidade nos indivíduos, adequada ao novo século que se aproxima.

O discurso ideológico contemporâneo não pode, é claro, ser comparado ponto a ponto com o discurso liberal dos séculos XVIII e XIX, mas a essência é a mesma, a despeito de todos os artifícios retóricos e simbólicos atualmente utilizados. O ambiente ideológico do mundo neoliberal é constituído por discursos aparentemente não articulados entre si, até pelo fato de serem utilizados em momentos distintos. Assim, por exemplo, para a defesa das políticas neoliberais é apresentado, de forma

agressiva, o pressuposto de que a sociedade deve ser organizada com base na auto-regulação produzida pelas leis do mercado. No plano ético-filosófico são difundidos os livros sobre as virtudes (para adultos e crianças), a partir da crença de que o aperfeiçoamento da sociedade depende basicamente do desenvolvimento da moralidade individual. No plano sociopolítico o aperfeiçoamento da sociedade democrática é apresentado como dependente também da adoção, por todos os indivíduos, de atitudes regidas por princípios como solidariedade e tolerância.

No terceiro dos Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844, Marx já havia caracterizado que, no capitalismo, os diversos círculos da atividade humana tomam-se alienados e, na realidade, o que determina as atividades sociais são as relações econômicas. Assim, os economistas, ao retirarem de sua análise da sociedade, qualquer princípio moral externo à lógica de reprodução do capital, apenas estão deixando de lado a falsa e hipócrita moral burguesa:

Se pergunto ao economista: obedeco às leis econômicas se consigo dinheiro com a entrega, com a venda de meu corpo ao prazer alheio? (os operários fabris em França chamam a prostituição de suas esposas e filhas de enésima hora de trabalho, o que é literalmente certo); não atuo de modo econômico ao vender meu amigo aos marroquinos? (e a venda direta dos homens na qualidade de comércio de recrutas, etc., tem lugar em todos os países civilizados), assim o economista me responde: não agrades contra minhas leis, mas olha o que dizem a senhora Moral e a senhora Religião; minha moral e minha religião econômicas não têm nada que censurar-te. Mas em quem tenho eu que acreditar então, na economia política ou na moral? A moral da economia política é o ganho, o trabalho e a poupança, a sobriedade, mas a economia política promete satisfazer as minhas necessidades. A economia política da moral é a riqueza de boa consciência, de virtude, etc. Mas como posso ser virtuoso, se não sou? Como posso ter boa consciência, se não sei nada? Tudo isso está fundado na essência da alienação: cada uma aplica-me uma medida diferente e oposta, a moral aplica-me uma e a economia política outra, porque cada uma destas é uma determinada alienação do homem e fixa um círculo particular da atividade essencial alienada; cada uma delas se relaciona de forma alienada com a outra alienação [...] Assim o senhor Michel Chevalier acusa Ricardo de fazer abstração da moral. Ricardo, no entanto, deixa a economia política falar sua linguagem própria. Se esta

não fala moralmente, a culpa não é de Ricardo. M. Chevalier faz abstração da economia política enquanto moraliza, mas necessária e efetivamente, faz abstração da moral, enquanto pratica a economia política. A relação da economia política com a moral, quando não é arbitrária, casual e por isso infundada e não científica, quando não é uma aparência, mas quando é considerada essencial, não pode ser senão a relação das leis econômicas com a moral. Que pode fazer Ricardo se esta relação não existe ou se o que existe é antes o contrário? Além disso, também a oposição entre economia política e moral é só uma aparência, e assim sendo, não há oposição alguma. A economia política apenas expressa ao seu modo as leis morais [MARX, 1978a, p. 19].

A naturalização das relações capitalistas de produção e a naturalização do mercado mundializado, por meio do procedimento de considerar a produção como sendo organizada com o objetivo de atender às necessidades individuais, levam também à concepção de que a ética é um problema de moralidade individual e que cabe ao indivíduo procurar agir moralmente, estabelecendo limites à lógica do lucro. Mas como pode falar em ética e virtude uma sociedade que não se escandaliza com a venda do trabalho, isto é, com a subordinação da atividade de trabalho ao seu valor de troca? Uma sociedade que não se escandaliza com o fato de a produção de alimentos ser determinada pela lucratividade? Uma sociedade que não se escandaliza com o fato de que a educação e a saúde transformem-se em mercadorias? Como afirmou Marx na passagem acima citada, mesmo quem defenda um discurso moralizante, ao agir no âmbito econômico não pode deixar de levar em conta a lógica do capitalismo, cuja moral é a da acumulação, da rentabilidade e do lucro. Em última instância, a lógica econômica do capitalismo não é harmonizável com princípios éticos tais como solidariedade, fraternidade e justiça. Mas o capitalismo precisa que coexistam os dois tipos de discurso, o econômico-pragmático e o discurso moral, pois o segundo é necessário particularmente para evitar o total esfacelamento do tecido social, que resultaria da radicalização do próprio princípio liberal, segundo o qual o progresso social resulta da busca incessante de satisfação das necessidades e dos interesses pessoais.

A questão das necessidades e dos interesses individuais está, portanto, na base de sustentação do edifício ideológico liberal e neoliberal, fato esse que fica

evidente na crítica feita por Marx à maneira como os economistas clássicos analisavam a questão das relações entre produção, distribuição, troca e consumo. Vimos que, nos Grundrisse, Marx critica os economistas por naturalizarem a produção e por apresentá-la como voltada para a satisfação do consumo individual. A inconsistência dessa concepção reside no escamoteamento do fato de que a produção não tem por objetivo principal a realização dos indivíduos, mas sim o aumento de riqueza, o aumento de capital. Além disso, as necessidades e os interesses individuais são também eles, determinados pela forma como a sociedade organiza sua produção. O procedimento de naturalização, que situa nos indivíduos a origem de processos que abarcam a sociedade como um todo, acaba também por naturalizar o indivíduo e, nesse sentido, torna-se incapaz de compreender o processo histórico e social de formação da individualidade. Marx (1987a, pp. 83-84) mostra com clareza esse processo, ao analisar como os economistas clássicos interpretam como efetivação de um atributo da natureza humana, a produção de uma sociedade na qual o trabalho é trocado por mercadorias, tornando-se, nessa sociedade, a troca de mercadorias a relação social universal e tornando-se o valor de troca a mediação universal entre os homens. Os economistas clássicos acreditavam que o interesse geral seria uma resultante do fato de cada indivíduo perseguir seu interesse particular. Marx criticava essa concepção, afirmando que, nessa “guerra de todos contra todos”, em que cada um perseguiria seu próprio e egoísta interesse particular, a resultante final seria não uma afirmação do interesse geral, mas sim uma “negação geral”, pois as ações de cada indivíduo constituiriam um obstáculo à satisfação dos interesses de outros indivíduos. Assim, para Marx, a relação entre interesse particular e o todo da sociedade deveria ser vista sob outro ângulo, o de que o interesse particular já constitui, em si mesmo, algo determinado pela reprodução da sociedade:

A redução de todos os produtos e de todas as atividades a valores de troca pressupõe tanto a dissolução de todas as rígidas relações de dependência pessoais (históricas) na produção, como a dependência recíproca geral dos produtores. Não somente a produção de cada indivíduo depende da produção de todos os outros, mas também a transformação de seu produto em meio de vida pessoal passa a depender do consumo de todos os demais. Os preços são coisas antigas, o mesmo que a troca;

porém tanto a determinação progressiva de uns, através dos custos de produção como o predomínio da outra sobre todas as relações de produção se desenvolvem plenamente pela primeira vez, e seguem desenvolvendo-se cada vez mais plenamente, somente na sociedade burguesa, na sociedade da livre concorrência. O que Adam Smith, à maneira tão própria do século XVIII, situa no período pré-histórico e faz preceder a história é sobretudo o produto desta. Esta dependência recíproca se expressa na necessidade permanente da troca e no valor de troca como mediador generalizado. Os economistas expressam este fato do modo seguinte: cada um persegue seu interesse privado e somente seu interesse privado, e desse modo, sem sabê-lo, serve ao interesse privado de todos, ao interesse geral. O válido desta afirmação não está no fato de que cada um perseguindo seu interesse privado se alcança a totalidade dos interesses privados, isto é, o interesse geral. Desta frase abstraía se poderia melhor deduzir que cada um obstaculiza reciprocamente o interesse do outro, de tal modo que, em lugar de uma afirmação geral, resulta deste *bellum omnium contra omnes* (guerra de todos contra todos) isto sim uma negação geral. O ponto verdadeiro está sobretudo em que o próprio interesse privado é já um interesse socialmente determinado e pode ser alcançado somente no âmbito das condições que fixa a sociedade com os meios que ela oferece; está ligado, por conseguinte, à reprodução destas condições e destes meios. Trata-se dos interesses dos indivíduos particulares; porém seu conteúdo, assim como sua forma e os meios de sua realização estão dados pelas condições sociais independentes de todos [MARX, 1987a, pp. 83-84].

Como fica evidente nessa citação, Marx já havia caracterizado no século passado, portanto bem antes do tão prolapado discurso da globalização, que uma conseqüência intrínseca à lógica de expansão do capital é de tomar cada indivíduo dependente do conjunto da produção econômica, pela mediação do valor de troca que se universaliza, derrubando todos os outros laços humanos que possam ser obstáculos ao domínio do capital. A reprodução do capital, isto é, a produção econômica, determina o conteúdo dos interesses individuais, sua forma e também os meios de sua realização. Por essa razão é que não têm consistência as tentativas de justificar e defender a sociedade regida pelas leis do mercado por meio do argumento de que essa sociedade organiza-se de maneira a atender aos interesses e

às necessidades individuais. Esse argumento parte de uma análise unilateral, como se o momento do consumo, isto é, o momento da satisfação da necessidade pessoal fosse algo que estivesse fora da esfera das determinações econômicas. Esse argumento não contempla o fato de que se, por um lado, precisa existir o consumo individual para que haja a produção, por outro lado, a produção determina os padrões culturais de satisfação até mesmo das necessidades individuais de origem biológica e cria necessidades inteiramente novas, sem qualquer origem biológica. Isso sem entrar aqui no fato, também analisado por Marx, da existência do consumo produtivo, isto é, o consumo necessário ao próprio processo de produção. Na mesma linha de raciocínio, entendemos não ter consistência o ideário que afirma ser, em nossa sociedade, a produção e a difusão de bens culturais determinadas pela demanda, isto é, pela “democrática satisfação das preferências individuais”. Repetimos o argumento apresentado por Marx: se, por um lado, não existe produção sem consumidor, por outro lado, as necessidades e as preferências do consumidor vão sendo historicamente determinadas pela produção.

Após analisar as formas pelas quais o consumo produz a produção, Marx focaliza, nos Grundrisse, as três formas pelas quais a produção produz o consumo:

Pelo lado da produção a isto corresponde: 1) Que ela proporciona ao consumo seu material, seu objeto. Um consumo sem objeto não é um consumo; em conseqüência, neste aspecto a produção cria, produz o consumo. 2) Porém não é somente o objeto que é criado pela produção para o consumo. Ela dá também ao consumo seu caráter determinado, seu finish [acabamento]. Do mesmo modo que o consumo dava ao produto seu finish como produto, a produção dá seu finish ao consumo. Em suma, o objeto não é um objeto em geral, mas sim um objeto determinado, que deve ser consumido de uma maneira determinada. A fome é fome, porém a fome que se satisfaz com carne cozida, comida com garfo e faca, é uma fome muito diferente da que devora carne crua com ajuda de unhas e dentes. Não é unicamente o objeto do consumo, mas também o modo de consumo, que a produção produz não somente objetiva mas também subjetivamente. A produção cria, pois, o consumidor. 3) A produção não somente provê um material à necessidade, mas também uma necessidade ao material. Quando o consumo emerge de sua primeira forma imediata e de sua rudeza natural — e o fato de retardar-se nessa fase seria o

resultado de uma produção que não superou a rudeza natural — é mediado como impulso para o objeto. O objeto da arte — da mesma maneira que qualquer outro produto — cria um povo sensível à arte, capaz do gozo estético [MARX, 1987a, p. 12].

Essa análise feita por Marx, da dialética entre produção e consumo, vai frontalmente contra a naturalização das necessidades humanas. A abordagem naturalizante dos economistas clássicos vê a produção social como sendo organizada para atender às necessidades naturais dos indivíduos. Nessa concepção, o ponto de partida que determina o social são as necessidades individuais, vistas como naturais, primárias, imediatas, não produzidas. Marx desfaz essa concepção naturalizante ao mostrar que entre as necessidades e o consumo existe a mediação da produção, mediação essa que se torna determinante do consumo ao criar os objetos para o mesmo, as formas pelas quais esses objetos serão consumidos e a necessidade que impulsiona o indivíduo a consumir esses objetos. Essa análise de Marx é válida tanto no sentido do processo de humanização, isto é, de desenvolvimento do gênero humano (o surgimento, ao longo da história, de necessidades cada vez mais elevadas), como também no sentido específico do processo de alienação das necessidades na sociedade capitalista, a produção de mercadorias leva à produção de necessidades alienantes e consumistas nos indivíduos.

A referência de Marx à produção da arte, da obra de arte como sendo, ao mesmo tempo, a produção da sensibilidade estética, do “consumo” estético, mostra que a análise marxiana da dialética entre produção e consumo aplica-se tanto à produção material propriamente dita, como à produção intelectual, isto é, à produção não-material. Assim, entendemos ser legítimo aplicar essa análise à educação em geral e também à educação escolar em particular. Já há algum tempo temos defendido a tese de que a educação escolar deve ser vista não de forma unilateral, não como um processo de satisfação das necessidades espontâneas dos indivíduos, mas sim como um processo que produza necessidades cada vez mais elevadas nos indivíduos, cada vez mais enriquecedoras. A educação enriquece o indivíduo fazendo com que ele se aproprie de determinados conhecimentos e fazendo com que essa apropriação, por sua vez, gere a necessidade de novos conhecimentos que ultrapassem, cada vez mais, o pragmatismo imediatista da vida cotidiana e

aproximem o indivíduo das obras mais elevadas produzidas pelo pensamento humano. A produção dessas necessidades não se realiza sem que o processo educativo conduza o indivíduo para o interior do universo de determinado conhecimento que se pretenda transmitir. O exemplo da obra de arte, dado por Marx, é bastante ilustrativo, com a ressalva de que não basta a existência da obra, é preciso que a sociedade, como disse Marx, “crie um povo sensível à arte, capaz do gozo estético”. A sociedade atual é pródiga em mecanismos que fazem o contrário, isto é, criam entre a maioria da população e os bens culturais elevados da humanidade uma barreira quase intransponível, constituída pela difusão maciça de lixo cultural e pela precariedade da educação escolar.

O lema do “aprender a aprender” não considera o processo descrito por Marx, em que a produção cria o consumidor. Numa sociedade na qual a difusão dos bens culturais é mediatizada pelo valor de troca, isto é, pela lucratividade imediata, a afirmação de que os indivíduos que aprendam a aprender terão todo acesso ao conhecimento por intermédio dos múltiplos e modernos meios de transmissão de informações e de conhecimentos não passa de uma afirmação reveladora de grande ingenuidade ou, o que é pior, de grande cinismo. Quanto mais a difusão do conhecimento for regida pelas leis de mercado, mais superficial e imediatista vai-se tornando o conhecimento oferecido aos indivíduos e mais superficiais e imediatistas vão-se tomando as necessidades intelectuais desses indivíduos. Temos assim um círculo vicioso no qual o objetivo do lucro imediato vai gerando produtos mais ampla e facilmente consumíveis e, por sua vez, as necessidades e as preferências dos indivíduos vão-se empobrecendo cada vez mais. Nesse contexto, defender o “aprender a aprender” é decretar a derrota do saber e contribuir decisivamente para o processo de esvaziamento dos indivíduos, processo esse gerado pelo fato de o valor de troca ser a mediação universal na sociedade capitalista. Esse é o tema do próximo item deste capítulo.

### 3. O “APRENDER A APRENDER” E A GLOBALIZAÇÃO COMO ESVAZIAMENTO COMPLETO DO INDIVÍDUO

Para se compreender como Marx, nos Grundrisse, analisa o processo de esvaziamento dos indivíduos e das relações sociais no capitalismo, é necessário,

segundo nossa interpretação, considerar três aspectos de um mesmo processo:

1) a passagem das sociedades pré-capitalistas à sociedade capitalista era vista por Marx como um processo no qual as antigas relações sociais fundadas em laços comunitários, em relações particulares e locais entre pessoas, são substituídas por relações universais, despersonalizadas, mediadas unicamente pela mercadoria, pelo valor de troca da mercadoria e, principalmente, por seu equivalente universal, o dinheiro;

2) para que exista o capitalismo é necessária a separação entre o trabalho e o capital, isto é, o trabalhador passa a ser alguém que possui apenas sua força de trabalho e, para viver, precisa vendê-la ao capital;

3) o trabalhador, no capitalismo, cada vez mais deixa de ser alguém que possui um conhecimento e uma experiência de trabalho específica, singular, para se transformar em alguém que possui uma capacidade de trabalho abstrata, geral, indiferente ao conteúdo concreto da atividade de trabalho e, portanto, capaz de adaptar-se às mudanças constantes do mercado de trabalho.

Analisemos então cada um desses aspectos.

Primeiramente analisaremos a concepção marxiana da sociedade capitalista como uma sociedade que dissolve os laços de dependência pessoal, localizados, comunitários, que caracterizavam as relações sociais pré-capitalistas. O capitalismo opera a universalização das relações entre os homens, por meio da transformação do valor de troca e, conseqüentemente, do dinheiro, na mediação universal:

A dependência mútua e generalizada dos indivíduos reciprocamente indiferentes constitui seu nexos social. Este nexos social se expressa no valor de troca e somente neste a atividade própria ou o produto se transformam para cada indivíduo em uma atividade ou em um produto para ele próprio. O indivíduo deve produzir um produto universal: o valor de troca ou, considerado este em si isoladamente e individualizado, o dinheiro. Por outra parte o poder que cada indivíduo exerce sobre a atividade dos outros ou sobre as riquezas sociais, o possui enquanto é proprietário de valores de troca, de dinheiro. Seu poder social, assim como seu nexos com a sociedade, o leva consigo no bolso. A atividade, qualquer que seja sua forma fenomênica individual, e o produto da atividade, qualquer que seja seu caráter particular, é o valor de troca, vale dizer, algo universal no qual toda individualidade,

todo caráter próprio é negado e cancelado [MARX, 1987a, pp. 83-84].

É por essa razão que, na passagem acima citada, Marx referiu-se aos indivíduos como indiferentes uns aos outros, pois as relações entre os homens não são determinadas pelo conteúdo da individualidade de cada ser humano elas são reduzidas a uma única, unilateral e abstrata relação universalizada, a relação mediada pelo dinheiro que é, por sua vez, nada mais do que a expressão do valor de troca das mercadorias, cuja produção é a finalidade principal do capitalismo. Mas não somente os produtos do trabalho devem ser vistos na forma universal e abstrata de valores de troca, sendo indiferente seu valor de uso; também a própria atividade de trabalho deixa de ser importante por suas características particulares e passa a ser avaliada somente pelo quanto de trabalho objetivado ela produz, isto é, o quanto de dinheiro ela produz, pois o dinheiro é trabalho objetivado e quantificado. As relações de dependência entre indivíduo e sociedade não são mais relações pessoais, particularizadas, mas relações indiferentes às particularidades dos indivíduos. A relação de dependência torna-se universal; assim como o poder do indivíduo não é mais um poder particularizado sobre certas pessoas em certos contextos, mas sim um poder universal. Ambos, dependência e poder, “são levados pelo indivíduo no bolso”: o dinheiro. Entender como Marx caracteriza o que seja o dinheiro, no capitalismo, é fundamental para entender que o processo de universalização do dinheiro como mediação entre os homens é, na realidade, um processo de transformação dos laços sociais em laços abstratos, unilaterais, reduzidos a uma quantidade de trabalho abstrato. A passagem seguinte é bastante esclarecedora quanto a esse aspecto:

O tempo de trabalho determinado é objetivado em uma mercadoria determinada e particular dotada de qualidades particulares e com particulares relações com as necessidades. Porém como valor de troca o tempo de trabalho deve ser objetivado em uma mercadoria que expressa somente seu caráter de quota ou sua quantidade, que é indiferente às suas qualidades naturais, e pode por isso ser metamorfoseada em, ou seja, trocada por, qualquer outra mercadoria que seja objetivação de um mesmo tempo de trabalho. Como objeto ele deve possuir este caráter universal que contradiz sua particularidade natural. Esta contradição pode ser resolvida somente objetivando a própria contradição, isto é, se a mercadoria é posta

de maneira dupla, uma vez em sua imediata forma natural e logo em sua forma mediata, ou seja, como dinheiro. Este último é possível somente na medida em que uma mercadoria particular torna-se por assim dizer a substância universal dos valores de troca, ou enquanto o valor de troca das mercadorias é identificado com uma substância particular distinta de todas as outras. Quer dizer que a mercadoria deve ser antes de mais nada trocada por uma mercadoria universal, produto simbólico universal e objetivação do tempo de trabalho para ser depois valor de troca intercambiável à vontade e indiferentemente por todas as outras mercadorias e para metamorfosear-se convertendo-se em qualquer uma delas. O dinheiro é o tempo de trabalho como objeto universal, ou a objetivação do tempo de trabalho universal [MARX. 1987a, pp. 96-97].

Assim, o primeiro aspecto do processo de esvaziamento da individualidade no capitalismo é essa redução do indivíduo a alguém que produz valor de troca, que possui uma atividade traduzida numa quantidade de valor de troca e relaciona-se com a sociedade pela mediação do dinheiro, o instrumento universal do capitalismo para se medir o valor das atividades humanas, de seus produtos e de seus agentes. Marx, entretanto, não era um romântico. Ao mostrar o caráter profundamente alienante desse processo de universalização do valor de troca, não deixava de apontar para o fato de que a superação dessa alienação não deveria ser encarada como um desejo de retorno a um passado concebido de forma idílica e romântica:

Já foi dito e se pode voltar a dizer que a beleza e a grandeza deste sistema residem precisamente neste metabolismo material e espiritual, nesta conexão que se cria naturalmente, de forma independente do saber e da vontade dos indivíduos e que pressupõe precisamente sua indiferença e sua independência recíprocas. E seguramente esta independência material é preferível à ausência de relações ou a nexos locais baseados nos vínculos naturais de consangüinidade ou nas relações entre senhor e servo. E igualmente certo que os indivíduos não podem dominar suas próprias relações sociais antes de havê-las criado. Porém é também absurdo conceber este nexos puramente material como criado naturalmente, inseparável da natureza da individualidade e imanente a ela (diferentemente do saber e da vontade reflexivos). O nexos é um produto dos indivíduos. É um produto histórico. Pertence a uma determinada fase do desenvolvimento da individualidade. O alheamento e a

autonomia com que esse nexos existe frente aos indivíduos demonstram somente que estes ainda estão em vias de criar as condições de sua vida social em lugar de ter iniciado a partir dessas condições. É o nexos criado naturalmente entre indivíduos situados em condições determinadas e estreitas. Os indivíduos universalmente desenvolvidos, cujas relações sociais enquanto relações próprias e coletivas estão já submetidas a seu próprio controle coletivo, não são um produto da natureza mas sim da história. O grau e a universalidade do desenvolvimento das faculdades, nas quais torna-se possível esta individualidade, supõem precisamente a produção baseada no valor de troca, que cria pela primeira vez, ao mesmo tempo que a universalidade da alienação do indivíduo frente a si mesmo e aos demais, a universalidade e a multilateralidade de suas relações e de suas habilidades. Em estágios de desenvolvimento precedentes, o indivíduo se apresenta com maior plenitude precisamente porque não elaborou ainda a plenitude de suas relações e não as pôs frente a ele como potências e relações sociais autônomas. É tão ridículo sentir nostalgia daquela plenitude primitiva como crer que é preciso deter-se nesse esvaziamento completo. A visão burguesa jamais se elevou acima da oposição àquela visão romântica e é por isso que esta acompanhará aquela como uma oposição legítima até sua morte piedosa [MARX, 1987a, pp. 89-90, grifo nosso].

Marx considerava, portanto, o capitalismo como uma fase histórica do desenvolvimento da individualidade humana. Essa fase seria caracterizada pela substituição das relações de dependência locais e pessoais, por uma relação de dependência universal, impessoal e unilateral: o valor de troca materializado no dinheiro. A superação do capitalismo levaria, segundo Marx, ao terceiro estágio histórico do desenvolvimento da individualidade humana, no qual os indivíduos, coletivamente organizados, direcionariam de forma intencional as relações sociais para que estas permitissem o desenvolvimento multilateral e universal da individualidade, como consequência do caráter também multilateral e universal das relações sociais. Somente assim a universalidade alienada, unilateral e abstraída do capitalismo seria então realmente superada. Evidentemente essa concepção marxiana em muito distancia-se de qualquer visão romântica e idílica que veja no passado das sociedades pré-capitalistas um ser humano mais plenamente realizado. Essa visão romântica só continua a existir porque a visão capitalista não consegue superá-la de

fato. Para Marx a perspectiva da construção de uma sociedade comunista não pode contentar-se com a plenitude primitiva das sociedades pré-capitalistas nem com o esvaziamento completo ao qual estão reduzidas as relações sociais capitalistas e ao qual estão também reduzidos, conseqüentemente, os indivíduos.

Analisemos agora o segundo aspecto do processo de esvaziamento, o da separação entre o trabalhador e os meios de produção. Essa separação é condição necessária à existência da relação entre capital e trabalho e, portanto, condição necessária à existência do capitalismo. Não há capitalismo se não há relação entre capital e trabalho. O capitalismo não pode existir na forma de uma sociedade onde todos sejam pequenos capitalistas, pequenos produtores, a despeito de a propaganda ideológica atual por vezes tentar passar a ilusão de que é possível existir capitalismo sem a existência da classe trabalhadora. Que a quantidade de trabalho morto, objetivado, historicamente cresça em relação à quantidade de trabalho vivo, especialmente como processo de automatização da produção, isso não elimina o fato de que não possa existir capitalismo sem a relação entre capital e trabalho. Para que existisse a relação entre capital e trabalho foi necessário que o processo histórico constituísse, nos primórdios do capitalismo, de um lado uma massa de indivíduos que nada possuíssem além de sua abstrata força de trabalho e, de outro lado, alguns indivíduos em condições de comprar essa força de trabalho. O que a ideologia neoliberal procura esconder em seu discurso sobre o mercado é que este, na sua forma capitalista, fundamenta-se, antes de mais nada, na venda e na compra de uma mercadoria em particular, a força de trabalho humana. O dinheiro como forma universal e abstrata do valor de troca de todas as mercadorias só pode transformar-se em capital na compra de um tipo particular de mercadoria: o trabalho. E a única mercadoria cujo valor de uso, ao ser consumido, produz mais valor, produz mais-valia:

[...] é unicamente mediante o intercâmbio do dinheiro com o trabalho que pode efetuar-se a transformação daquele em capital. [...] A capacidade de trabalho em si mesmo é o valor de uso cujo o consumo coincide de maneira imediata com a objetivação do trabalho e, por fim, com o ato de pôr o valor de troca. Para o dinheiro enquanto capital, a capacidade de trabalho é o valor de uso imediato pelo qual ele [o dinheiro] deve ser trocado. Na circulação simples o conteúdo do valor de uso era

indiferente, estava excluído da determinação formal econômica. Aqui esse conteúdo é um momento econômico essencial da mesma. [...] A condição para que o dinheiro se transforme em capital é a de o possuidor do dinheiro possa trocar dinheiro pela capacidade de trabalho alheia enquanto mercadoria. Portanto, que no marco da circulação ponha-se à venda a capacidade de trabalho, com o caráter de mercadoria, já que dentro da circulação simples os sujeitos do intercâmbio contrapõe-se na qualidade de comprador e vendedor. A condição, é pois, que o operário ponha a venda sua capacidade de trabalho enquanto mercadoria que deverá consumir-se no uso: portanto, o trabalhador livre. A condição é que o trabalhador, em primeiro lugar, disponha de sua capacidade de trabalho a título de proprietário livre da mesma. Em segundo lugar, todavia, é necessário que para trocar já não disponha de seu trabalho na forma de outra mercadoria, de trabalho objetivado, mas sim que a única mercadoria que tenha para oferecer, para venda, seja precisamente sua capacidade laborial viva, existente em sua própria corporeidade viva; que as condições da objetivação de seu trabalho, as condições sociais de seu trabalho, existam pois como propriedade alheia, que existam na circulação como mercadorias que se encontram do outro lado, além dele próprio [Marx, 1988, pp. 215-216]

Para que a força de trabalho do operário transforme-se em mercadoria a ser vendida ao capital, é preciso, portanto, que o indivíduo/operário esteja, por um lado, livre de laços de servidão como os que existiam nas sociedades pré-capitalistas e, por outro lado, totalmente separado de todas as condições objetivas necessárias para que sua força de trabalho se ponha em ação, restando-lhe vender seu trabalho ao capital. Nos Grundrisse, Marx refere-se a essa oposição entre trabalho e capital, por meio de expressões como trabalho vivo ou trabalho subjetivo (para se referir à força de trabalho do operário) e trabalho morto ou trabalho objetivado, para se referir ao capital, aos meios de produção transformados em capital.

A dialética entre trabalho e capital, entendida como relacionamento antitético entre o trabalho como total ausência de trabalho objetivado e o capital como apropriação privada de todas as condições sociais necessárias para que o trabalho possa se objetivar, é ricamente expressa por Marx na passagem abaixo:

A dissociação entre a propriedade e o trabalho apresenta-se lei necessária desta troca entre o capital e o trabalho. O trabalho, posto como não-capital, enquanto

tal é: 1) Trabalho não-objetivado, concebido negativamente (ainda que na condição de um ser objetivo; o não-objetivo na forma objetiva). Enquanto tal, é não-matéria-prima, não-instrumento de trabalho, não-produto: o trabalho dissociado de todos os meios de trabalho e objetos de trabalho, de toda sua objetividade; o trabalho vivo, existente como abstração destes aspectos de sua realidade efetiva (igualmente não-valor); este despojamento total, desnudar-se de toda objetividade, esta existência puramente subjetiva do trabalho. O trabalho como miséria absoluta: a miséria não como carência, mas sim como exclusão plena da riqueza objetiva. [...] 2) Trabalho não-objetivado, não-valor, concebido positivamente, ou negatividade que se relaciona consigo mesma; é a existência não-objetivada, quer dizer inobjetiva, ou seja, subjetiva, do próprio trabalho. O trabalho não como objeto, mas sim como atividade; não como autovalor, mas sim como a fonte viva do valor. [...] Não é em absoluto uma contradição afirmar, pois, que o trabalho por um lado é miséria absoluta como objeto e por outro é a possibilidade universal da riqueza como sujeito e como atividade ou ainda que ambos os lados desta tese absolutamente contraditória se condicionam reciprocamente e derivam da natureza do trabalho, já que este, como antítese, como existência contraditória do capital, está pressuposto pelo capital e, por outra parte, pressupõe o capital [MARX, 1987a, pp. 235-236].

São duas faces da mesma moeda, dois pólos da mesma realidade social contraditória, o fato de que o trabalhador seja esvaziado, totalmente desprovido de valor, reduzido unicamente a uma abstrata força de trabalho e o fato de que o trabalho seja atente geradora de toda a riqueza produzida na forma de capital. Para que a objetivação material torne-se cada vez mais universal e rica é preciso, na sociedade capitalista, que o trabalhador só possa realizar uma atividade objetivadora vendendo sua força de trabalho como mercadoria.

Por fim, o terceiro aspecto do processo de esvaziamento dos indivíduos e das relações sociais é relativo à secundarização do conteúdo concreto, específico, particular, das habilidades do trabalhador, que se torna subordinada à capacidade de trabalho em geral, à capacidade de trabalho abstratamente concebida. É preciso que o trabalhador torne-se indiferente ao conteúdo concreto de sua atividade, é preciso que a sua força de trabalho seja vendida como força de trabalho em geral.

Marx (1987a. pp. 24-26) mostra que embora há muito existisse para o

pensamento humano a idéia de trabalho em geral, foi necessária uma evolução do pensamento econômico para que esse pensamento considerasse a produção da riqueza como resultado do trabalho em geral e não como resultado de algum tipo específico de trabalho, como o trabalho comercial ou agrícola ou industrial etc. Essa evolução do pensamento econômico é caracterizada por Marx como passando do monetarismo para o mercantilismo e deste para a fisiocracia, até chegar-se, finalmente, à idéia do trabalho em geral em Adam Smith. O monetarismo situava a riqueza não no trabalho humano, mas no objeto em si mesmo, no caso, no dinheiro como moedas feitas com metais preciosos. O mercantilismo realizou o primeiro avanço ao considerar a produção da riqueza como resultante do trabalho humano, no caso, o trabalho mercantil. Mas como via no comércio um meio para a obtenção de dinheiro, a riqueza ainda era considerada como uma propriedade do objeto a ser obtido por meio da atividade mercantil. A fisiocracia avançou de forma significativa porque defendeu que a riqueza é produzida pelo trabalho agrícola, sendo constituída pelo produto em geral desse trabalho. Assim, a riqueza já não era mais vista na forma particular de um tipo de produto, como no caso do monetarismo e do mercantilismo que localizam a riqueza no dinheiro. Mas a fisiocracia ainda limitava a riqueza aos produtos de um tipo específico de trabalho. O passo decisivo foi dado por Adam Smith:

Um imenso progresso se deu quando Adam Smith rechaçou todo caráter determinado da atividade criadora de riqueza considerando-a simplesmente como trabalho; nem trabalho manufatureiro, nem trabalho comercial, nem trabalho agrícola, mas sim tanto um como outro. Com a universalidade abstrata da atividade criadora de riqueza se dá ao mesmo tempo a universalidade do objeto determinado como riqueza, como produto em geral ou, mais uma vez, trabalho em geral, porém como trabalho passado, objetivado [MARX, 1987a, p. 25].

Marx afirma então que poderia parecer, à primeira vista, que os economistas teriam simplesmente chegado à “expressão abstrata da relação mais simples e antiga na qual entram os homens enquanto produtores, qualquer que seja a forma de sociedade” (idem, p. 25). Entretanto, tal conclusão é, segundo Marx, certa em um sentido e errada em outro. Assim como quando Marx discutiu sobre o uso ideológico que os economistas faziam da noção de produção em geral, também aqui aparece a

questão do trabalho em geral. De certa forma, a produção material humana sempre dependeu do trabalho. Nesse sentido, é possível afirmar-se que a riqueza nunca pode existir sem o trabalho e que o trabalho humano em geral é a fonte de criação da riqueza humana e, portanto, nesse sentido, pode-se afirmar que os economistas descobriram uma relação simples e antiga que sempre existiu. Marx (1987a, p. 25) mostra, entretanto, que tal conclusão equivoca-se ao não considerar o seguinte:

A indiferença frente a um gênero determinado de trabalho pressupõe uma totalidade muito desenvolvida de gêneros reais de trabalho, nenhum dos quais predomina sobre os demais. Assim, as abstrações mais gerais surgem unicamente ali onde existe um desenvolvimento concreto mais rico, onde um elemento aparece como comum a muitos, como comum a todos os elementos. Então deixa de poder ser pensado somente sob uma forma particular. Por outra parte, esta abstração do trabalho em geral não é somente o resultado intelectual de uma totalidade concreta de trabalhos. A indiferença por um trabalho particular corresponde a uma forma de sociedade na qual os indivíduos podem passar facilmente de um trabalho a outro e na qual o gênero determinado de trabalho é para eles fortuito e, portanto, indiferente. O trabalho converteu-se então, não somente enquanto categoria [do pensamento econômico], mas também na realidade, no meio para criar a riqueza em geral e, como determinação, deixou de aderir ao indivíduo como uma particularidade sua.

Na ciência econômica a categoria de trabalho em geral como uma categoria que expressa a essência da riqueza só pode, portanto, ser assim concebida como resultado intelectual da relação entre o pensamento e uma realidade socioeconômica na qual existe uma grande diversidade de formas de trabalho, uma rica totalidade de distintas formas de trabalho. Mas esse progresso no campo do pensamento econômico só foi possível por ter havido também na realidade objetiva um processo no qual o trabalhador passou cada vez mais a ser apenas portador de força de trabalho em geral, de força de trabalho abstrata. Marx cita então como exemplo os Estados Unidos da América:

Este estado de coisas alcança seu máximo desenvolvimento na forma mais moderna de sociedade burguesa, nos Estados Unidos. Aí, pois, a abstração da categoria trabalho, “trabalho em geral”, o trabalho “sons phrase”, que é o ponto de partida da economia moderna, resulta pela primeira vez certa sob o ponto de vista da

prática. Deste modo, a abstração mais simples que a economia moderna coloca no vértice, e que expressa uma relação antiqüíssima e válida para todas as formas de sociedade, se apresenta não obstante como certa sob o ponto de vista da prática neste grau de abstração somente na economia moderna [MARX, 1987a, pp. 25-26].

Somente no capitalismo o trabalho pode existir em sua forma mais abstrata, como indiferença em relação aos tipos particulares de trabalho e aos produtos particulares do trabalho, tornando-se importante apenas o trabalho em geral, tanto o acumulado, objetivado no capital, como o trabalho vivo, a força de trabalho do indivíduo trabalhador, como força de trabalho abstrata, força de trabalho em geral. Entendemos que esse é também um processo de esvaziamento do trabalhador na medida em que essa indiferença. Existente na prática, do trabalhador em relação ao conteúdo particular da atividade de trabalho acaba por resultar na separação alienada entre o indivíduo e o trabalhador, ou melhor, na redução do indivíduo a um trabalhador em geral, a alguém que se caracteriza apenas por possuir força de trabalho em geral.

Do ponto de vista educacional, o lema “aprender a aprender” visa a operar algo semelhante na medida em que, em vez de a educação escolar formar indivíduos que sabem algo, ela passa a ter como objetivo formar indivíduos predispostos a aprender qualquer coisa, desde que aquilo a ser aprendido mostre-se útil ao processo de adaptação do indivíduo à vida social, isto é, ao mercado. Assim como ao trabalhador é negada a propriedade dos meios de produção, só restando-lhe vender sua força de trabalho; assim como toda a produção é dirigida pelo valor de troca e não pelo valor de uso das mercadorias; assim também os conhecimentos transmitidos pela escola passam a ter valor apenas na medida em que sua aprendizagem gere a capacidade permanente de aprendizagem, isto é, o conteúdo aprendido é valorizado não pelo conhecimento nele contido, mas pela forma pela qual é aprendido, desde que tal forma gere o “aprender a aprender”. O indivíduo torna-se assim mais facilmente adaptável às exigências do mercado de trabalho e às flutuações da ideologia dominante, flutuações essas necessárias à constante recomposição da hegemonia das classes dominantes e o permanente esforço de escamoteamento das contradições do capitalismo.

Ao contrário do que propugnam os defensores do “aprender a aprender”, ele

não produz a autonomia intelectual e moral nem o espírito crítico; produz uma maior adaptabilidade às alterações do capitalismo. Não é casual que o “aprender a aprender” venha sempre acompanhado de um discurso que alerta para a existência de uma aceleração vertiginosa das mudanças na tecnologia, nas relações de trabalho, nos valores culturais, nas atividades cotidianas, nas relações econômicas e políticas internacionais. Mudança é a palavra da moda. O aluno deve ser preparado para viver numa sociedade em permanente e cada vez mais rápida mudança. O professor deve aprender a conviver com mudanças constantes em seu trabalho e a participar ativamente dessas mudanças. Os pesquisadores devem estar sempre dispostos a abandonar seus paradigmas e abraçar os paradigmas da moda. O trabalhador deve estar sempre disposto a mudar de um trabalho para outro, tendo o desemprego constantemente intercalando essa passagem. O consumidor deve estar sempre apto a comprar um modelo mais novo de um determinado produto, a experimentar outra marca, a sentir necessidade de um novo tipo de produto. O “aprender a aprender” significa educar indivíduos adequados à dinâmica do capitalismo. Não se trata de superar o capitalismo, não se confunda mudança com revolução, com transformações radicais nas relações de produção. As mudanças fazem parte do processo dinâmico de reprodução da sociedade capitalista. Nesse sentido, o discurso da mudança, perfeitamente afinado com o “aprender a aprender”, nada tem de crítico e sim, pelo contrário, encontra-se a serviço da adaptação dos indivíduos às exigências econômicas, políticas e culturais do capitalismo contemporâneo.

# CAPÍTULO QUATRO

## EM DEFESA DE UMA LEITURA MARXISTA DA OBRA DE VIGOTSKI

Estamos hoje estudando e ampliando a perspectiva sócio-histórica. Passa-se o resultado de nossos estudos para os alunos e para os professores com os quais trabalhamos e eles ampliam também. Acho mais fácil divulgar e trabalhar este enfoque do que o construtivista. Não só pelo que ele significa, mas também quanto à parte metodológica, ela é menos complicada porque não envolve dogmatismos e, portanto, dá mais chances aos professores de trabalhar com a diversidade. Vigotski é mais fácil, mais prático, mais gostoso. Basta falar, interagir, se interessar pelo outro e suas necessidades, seus desejos e perspectivas, o que vai nos trazer subsídios para descobrir como ele constrói seu conhecimento. É mais simples, mais efetivo e mais justo.

Consideramos chocante e ao mesmo tempo ilustrativa a fala acima apresentada. Ela revela com todas as letras em que vem se transformando o pensamento de Vigotski para boa parcela dos educadores. Extraímos essa fala do livro *O Pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*, de autoria de Maria Teresa Assunção Freitas (1994a). Trata-se de livro escrito com base na tese de doutorado em educação defendida pela autora que, “desejando aprofundar o conhecimento da psicologia de enfoque sócio-histórico, na perspectiva de Vygotsky e Bakhtin” (FREITAS, 1994a, p. 17), realizou, além do estudo de caráter teórico-bibliográfico, também entrevistas, no ano de 1991, com 24 professores (NOTA DE RODAPÉ: 1. Foram entrevistados: Adelino Massarolo (UFV-MG), Angela Giusta (UFMG), Ana L. B. Smolka (Unicamp), Angel P. Sirgado (Unicamp), Carolina Lampreia (PUC-RJ), Claudia Davis (PUC-SP), Euclides Redin (UFV-MG), Isa Locatelli (UERJ), João Wanderley Geraldi (Unicamp), Magda B. Soares (UFMG), Maria Celia R. de Góes (Unicamp), Maria Laura P. B. Franco (PUC-SP), Maria Luiza M. B. Oswald (UEM), Maria Thereza F. Rocco (USP), Maurilio N. da Silva (UFV-MG), Marta Kohl de Oliveira (USP), Mary Júlia M. Dietzsch (USP), Regina de Assis (PUC-RJ), Sarita Mo/sés (UNICAMP), Solange J. e Souza (PUC-RJ), Sônia Kramer (PUC-RJ), Vera M. R. de Vasconcelos (UFF-RJ) e Zilma de Oliveira (USP).) de Universidades

dos estados de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro, professores esses “cuja prática pedagógica e cuja produção científica estivessem orientadas para o trabalho em torno dos autores sócio-históricos” (FREITAS, 1994a, p. 21). Portanto, a fala anteriormente apresentada é a de alguém considerado um pesquisador e divulgador da perspectiva sócio-histórica e do pensamento de Vigotski. Causa-nos também bastante estranheza que a pesquisadora e autora do mencionado livro não faça qualquer comentário sobre essa fala. E essa omissão não pode sequer ser considerada decorrente dos princípios metodológicos adotados por ela, na apresentação das falas dos entrevistados, pois, como ela mesma explicita, sua pretensão foi a de estabelecer um diálogo com tais falas. O título do primeiro capítulo do livro é, justamente, “Um Processo Dialógico de Trabalho” (FREITAS, 1994a, p. 17). Em outros momentos do livro a autora não deixa de apresentar suas posições discordantes em relação a certas falas de professores entrevistados. Chega mesmo a apontar o que lhe parecem ser as limitações das interpretações de alguns entrevistados (idem, pp. 132-143). Por que então a autora calou-se perante a fala que apresentamos como abertura deste capítulo? Ela não teria visto nenhum problema naquelas palavras? Será que os membros da banca de sua tese de doutorado também não problematizaram essa fala? Não temos como responder a essas indagações. Mas não podemos deixar de registrar nosso espanto com esse fato e nossa preocupação de que tal fato seja apenas um indicador de um processo muito mais amplo, de descaracterização do pensamento de Vigotski, que deixaria de ser visto como uma teoria fundamentada de forma radical e aprofundada nos clássicos do marxismo, para se tornar algo “mais gostoso”, “mais fácil”, “mais prático”. Nessa ótica, as implicações “metodológicas” da teoria de Vigotski para a ação pedagógica também seriam muito simples: “basta fazer interagir, se interessar pelo outro e suas necessidades, seus desejos e perspectivas, o que vai nos trazer subsídios para descobrir como ele constrói seu conhecimento”. Poderíamos chamar a isso, de forma irônica, de “sociointeracionismo-constructivista-pragmático-dialógico”. Seria engraçado se não fosse tão trágico. E isso é considerado por alguns como compromisso com a prática do professor do ensino fundamental e médio, como preocupação com o enfrentamento prático dos problemas existentes no dia-a-dia das salas de aula. Há também aqueles que adotam uma perversa “lógica do avanço” e

que talvez argumentem mais ou menos da seguinte forma: “mesmo que essas idéias não correspondam exatamente à teoria de Vigotski, ainda assim, se elas levarem os professores e as professoras a interagir um pouco mais com seus alunos, já será um avanço”. Ocorre que a realidade educacional tem mostrado de forma bastante evidente, para quem queira ver, que a descaracterização das teorias e do pensamento dos mais diversos autores não tem produzido nenhum tipo de avanço mas sim, ao contrário, tem servido de forma bastante eficaz à legitimação de políticas educacionais comprometidas com os interesses da classe dominante.

A fala apresentada como abertura deste capítulo é, portanto, por nós interpretada como parte de um contexto de descaracterização do pensamento de Vigotski, de forma a torná-lo mais facilmente assimilável ao universo ideológico do capitalismo contemporâneo. Não estamos com isso afirmando que essa seja necessariamente a intenção da maioria dos autores que têm estudado e divulgado a obra de Vigotski no ocidente e no Brasil. Estamos sim afirmando que isso é um resultado objetivo dos procedimentos que têm sido adotados na maior parte do trabalhos voltados a essa divulgação. Alguns desses procedimentos já foram por nós apontados (DUARTE, 1996, pp. 75-106), mas é necessário aqui retomar e aprofundar essa discussão. Nesse sentido analisaremos, na seqüência, três procedimentos de diluição, secundarização ou neutralização do caráter marxista da teoria de Vigotski, presentes na bibliografia contemporânea sobre o pensamento desse autor.

## 1. ÀS TENTATIVAS DE AFASTAR A TEORIA DE VIGOTSKI DA TEORIA DE LEONTIEV

Um primeiro procedimento que visa a neutralizar o caráter marxista da teoria vigotskiana e com isso facilitar a assimilação do pensamento de Vigotski ao universo ideológico próprio ao capitalismo contemporâneo é o de separar a obra desse autor dos trabalhos produzidos pelos demais autores da escola da psicologia soviética conhecida como Psicologia Histórico-Cultural ou Psicologia Sócio-histórica. Alguns difusores do pensamento de Vigotski apresentam esse autor como o iniciador dessa corrente da psicologia soviética e chegam até a mencionar os nomes de Luria e Leontiev, mas, logo em seguida, esses dois autores são deixados

de lado e passa-se a falar somente de Vigotski. É o caso, por exemplo, dos trabalhos de Freitas (1994b), Rego (1995a) e Baquero (1998). Outros intérpretes defendem a separação de forma mais incisiva, como o trabalho de Van Der Veer & Valsiner (1996), todo ele direcionado para a defesa da tese de que “Vygotsky era um membro da comunidade psicológica internacional da época (embora só tenha saído da URSS uma vez), e não um psicólogo soviético” (idem, p. 427). Com essa afirmação os autores não estão apenas defendendo que Vigotski acompanhava o debate científico internacional, mas estão principalmente defendendo uma atitude de preconceito generalizado em relação à psicologia soviética. Ainda que os autores, ao longo de todo o livro, defendam a necessidade de estudar o pensamento de um teórico da psicologia (no caso Vigotski) no contexto da história da psicologia, eles operam uma efetiva descontextualização do pensamento de Vigotski, procurando o tempo todo associar o pensamento socialista ao regime stalinista e apresentando Vigotski como alguém que estava na URSS mas, apesar disso, conseguia colocar-se à altura da psicologia internacional. Esses dois autores, por exemplo, são explícitos em separar Vigotski de Luria e Leontiev:

A idéia dos três mosqueteiros heróicos e inseparáveis lutando contra a psicologia tradicional é, portanto, uma reconstrução romântica promovida por Leontiev e Luria. Como veremos, o mito da troika serviu à função de obscurecer as diferenças e os conflitos pessoais bastante reais que viriam a se desenvolver entre Vygotsky e Leontiev (e, em certo grau, com Luria) em um estágio posterior [idem, p. 204].

Mais adiante, na mesma obra, os citados autores defendem que Leontiev afastou-se da linha teórica de Vigotski e procurou adequar-se à ideologia oficial do período stalinista:

A visão de Vygotsky sobre um grande grupo de pesquisa trabalhando para uma causa comum nunca se concretizou. Às vezes, parecia que poderia ser possível estabelecer esse grupo, mas Vygotsky sempre era forçado a se mudar para um novo Instituto e trabalhar com novos colegas. Por exemplo, depois de se formarem, seus alunos (p. ex., Levina, Morozova) eram enviados para trabalhar em diferentes cidades espalhadas pela União Soviética e assim, para que qualquer programa coesivo pudesse ser desenvolvido, eles tinham que viajar a Moscou, onde Vygotsky

organizava regularmente suas chamadas conferências internas. O fechamento da Academia de Educação Comunista e a resultante transferência de alguns dos colaboradores de Vygotsky (Bozhovich, Leontiev, Luria, Zaporozhec) para Kharkov, também comprometeram o programa de pesquisa. Além disso, em Kharkov, Leontiev desenvolveu sua própria concepção de desenvolvimento cognitivo em resposta às críticas ideológicas. Leontiev distanciou-se das idéias de Vygotsky em um obituário escrito em 1934 (pp. 189-9), em que enfatizou que os processos de mediação baseiam-se em atividades materiais e sociais e renomeou a teoria histórico-cultural de “teoria histórico-social”. Referiu-se também ao debate público sobre os méritos da reactologia para uma avaliação das teorias de Vygotsky [...]. Fica claro que, ao substituir a ênfase de Vygotsky nos signos como meios de mediação entre objetos da experiência e funções mentais pela idéia de que a ação física (trabalho) deve fazer a mediação entre o sujeito e o mundo exterior, Leontiev se manteve fiel à ideologia oficial. De acordo com os guardiães ideológicos o trabalho (atividade física) devia ter precedência sobre a fala [idem, pp. 315-316].

A estratégia desses autores é bastante clara e agressiva: trata-se de apontar Leontiev como mero repetidor do discurso oficial, como alguém que cedeu à pressão dos “guardiães ideológicos”, renegando a teoria de Vigotski, seu antigo companheiro. Com essa estratégia os autores desfecham um ataque à pessoa de Leontiev, procurando assim criar uma atitude de repulsa por seu trabalho. Não temos condições de ter acesso a dados absolutamente confiáveis quanto ao que teria ocorrido entre esses pesquisadores soviéticos e, de qualquer modo, questões dessa natureza são sempre objeto de distintas versões, todas de difícil comprovação. O que questionamos aqui são os motivos de Van der Veer e Valsiner, isto é, por que a necessidade desse ataque frontal à imagem de Leontiev? Por que essa questão é, para esses autores, tão importante? Nossa hipótese, dado o espírito de todo o livro desses autores, é a de que se trata claramente de uma estratégia para eliminar, definitivamente, a associação do nome de Vigotski ao de Luria e principalmente ao de Leontiev. Trata-se de apresentar o trabalho de Vigotski como a odisséia de um pesquisador abandonado até mesmo pelos colaboradores próximos, mas que, apesar de viver no próprio centro do mundo socialista, manteve os laços com a comunidade científica internacional e acabou por dela receber o justo reconhecimento. A fúria do

ataque desses autores a Leontiev é tão grande que eles abandonam qualquer cuidado intelectual e apresentam um reducionismo grotesco das diferenças entre os trabalhos de Leontiev e Vigotski. Enquanto este teria dado ênfase aos signos “como meios de mediação entre objetos da experiência e funções mentais”. Leontiev teria substituído essa ênfase pela “idéia de que a ação física (trabalho) deve fazer a mediação entre o sujeito e o mundo exterior”. Para esses autores, dessa forma, “Leontiev se manteve fiel à ideologia oficial”, pois, “de acordo com os guardiães ideológicos, o trabalho (atividade física) devia ter precedência sobre a fala”. Ao apresentarem essa versão, os autores zombam dos leitores, julgando todos incapazes de um mínimo senso crítico. Somente “guardiães ideológicos” do capitalismo podem reduzir a categoria trabalho à idéia de atividade física, ou podem acreditar que ao trabalhar com a categoria de atividade, Leontiev pudesse desconsiderar a importância da linguagem e dos signos como elementos da atividade social, ou ainda somente os “guardiães ideológicos” do capitalismo podem perder de vista as diferenças entre o trabalho de um teórico marxista e a ideologia oficial do período stalinista da URSS. O reducionismo operado por Van der Veer e Valsiner não se refere apenas à teoria de Leontiev, mas também à de Vigotski. Só que, enquanto o objetivo de reduzir a teoria de Leontiev a uma teoria da primazia da atividade material é o de associá-la a uma ridícula caricatura do marxismo, o objetivo de reduzir a teoria de Vigotski a uma ênfase nos signos é o de aproximá-lo das concepções pós-estruturalistas, que tudo reduzem ao embate de discursos.

Um dos muitos equívocos existentes nessa interpretação reducionista das teorias de Vigotski e Leontiev reside no fato de que, para nenhum desses dois pensadores, a linguagem e o trabalho podem ser vistos de forma dicotômica, pelo simples fato de que, na filosofia de Marx, na qual apoiavam-se tanto Vigotski como Leontiev, a atividade humana é social e, portanto, sempre mediatizada pelas relações sociais e pela linguagem. Por sua vez, a linguagem só pode existir na concepção de Marx, como um elemento integrante da prática social, produzido e reproduzido no interior dessa prática. Não estamos afirmando que não existam especificidades nos trabalhos de Vigotski e Leontiev, nem mesmo que não existam pontos de divergência entre ambos. Mas o que frisamos é que ambos desenvolveram seus trabalhos no interior de uma mesma corrente da psicologia, apoiada em fundamentos

filosóficos marxistas. No que se refere à questão da atividade, mostraremos, no quinto capítulo deste nosso trabalho, que um dos aspectos da abordagem do jovem Piaget criticados por Vigotski foi justamente a redução do processo de socialização a uma comunicação intersubjetiva mediatizada puramente pela linguagem, fora da atividade social dos indivíduos. Quanto a Leontiev, cabe mencionar aqui, ainda que rapidamente, alguns aspectos da obra desse autor que invalidam totalmente a versão de Van der Veer e Valsiner. Iniciemos pelo fato de que Leontiev adotou de Vigotski o método de análise por unidades (sobre esse método, ver VIGOTSKI, 1993a, pp. 19-20). Rara Vigotski, a unidade de análise da linguagem, com sua dupla função, comunicativa e meio do pensamento, deveria ser o significado da palavra (VYGOTSKI, 1993a, p. 21). Leontiev (1978) amplia essa concepção de Vigotski, estabelecendo uma relação entre a estrutura da atividade humana e a estrutura da consciência humana. Assim, a unidade inicial de análise passa a ser a da relação entre o motivo da ação e seu conteúdo (ou seu objeto). Essa relação entre o motivo e o conteúdo da ação reflete-se na estrutura da consciência como relação entre o significado e o sentido. Obviamente, a relação entre o significado e o sentido não pode estabelecer-se sem a mediação da linguagem. Fica aí bastante evidente o quanto a versão de Van der Veer e Valsiner nada tem a ver com a teoria de Leontiev. Outro ponto importante da teoria de Leontiev é o de que o processo de apropriação é essencialmente um processo mediatizado pela comunicação: Consideramos até agora o processo de apropriação como o resultado de uma atividade efetiva do indivíduo em relação aos objetos e fenômenos do mundo circundante criados pelo desenvolvimento da cultura humana. Sublinhamos que esta atividade deve ser adequada, quer isto dizer que deve reproduzir os traços da atividade cristalizada (acumulada) no objeto ou no fenômeno ou mais exatamente nos sistemas que formam. Mas pode-se supor que esta atividade adequada apareça no homem, na criança, sob a influência dos próprios objetos e fenômenos? A falsidade de uma tal suposição é evidente. A criança não está de modo nenhum sozinha em face do mundo que a rodeia. As suas relações com o mundo têm sempre por intermediário a relação do homem com os outros seres humanos; a sua atividade está sempre inserida na comunicação [idem, pp. 271-272].

E ainda, para que não restem dúvidas quanto ao fato de que Leontiev não

dicotomizava linguagem e atividade, citaremos mais uma passagem do mesmo livro:

Desde as primeiras etapas do desenvolvimento do indivíduo que a realidade concreta se lhe manifesta através da relação que ele tem com o meio; razão por que ele a percebe não apenas sob o ângulo das suas propriedades materiais e do seu sentido biológico, mas igualmente como um mundo de objetos que se descobrem progressivamente a ele na sua significação social, por intermédio da atividade humana. Isso constitui a base inicial sobre a qual se dá a aquisição da linguagem, a apropriação da comunicação verbal. Sem querer tratar aqui do que a palavra traz ao desenvolvimento psíquico (estão consagradas a isto milhares de páginas), gostaria simplesmente de sublinhar uma vez mais que, se bem que desempenhe um papel enorme e verdadeiramente decisivo, a linguagem nem por isso é o demiurgo do humano no homem. A linguagem é aquilo através do qual se generaliza e se transmite a experiência da prática sócio-histórica da humanidade; por consequência, é igualmente um meio de comunicação, a condição da apropriação pelos indivíduos desta experiência e a forma da sua existência na consciência [idem, pp. 171-172].

Talvez Van der Veer e Valsiner, de tão preocupados que estavam em cumprir o papel de “guardiães ideológicos”, não tiveram tempo de ler com mais atenção os trabalhos de Leontiev.

Ainda com relação à existência ou não de uma “Escola de Vigotski”, à qual estariam associados os nomes de Luria, Leontiev e outros, fazemos aqui uma última menção. Trata-se do livro *La Psicología Evolutiva e Pedagógica en la URSS — Antología*, organizado por Vasili Davidov e Marta Shuare e publicado pela Editora Progreso, de Moscou, em 1987. Os organizadores assim se expressam no prefácio:

O presente livro inclui artigos de cientistas soviéticos, representantes da escola psicológica de Vigotski. A leitura desta Antologia enriquecerá a compreensão que os especialistas de fala espanhola tenham de como, no curso de quase sessenta anos, surgiram e se desenvolveram as idéias desta escola, que constitui uma das principais na psicologia soviética [DAVÍDOV & SHUARE, 1987, p. 5].

Nesse livro estão incluídos artigos de Vigotski, Luria, Leontiev, Zaporózhets, Elkonin, Galperin, Davidov. Vénguer, Poddiákov. Obújova, Liáudis, Bogdánova. Bozhóvich, Lísina e Márkova. Ao final do livro são apresentados dados resumidos de cada autor e de sua produção científica, o que revela uma grande e diversificada

produção. A amostra dessa produção apresentada nessa coletânea leva-nos a acreditar que a comunidade científica internacional crescerá mais traduzindo e analisando as obras produzidas por essa escola psicológica do que publicando às dezenas livros de intérpretes como Van der Ver e Valsiner.

## 2. A SUBSTITUIÇÃO DO QUE ESCREVEU VIGOTSKI PELO QUE ESCREVERAM SEUS INTÉRPRETES E AS TRADUÇÕES RESUMIDAS/CENSURADAS DE TEXTOS VIGOTSKIANOS

Um segundo procedimento que facilita a assimilação de Vigotski ao universo ideológico do capitalismo contemporâneo é a substituição do que escreveu o próprio Vigotski pelas versões difundidas pelos seus intérpretes. Diga-se, de passagem, que o número desses intérpretes multiplica-se velozmente. Por exemplo, o número de livros que trazem o nome Vigotski em seu título, no Brasil, já é bastante considerável, contando com trabalhos de autores nacionais e traduções de autores estrangeiros. Correndo o risco de estarmos deixando alguns títulos de fora, mencionamos aqui os seguintes trabalhos: Baquero (1998), Castorina et alii (1996), Daniels, org. (1994), Duarte (1996), Freitas (1994a, 1994b), Gamier et alii (1996), La Taille, Oliveira & Dantas (1992), Moll, org. (1996), Oliveira (1993), Palangana (1994), Ratner (1995), Rego (1995a), Smolka & Góes, orgs. (1993), Souza (1994), Van Der Veer & Valsiner (1996). Também mencionamos dois números dos Cadernos CEDES especialmente dedicados à psicologia sociohistórica: Pino & Góes, orgs. (1991) e Oliveira, org. (1995), além de muitos outros livros e também muitos artigos onde a teoria de Vigotski é de alguma forma abordada. Entretanto, o número crescente de publicações sobre a teoria de Vigotski não tem, em nossa avaliação, significado um aprofundamento e um detalhamento nos estudos dos escritos desse autor. Atualmente muito se escreve sobre Vigotski, mas muito pouca atenção se dá ao que o próprio Vigotski escreveu. Felizmente, nos anos de 1996 e 1998 foram editadas no Brasil duas coletâneas de textos integrais de Vigotski, sendo uma intitulada, no Brasil, como Teoria e Método em Psicologia (VIGOTSKI, 1996a) e outra intitulada O Desenvolvimento Psicológico na Infância (VIGOTSKI, 1998). Essas duas coletâneas reúnem parte dos textos publicados nos dois primeiros volumes das Obras Escolhidas de Vigotski, das quais tivemos acesso, até o presente

momento, à edição espanholados cinco primeiros volumes (VIGOTSKI. 1991, 1993a, 1995, 1996b e 1997). Dissemos que as duas mencionadas coletâneas de textos de Vigotski, publicadas no Brasil em 1996 e 1998, contêm parte dos dois primeiros volumes das Obras Escolhidas, porque uma parte do segundo volume é o texto integral do livro Pensamento e Linguagem. Embora a grande maioria dos livros publicados no Brasil sobre o pensamento de Vigotski seja absolutamente omissa quanto a isso, o fato é que a tradução para o português do livro Pensamento e Linguagem (VYGOTSKY, 1993b), cuja primeira edição brasileira foi lançada em 1987, não é tradução do texto integral, mas sim de uma versão resumida publicada em inglês, nos EUA, no ano de 1962. Essa versão resumida cortou mais de 60% do texto original pois o texto, na versão integral, publicado nas Obras Escolhidas em espanhol (VYGOTSKI, 1993 a, pp. 11-347), tem 337 páginas, enquanto na edição em português tem 132 páginas. Apesar do silêncio dos intérpretes de Vigotski sobre essa questão, os tradutores do livro Pensamento e Linguagem para o inglês não esconderam o que fizeram:

A primeira edição de Pensamento e Linguagem apareceu alguns meses após a morte do autor. Ao preparar o livro para publicação, Vygotsky tentou juntar ensaios avulsos num todo coerente. Muitos deles haviam sido escritos anteriormente, e alguns haviam sido publicados; outros foram ditados durante a fase final de sua doença. O livro não é muito bem organizado — o que torna um tanto difícil a apreensão imediata de sua unidade interna essencial. Algumas discussões são repetidas quase que palavra por palavra em capítulos diferentes, quando não no mesmo capítulo; numerosas digressões polêmicas fazem com que o desenvolvimento das idéias seja um tanto obscuro. O editor da primeira edição russa apontou alguns desses problemas em seu prefácio, mas decidiu deixar o texto de Vygotsky intacto. Vinte e dois anos mais tarde (1956), quando Pensamento e Linguagem foi reeditado em um volume de Obras Escolhidas de Vygotsky, poucas alterações foram feitas. No final da década de 30, uma das tradutoras desta edição, Eugenia Hanfmann, em colaboração com J. Kasanin, voltou a alguns dos estudos de Vygotsky sobre a formação dos conceitos; ela se lembra muito bem das idas e vindas necessárias para desvendar o texto. Quando, em 1957, A. R. Luria, amigo e colaborador de Vygotsky, convidou-a para participar da tradução de Pensamento e

Linguagem, ela expressou a sua convicção de que uma tradução literal não faria justiça ao pensamento de Vygotsky. Chegaram ao consenso de que a repetição excessiva e certas polemicas deveriam ser eliminadas, em favor de uma exposição mais clara. Ao traduzir o livro, simplificamos e tornamos mais claro o estilo de Vygotsky, ao mesmo tempo que nos esforçamos para reproduzir com exatidão o seu sentido. A organização interna dos capítulos foi preservada, exceto no capítulo 2, onde omissões externas resultaram em uma reestruturação do texto e em um número extremamente reduzido de subdivisões [in Vigotski, 1993b, pp. XII-XIV, grifo nosso]

Nosso primeiro questionamento quanto aos argumentos, extremamente precários, apresentados pelos tradutores é o seguinte: se as “discussões polêmicas” foram consideradas de “pouco interesse para o leitor contemporâneo”, então a cada tradução e a cada nova edição o texto de Vigotski deveria ser “atualizado”? Os textos de todos os autores clássicos, de séculos passados, deveriam ser atualizados constantemente? O leitor não tem o direito de decidir por si mesmo o que lhe interessa ou não no texto de um determinado autor? Esse leitor norte-americano, do início da década de 1960, teria os mesmos interesses do leitor americano das décadas seguintes? No caso da edição brasileira, não seria então necessária, nessa lógica, uma adequação do texto aos interesses dos leitores brasileiros contemporâneos? Como se pode ver, os argumentos dos tradutores não resistem à menor crítica e revelam que, na verdade, o objetivo era o de descaracterizar a conotação fortemente crítica do texto de Vigotski em relação não só ao pensamento de Piaget como também ao idealismo presente em boa parte das teorias psicológicas, tornando, assim, o pensamento de Vigotski mais soft, menos marxista e mais facilmente adaptável ao pragmatismo norte-americano.

Nossa segunda observação é a de que as maiores alterações foram realizadas justamente no segundo capítulo, onde Vigotski faz a crítica a Piaget. As análises críticas apresentadas por Vigotski nesse capítulo seriam secundárias em relação à essência da sua argumentação? No quinto capítulo deste nosso trabalho procuraremos mostrar que os cortes realizados pelos tradutores em comparação com o texto integral incidem, sobre aspectos essenciais à correta compreensão da crítica feita por Vigotski ao pensamento de Piaget. Ao contrário do que argumentam os

tradutores, o texto resumido não só não ajudou a tornar mais claro o pensamento de Vigotski, como o distorceu, retirando-lhe a profundidade teórica e a abrangência filosófico-metodológica. Um detalhe interessante é o de que Eugenia Hanfmann, justamente a que tanto se empenhou para que não fosse editado o texto original na sua íntegra, convidou Piaget para escrever um postado, a título de resposta às críticas feitas por Vigotski, no início da década de 1930, à teoria piagetiana. Parece que as mencionadas críticas incomodaram bastante a Eugenia Hanfmann. É realmente bastante estranho que ela tenha aplicado seu bisturi editorial com mais intensidade justamente ao segundo capítulo e, ainda assim, tenha solicitado a Piaget um postado a título de réplica, quando Vigotski, já não sendo vivo, não teria o direito à tréplica. É também estranho que os estudiosos de Vigotski no Brasil e no exterior mantenham um enorme silêncio a respeito desse assunto. Os tradutores (ou seria melhor dizer, os “censores”?) de *Pensamento e Linguagem*, para o inglês, também acrescentaram uma nota de rodapé no início do segundo capítulo, com a seguinte observação: “A crítica de Vigotski, baseada nas primeiras obras de Piaget, pouco se aplica às formulações posteriores de Piaget no que diz respeito às suas teorias”. Trata-se de uma nota de rodapé bastante discutível. Em primeiro lugar porque trata-se de uma questão cuja complexidade não permite que ela seja resolvida assim, de uma tacada só, numa curta nota de rodapé. No mínimo isso deveria ter sido objeto de um ensaio assinado por algum pesquisador, que poderia ser a própria de que Piaget tenha comprovado, nesse texto, que a crítica de Vigotski não se aplica ao restante de sua obra. Até porque o próprio Piaget utilizou a estratégia de responder à crítica vigotskiana apenas em alguns pontos, silenciando sobre o fato de que Vigotski procurou mostrar que o edifício teórico piagetiano como um todo estava construído sobre bases idealistas e dicotômicas. Em outras palavras, Piaget omite-se de comentar o fato de que a crítica de Vigotski possui um caráter fortemente filosófico, o que, por certo, muito incomodou ao pensador suíço, levando-se em conta que este era contrário ao que considerava como ingerências da filosofia nos trabalhos da ciência. Em seu livro *Sabedoria e Ilusões da Filosofia*, Jean Piaget (1983b) narra como, no início de sua trajetória intelectual, “desconverteu-se” da filosofia e como decidiu-se por estudar os processos de conhecimento de forma científica, criando a epistemologia genética. Curiosamente muitos estudiosos de Piaget omitem, nos dias

de hoje, o fato de que, para esse pensador suíço, a epistemologia não era uma área da filosofia, mas sim um campo específico da ciência. Retornando a questão do posfácio de Piaget ao livro de Vigotski, reafirmamos que de maneira alguma esse postado pode ser considerado uma réplica que dê conta das questões centrais da crítica elaborada por Vigotski. Como se vê, a nota de rodapé feita pelos tradutores não pode deixar de causar estranheza aos leitores atentos, instigando o questionamento sobre os reais motivos de tantas ressalvas e reservas para com o que escreveu Vigotski nesse capítulo. Por fim, para reforçar ainda mais nosso questionamento, mencionamos o fato de que esse capítulo já havia sido publicado anteriormente pelo próprio Vigotski, num prólogo à edição em russo do livro de Piaget, *A Linguagem e o Pensamento da Criança*, (Cf. VYGOTSKI, 1993a, pp. 13-14). Ora, em se tratando de um ensaio já publicado e, portanto, considerado pelo próprio autor como um texto que poderia ser lido e compreendido em si mesmo, torna-se ainda mais estranho aceitar a idéia dos tradutores de que esse texto necessitasse de tantas e tão profundas modificações. Mas somos obrigados a admitir que as alterações feitas devem ter, realmente, facilitado a aceitação do livro de Vigotski, posto que tornaram o texto mais facilmente interpretável à luz de concepções não-marxistas do ser humano, da história e das relações entre indivíduo e sociedade. Isso foi, aliás, explicitado no prefácio escrito por Jerome Bruner à citada edição norte-americana do livro *Pensamento e Linguagem*:

Vigotski, de fato, introduziu uma perspectiva histórica na compreensão de como o pensamento se desenvolve e do que é, na verdade, o pensamento. Mas o interessante é que ele também propôs um mecanismo por meio do qual a pessoa se torna livre de sua própria história. É para Vigotski que se voltam os psicólogos soviético ao examinarem o modo pelo qual o homem luta, livre do domínio do condicionamento estímulo-resposta do tipo pavloviano clássico. Vigotski é o arquiteto do Segundo Sistema de Sinais proposto por Pavlov numa reação contra a rigidez excessiva de suas teorias anteriores. E o Segundo Sistema de Sinais que fornece os meios pelos quais o homem cria um mediador entre ele mesmo e o mundo da estimulação física, de forma a reagir em termos de sua própria concepção simbólica da realidade. O que agrada aos teóricos marxistas nessa concepção é o papel claramente reconhecido da sociedade e da atividade social na configuração do

Segundo Sistema de Sinais — as estruturas mediadoras por meio das quais os estímulos sinais do mundo físico são filtrados. Para mim, o impressionante é que, dado um mundo pluralista onde cada indivíduo chega a um acordo com o meio ambiente a seu próprio modo, a teoria do desenvolvimento de Vigotski é também uma descrição dos muitos caminhos possíveis para a individualidade e a liberdade. É nesse sentido, penso eu, que ele transcende, como teórico da natureza do homem, os dilemas ideológicos que dividem tão profundamente nosso mundo de hoje [in VYGOTSKY, 1993b, p. XI].

Essa passagem de Jerome Bruner, escrita no início da década de 1960, pode ser considerada profética sobre o que seria feito da obra de Vigotski por boa parte da intelectualidade ocidental, isto é, a apresentação do pensamento de Vigotski como algo que estivesse além do embate entre as concepções socialistas e as concepções liberais de homem e de sociedade. Trata-se de uma ideológica tentativa de desideologização do pensamento de Vigotski. A esse respeito convém repetir aqui uma passagem do próprio Vigotski, por nós já apresentada nas considerações iniciais deste livro:

Ser donos da verdade sobre a pessoa e da própria pessoa é impossível enquanto a humanidade não seja dona da verdade sobre a sociedade e da própria sociedade. Nossa ciência não poderia nem pode desenvolver-se na velha sociedade. Pelo contrário, na nova sociedade, nossa ciência se encontrará no centro da vida. O salto do reino da necessidade ao reino da liberdade colocará inevitavelmente a questão do domínio de nosso próprio ser, de subordiná-lo a nós mesmos (VYGOTSKY, 1991 b, p. 406).

Para que não restem dúvidas, talvez não seja demais lembrar que Vigotski chamava de velha sociedade à sociedade capitalista e chamava de nova sociedade à sociedade socialista. Em outras palavras, Vigotski era bastante claro em sua posição: a psicologia não poderia desenvolver-se de forma efetiva a não ser como parte do processo de construção de uma sociedade socialista. Jerome Bruner tinha, é claro, o direito de ansiar por uma teoria sobre a natureza humana que fosse construída numa perspectiva supra-ideológica, que fugisse aos embates entre capitalismo e socialismo. Mas atribuir tal tentativa a Vigotski só pode decorrer de leituras superficiais de versões resumidas, reescritas e censuradas dos textos originais de

Vigotski.

Nessa direção parece que os tradutores, redatores e censores de *Pensamento e Linguagem* fizeram escola, pois seu exemplo foi seguido pelos pesquisadores norte-americanos Michael Cole, Vera John-Steiner, Silvia Scribner e Ellen Souberman, que organizaram a coletânea *Mind in Society — The Development of Higher Psychological Processes*, publicada nos EUA, e que veio a ter sua primeira edição no Brasil em 1984. Os organizadores dessa coletânea também julgaram adequado o procedimento de reescrever os textos originais de Vigotski:

O trabalho de reunir obras originalmente separadas foi feito com bastante liberdade. O leitor não deve esperar encontrar uma tradução literal de Vigotski, mas, sim, uma tradução editada da qual omitimos as matérias aparentemente redundantes e à qual acrescentamos materiais que nos parecerem importantes no sentido de tornar mais claras as idéias de Vigotski. Como outros editores já notaram, o estilo de Vigotski é extremamente difícil. Ele teve uma produção escrita abundante e muitos de seus manuscritos nunca foram adequadamente editados. Além disso, durante os freqüentes períodos de sua doença, ele ditava seus trabalhos — uma prática que resultou num texto repetitivo, elíptico e denso [in VYGOTSKY, 1991a, p. X].

Diríamos, com ironia, que, a julgar pelos divulgadores da obra de Vigotski nos EUA, estaríamos diante de um autor que teria sido, ao mesmo tempo, o criador de uma importante e rica abordagem no campo da psicologia e um escritor que teria deixado muito a desejar quanto à clareza de suas idéias, requerendo, assim, a solícita colaboração de tradutores e intérpretes, no sentido do aprimoramento de seus textos. Curiosamente, esses estudiosos com tão elevada capacidade de síntese, em vez de editarem os textos de Vigotski tal como foram escritos ou ditados por ele e, depois, escreverem ensaios sobre suas interpretações desses textos, optaram por publicar diretamente suas interpretações, apresentadas sob a forma de colagens e reelaborações de passagens escritas por Vigotski ou até mesmo por seus colaboradores:

Em muitos lugares deste livro inserimos materiais provindos de fontes adicionais, na tentativa de tomar mais claro o significado do texto. Na maioria dos casos, utilizamos outras partes de *A História do Desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores* não incluídas neste volume; outros insertos provieram de

ensaios contidos nos volumes de 1956 ou 1960 de coletâneas de seus trabalhos. Em alguns casos, foram utilizados trechos de trabalhos de colaboradores de Vigotski, onde são explicitados exemplos concretos dos procedimentos experimentais ou resultados que no texto original de Vigotski são descritos de forma extremamente breve [in Vygotsky, 1991a, p. X].

Certamente não era isso que tínhamos em mente quando defendemos, mais acima, a tradução e a publicação dos trabalhos dos demais integrantes da Escola de Vigotski. Que seria dos diversos manuscritos de Marx, se cada editor resolvesse reescrevê-los de acordo com sua própria interpretação? Realmente, assim como no caso da edição resumida do livro *Pensamento e Linguagem*, também no caso de *A Formação Social da Mente*, não estamos perante um texto de autoria do próprio Vigotski mas sim de um texto que reflete muito mais o pensamento de alguns intérpretes. E esses dois livros, a despeito das recentes traduções para o português de partes das *Obras Escolhidas*, constituem a fonte principal para boa parte daqueles que se apresentam como estudiosos de Vigotski no Brasil. Esses estudiosos parecem não considerar problemática a atitude dos mencionados pesquisadores norte-americanos.

Quanto ao estilo de escrita de Vigotski, não compartilhamos dessa avaliação segundo a qual existiria uma quase insuperável dificuldade na compreensão dos textos desse autor. Não nos parece, por exemplo, que Piaget tenha um estilo de escrita mais fácil ou mais claro que o de Vigotski. As pessoas escrevem livros (bons ou ruins) procurando facilitar a compreensão da obra de Piaget, mas não temos notícia de que os tradutores de Piaget para o inglês ou outro idioma qualquer tenham decidido reescrever os textos do pensador suíço. Por mais que um intérprete escreva textos e livros que distorçam as idéias defendidas por Piaget, um pesquisador brasileiro, por exemplo, sempre terá a possibilidade de ler edições em português das principais obras do autor suíço e, de qualquer maneira, para quem queira ler no idioma original, o idioma francês é bem mais acessível aos pesquisadores ocidentais do que o russo que utiliza, inclusive, outro alfabeto. Não estamos afirmando que os textos de Vigotski sejam necessariamente fáceis, mas sim que as dificuldades que eles possam apresentar não são maiores do que as que possam ser encontradas em outros autores que têm seus trabalhos editados tal como os escreveram. Também

acreditamos que os textos de Vigotski, por ele ser um autor marxista, podem apresentar uma certa dificuldade para leitores não familiarizados com o universo filosófico marxista, mas isso não se caracteriza como um problema de estilo de escrita e sim de universo cultural do autor e dos leitores.

No “prefácio à edição brasileira” do livro *Psicologia da Arte* (VIGOTSKI, 1999), Paulo Bezerra, que fez a tradução diretamente do russo, afirma o seguinte:

*Psicologia da Arte* chega às mãos do público brasileiro um ano depois do centenário de nascimento de seu autor, já bastante conhecido entre nós, particularmente entre aqueles que trabalham nos campos da lingüística, da educação e da psicologia da educação. A Editora Martins Fontes já publicou dele *Pensamento e Linguagem*, *A Formação Social da Mente* (1984), *Os Métodos em Psicologia* (1995) e está com *Psicologia Pedagógica* e uma edição integral e traduzida do original russo de *Pensamento e Linguagem* no prelo (NOTA DE RODAPÉ: 2. A Editora Martins Fontes publicou parte do primeiro volume das *Obras Escolhidas de Vigotski*, com o título *Teoria e Método em Psicologia* e não, como afirmou Paulo Bezerra, *Os métodos em psicologia*. O ano dessa publicação foi 1996 e não 1995. Até o presente momento desconhecemos que a citada editora tenha publicado algum livro de Vigotski com o título *Psicologia Pedagógica*. Em 1998 ela publicou outra parte das *Obras Escolhidas de Vigotski*, com o título *O Desenvolvimento Psicológico na Infância*.) [in VIGOTSKY, 1999, p. XI].

Embora esse prefácio tenha sido publicado em 1999, foi escrito em 1997, isto é, “um ano depois do centenário de nascimento” de Vigotski. É auspiciosa a notícia de que estaria no prelo uma tradução diretamente do russo, do texto integral de *Pensamento e Linguagem*. Esperamos que essa promessa seja concretizada. Até o momento em que concluímos a redação deste livro, não tivemos notícia do lançamento dessa edição.

### 3. O ECLETISMO NAS INTERPRETAÇÕES PÓS-MODERNAS E NEOLIBERAIS DA TEORIA VIGOTSKIANA

Passemos agora ao terceiro procedimento que, ao ser adotado na divulgação do pensamento de Vigotski entre os educadores brasileiros, acaba resultando num processo de adequação da teoria vigotskiana ao universo ideológico do capitalismo

contemporâneo. Trata-se da divulgação da idéia de que estabelecer um confronto entre as teorias de Vigotski e Piaget e defender a interpretação de que exista um antagonismo fundamental entre essas duas teorias seria adotar uma postura dogmática, anti-científica e não compromissada como uma efetiva melhoria da prática educacional. Essa atitude, com ares de “politicamente correta”, vem sendo disseminada nos meios acadêmicos, com a legitimação de autores que divulgam o pensamento de Vigotski. Por exemplo, Marta Kohl de Oliveira é bastante taxativa nessa questão:

A idéia da escolha da “melhor teoria” é particularmente questionável no caso do confronto entre Piaget e Vigotski. Em primeiro lugar porque ambos nos legaram uma produção vasta e densa, com inegáveis contribuições à área da educação; ambos merecem, portanto, um estudo aprofundado e de longo prazo, que leve a uma real compreensão de suas propostas teóricas e não à adoção de alguns princípios simplificados. Em segundo lugar porque há algumas afinidades essenciais entre as abordagens desses dois pensadores, que tornariam leviana uma oposição radical entre eles [OLIVEIRA, 1993, p. 103].

Mais adiante analisaremos o que Marta Kohl de Oliveira considera “afinidades essenciais” entre Piaget e Vigotski. Por enquanto queremos comentar outros aspectos da argumentação defendida por essa autora para condenar a contraposição entre as duas teorias. É realmente muito curioso que certos piagetianos e certos vigotskianos utilizem o argumento de que seja um equívoco estabelecer um confronto para decidir sobre a melhor teoria. Ora, não nos parece que os piagetianos, de modo geral, estejam muito dispostos a considerar, por exemplo, o behaviorismo como uma teoria “tão boa quanto” a piagetiana. Nunca lemos ou ouvimos um piagetiano defendendo a necessidade de um estudo aprofundado da obra de Skinner ou de algum outro pensador behaviorista. Afirmamos o mesmo em relação a autores vigotskianos que, como Marta Kohl de Oliveira, estão sempre a dizer que é preciso reconhecer que Piaget deixou uma obra “vasta e densa com inegáveis contribuições à área da educação”. Não é isso que está em questão. O argumento de Marta Kohl de Oliveira é uma tergiversação em relação à questão central, que é a do posicionamento teórico e prático. Fazer a crítica à teoria de Piaget com base na teoria de Vigotski não significa desconhecer a densa e vasta obra de

Piaget. Como é possível fazer a crítica do que não se conhece? também não significa considerar que os estudos de Piaget e dos piagetianos não tragam contribuições para a psicologia e para a educação. Entretanto, é possível sim considerar essas contribuições com base em uma análise crítica radical. Utilizamos propositadamente o termo “radical”, pois Marta Kohl de Oliveira adjetivou como leviana uma oposição radical entre esses dois pensadores. O que essa autora entende por radical? De nossa parte entendemos que radical, como já indica a própria etimologia da palavra, é aquele que vai às raízes. Um significado bastante distinto daquele difundido de forma preconceituosa pelo senso comum em que radical é identificado com dogmático. Com o significado real do termo radical, afirmamos que só é possível compreender uma teoria quando a mesma é analisada de forma radical — só é possível defender uma teoria de forma radical e só é possível criticar uma teoria de forma radical. Caso contrário o pensamento permanece na superfície e nas aparências, não sendo, portanto, um pensamento que mereça o adjetivo de teórico. Como mostraremos no capítulo quinto deste nosso trabalho, a crítica feita por Vigotski a Piaget, no capítulo 2 do texto integral do livro *Pensamento e Linguagem*, é uma crítica radical que procura demolir todo o edifício teórico do jovem Piaget atacando sua pedra angular. Teria sido então Vigotski leviano nessa crítica?

Mas Marta Kohl de Oliveira não está sozinha ao defender a atitude analisada. Outros autores têm defendido praticamente a mesma posição. Citaremos aqui mais dois autores. O primeiro é José Antonio Castorina, que assim refere-se às idéias de Piaget e Vigotski:

É necessário dizer que, para muitos teóricos e profissionais da educação, tornam-se evidentes o conflito irreduzível e a necessidade de optar entre as mesmas. Tal versão, baseada em leituras superficiais, em alguns casos dogmáticas e em outros simplesmente errôneas, dos textos clássicos e das pesquisas mais recentes, impede uma autêntica confrontação, que inclua um exame da natureza das perspectivas e problemas propostos pelos nossos autores. Além disso, dessa forma, evita-se a realização de indagações conjuntas entre piagetianos e vigotskianos que possam contribuir para a nossa compreensão da prática educativa [CASTORINA, 1996, p. 9].

A diferença entre Oliveira e Castorina está no fato de que este, como ele

próprio explicita, parte da perspectiva piagetiana. Mas ele também se mostra bastante incisivo, ao considerar como dogmáticas ou equivocadas as leituras que estabelecem uma oposição entre Piaget e Vigotski. Entretanto, uma olhada nas referências bibliográficas do texto de Castorina mostra que ele mais leu os intérpretes ocidentais da obra de Vigotski do que os trabalhos deste. De autoria do próprio Vigotski, Castorina cita apenas uma tradução para o espanhol, da edição resumida de Pensamento e Linguagem, uma tradução de Formação Social da Mente e um texto de Vigotski intitulado “O Método Instrumental em Psicologia” publicado numa coletânea em inglês, organizada por J. Wertsch, um intérprete ocidental de Vigotski. Assim, parece-nos que Castorina deveria ter a cautela de ler mais os textos do próprio Vigotski, antes de considerar como “simplesmente errôneas” as leituras de outras pessoas.

Outra autora que se manifesta contrária à contraposição entre as teorias de Vigotski e Piaget é Maria Teresa de Assunção Freitas, já mencionada no início deste capítulo. Em um de seus livros, essa autora afirma:

A polêmica instala-se com o confronto entre os dois autores. A tendência à primeira vista parece ser a de ter que optar por um deles. Entretanto, essa não é a atitude científica desejável. Não é o caso de privilegiar uma abordagem em detrimento da outra. O importante é conhecê-las bem, compreendendo suas aproximações e divergências. Não se trata de descartar Piaget considerando-o já superado, pois é inegável a importância de sua teoria da construção do conhecimento para a educação. O que importa é identificar o que a teoria sócio-histórica traz de novo, abrindo o diálogo com o outro referencial. O que hoje se impõe é um maior estudo e aprofundamento da abordagem sócio-histórica que propõe também a construção do conhecimento, mas numa perspectiva social [Freitas, 1994a, p.15].

Essa autora também utiliza o recurso da tergiversação para condenar a opção por uma dessas duas teorias. A questão, insistimos, não é a de “descartar” Piaget, mas sim a da existência ou não de um conflito entre o núcleo central de cada uma das duas teorias. Ao afirmar que a “abordagem sócio-histórica” também propõe “a construção do conhecimento, mas numa perspectiva social”, a autora acima citada aproxima-se de uma idéia bastante difundida no meio educacional brasileiro: a de que tanto Vigotski como Piaget seriam construtivistas, sendo que Vigotski viria

acrescentar o social ao construtivismo. Parece que os mesmos pesquisadores que criticam a contraposição entre as teorias de Vigotski e Piaget, em nome do respeito às contribuições que este último teria dado à psicologia e à educação, não percebem que ao afirmarem que a teoria de Vigotski estaria trazendo o social para o construtivismo, estão sendo injustos. A questão não se limita a constatar se um determinado autor contempla ou não em sua teoria psicológica o fato de os indivíduos humanos viverem em sociedade. O importante é analisar a perspectiva teórica com base na qual é abordada a questão do social. No caso de Piaget, ele enfocou as relações sociais por meio do mesmo modelo biológico interacionista pelo qual analisou a gênese da inteligência nos indivíduos. Nessa mesma linha de raciocínio, um outro equívoco em relação à teoria de Piaget consiste em afirmar que ele desconsiderou as interações entre os indivíduos, limitando-se às interações entre a criança e os objetos do mundo físico. Partindo dessa equivocada posição, vários educadores buscam em Vigotski o “sociointeracionismo”, que justificaria a valorização, na escola, das interações intersubjetivas e, principalmente, das interações entre pares. Para se constatar o quão equivocada é essa posição, basta estudar, no mesmo livro Estudos Sociológicos, de Piaget, a questão da colaboração no processo de desenvolvimento psicológico, questão essa também presente em textos de Piaget sobre os métodos educacionais nos livros Psicologia e Pedagogia (PIAGET, 1970) e Sobre a Pedagogia (PIAGET, 1998), este último uma coletânea recentemente publicada no Brasil, com textos que, assim como os dois publicados em Psicologia e Pedagogia, mostram que Piaget defendia a adoção dos métodos escolanovistas, especialmente aqueles voltados para o trabalho em grupos. Ao fazermos menção aos métodos escolanovistas, aproveitamos para apresentar novamente um argumento que já defendemos em DUARTE (1996), o de que é preciso explicitar a partir de qual concepção educacional os educadores buscam contribuições nos trabalhos dessa corrente da psicologia, a Escola de Vigotski. De nossa parte, como já explicitamos neste livro, tomamos como referência básica a Pedagogia Histórico-Crítica. Assim, entendemos que uma pedagogia realmente marxista não pode deixar de fazer a crítica às pedagogias de cunho liberal, seja a Pedagogia Tradicional seja a Pedagogia da Escola Nova. Muitos educadores, ao tentarem aproximar Vigotski e Piaget, fazem-no, ainda que não necessariamente o

explicitem, com base em concepções bastante próximas ao ideário escolanovista, isto é, são leituras mediatizadas pelo lema “aprender a aprender”, já analisado no capítulo primeiro deste nosso trabalho. Nossa interpretação é a de que esses educadores poderiam desenvolver trabalhos teóricos e práticos mais coerentes e mais consistentes se aprofundassem os estudos sobre os vínculos entre Piaget e o ideário escolanovista, em vez de buscarem a aproximação com Vigotski. Talvez descobrissem, com uma certa surpresa, que em Piaget e nos autores escolanovistas podem encontrar elementos suficientes para fundamentar suas próprias convicções no campo da educação, sem qualquer necessidade de recorrer a Vigotski, um autor que, além de tudo, teria, na opinião de alguns, como já foi visto, um estilo de escrita que torna muito difícil compreender seu pensamento.

Como fica evidente, as exortações na direção de uma atitude de não-oposição, entre as teorias de Vigotski e Piaget, acabam resultando na criação de uma atmosfera de legitimação ética e científica das tentativas de aproximação desses dois autores.

Uma forma de aproximar Vigotski e Piaget é pela via do pragmatismo Eclético, sendo o aqui já comentado psicólogo espanhol César Coll o mais notório difusor dessa atitude, por meio da defesa, no campo do currículo escolar, da adoção de um marco referencial construtivista, constituído pela justaposição de idéias retiradas de várias teorias psicológicas, entre elas as de Vigotski e de Piaget. Os eventuais conflitos entre essas teorias seriam deixados de lado como questões para os pesquisadores e teóricos, isto é, questões de pouco interesse para educadores preocupados com problemas “práticos” como o de elaborar uma proposta curricular. Na verdade, essa atitude pragmatista, que consideramos inadequada a qualquer nível das ações educacionais, acaba também sendo estendida aos pesquisadores no campo da educação, da psicologia e da psicologia educacional, na medida em que é cobrada desses pesquisadores a realização de estudos e pesquisas que não percam tempo com embates teóricos e apresentem soluções imediatas para problemas imediatos. Nesse contexto, o ecletismo acaba sendo louvado como uma salutar e realista atitude.

Uma segunda maneira de aproximação entre Vigotski e Piaget é enquadrando a ambos sob o rótulo de interacionistas. Nesse caso, a aproximação é favorecida mesmo quando os autores se esforcem por estabelecer distinções entre as duas

teorias, adjetivando a de Vigotski como sócio-interacionista. A inclusão da teoria de Vigotski no modelo interacionista é quase uma unanimidade entre os educadores brasileiros tendo sido adotada, por Cláudia Davis & Zilma de Oliveira (1990); Maria Cecília Góes (1991); Marta Kohl de Oliveira (1993); Teresa Cristina Rego (1995a); Isilda Campaner Palangana (1994), entre outros. Desde nossa tese de doutorado, defendida em 1992 e publicada no ano seguinte (DUARTE, 1993), temos apresentado nossos argumentos contra essa classificação quase consensual entre os pesquisadores brasileiros. Embora já tenhamos retomado essa questão em vários outros trabalhos (DUARTE, 1996, 1998a e 1998b), não podemos deixar de insistir aqui nesse tema, mesmo correndo o risco de, com isso, tornar cansativa a leitura para aqueles que porventura tenham lido nossos trabalhos anteriores.

A primeira coisa a ser compreendida nessa questão é a de que a origem do modelo interacionista está na classificação epistemológica empregada por Piaget. Ele apresenta o interacionismo (ou construtivismo, pois são dois termos empregados alternadamente por Piaget, para se referir a dois aspectos de uma mesma concepção epistemológica) como uma terceira via que superaria a unilateralidade tanto do apriorismo quanto do empirismo (PIAGET, 1990b). Essa proposição de Piaget no plano epistemológico era equivalente à sua tentativa, no plano da biologia, de superação tanto do darwinismo como do lamarkismo.

É importante atentar para este fato fundamental: o interacionismo é um modelo biológico de análise das relações entre organismo e meio ambiente, modelo esse empregado por Piaget para analisar desde o desenvolvimento da inteligência até as formações sociais (PIAGET, 1973). Insistimos nesse aspecto pois é comum entre educadores brasileiros a utilização do termo interacionismo como sinônimo de uma abordagem que valoriza as interações no processo de conhecimento. Nesse sentido, dizer que Vigotski não é interacionista seria o mesmo que afirmar que ele não valorizaria as interações. Quando dizemos que Vigotski não é interacionista estamos afirmando que sua teoria não se enquadra no modelo teórico do interacionismo, mas isso não significa que estejamos afirmando que a teoria vigotskiana desconsidere a questão das interações. Trata-se de fazer aqui distinção similar àquela feita por Lucien Sève, entre a utilização do conceito de estrutura e a adoção da perspectiva estruturalista: [...] o método estrutural é outra coisa e coloca outros problemas que a

simples utilização do conceito de estrutura. Se fosse suficiente olhar como legítimo e fecundo um uso qualquer desse conceito para ser estruturalista, todo mundo faria há muito tempo estruturalismo, fosse sem o saber, e a questão das relações entre marxismo e estruturalismo estaria resolvida de antemão [SÊVE, 1968, p. 109].

Em contrapartida, mesmo distinguindo-se entre a adoção da perspectiva interacionista e o uso do conceito de interação, ainda resta ser mais bem explicado o que significa uma determinada teoria valorizar as interações, pois apenas proclamar-se tal valorização é muito vago, diferenciando em pouco ou nada uma teoria em relação a outras. Pode-se afirmar, por exemplo, que o behaviorismo não dê nenhuma importância às interações entre organismo e meio, entre indivíduo e meio, entre sujeito e objeto? Nesse sentido, não caberia definir o behaviorismo também como interacionista?

Assim, empregar o modelo teórico interacionista não é a mesma coisa que focalizar esta ou aquela forma de interação entre indivíduo e meio; utilizar o modelo interacionista é aceitar a classificação empregada por Piaget. Sendo essa classificação derivada da biologia e sendo o modelo interacionista um modelo biologizante dos processos de conhecimento (PIAGET, 1969), tal modelo implica, necessariamente, a biologização do social, isto é, a naturalização do social. Isso não significa que o social esteja ausente das análises interacionistas de Piaget, mas sim que, ao analisar o social pelo modelo interacionista, Piaget naturaliza o social, isto é, trata o social com o mesmo aparato teórico com o qual analisa, como biólogo, as interações entre os moluscos e seu habitat. Por essa razão, constituiu-se num equívoco a denominação “sociointeracionismo” dada por psicólogos e educadores brasileiros à teoria de Vigotski. Não existe um interacionismo “menos social” e um interacionismo “mais social”. A verdade é que, sendo o modelo interacionista um modelo biologizante, naturalizante, não permite uma abordagem realmente historicizadora do ser humano, isto é, não permite uma abordagem que leve à compreensão do homem como um ser histórico e social. Olhando-se essa questão pelo prisma do caráter historicizador versus caráter naturalizante das teorias psicológicas, consideramos que a teoria de Piaget encontra-se muito mais próxima ao behaviorismo do que à teoria de Vigotski, por mais que tal afirmação possa causar estranheza aos piagetianos.

A falta de clareza e consistência que está presente na atitude de categorizar a psicologia de Vigotski como sócio-interacionista salta aos olhos comparando-se, por exemplo, dois trabalhos: um do piagetiano Fernando Becker (1993) e outro, um artigo de Teresa Cristina Rego (1995b) a quem já fizemos menção neste trabalho, por ser uma das autoras que têm escrito livros sobre o pensamento de Vigotski. O livro de Fernando Becker (1993) intitula-se *A Epistemologia do Professor: o Cotidiano da Escola* e analisa, sob uma ótica piagetiana, as concepções de professores acerca do processo educativo, utilizando, para essa análise, a categorização dessas concepções em inatistas, empiristas e interacionistas. O autor chega à conclusão de que a maioria dos professores que tiveram suas concepções analisadas na pesquisa defende uma mistura incoerente de idéias inatistas e idéias empiristas. “Teresa Cristina Rego (1995b), em artigo intitulado ‘A Origem da Singularidade Humana na Visão dos Educadores’”, sintetiza sua dissertação de mestrado em educação, defendida em 1994, com o título *A Origem da Singularidade do Ser Humano — Análise das Hipóteses de Educadores à Luz da Perspectiva de Vygotsky*. Apesar de pretender adotar a perspectiva vigotskiana, a mencionada autora, assim como o fizera anteriormente Fernando Becker, categoriza em inatistas, empiristas e interacionistas, as concepções dos educadores, só que agora com foco específico nas explicações sobre a origem da singularidade de cada ser humano. A autora chega também a conclusões bastante semelhantes às de Fernando Becker, ainda que não faça, no citado artigo, menção à pesquisa realizada por esse autor piagetiano. Nossa pergunta é: se o discurso é o mesmo, qual a diferença em fazê-lo em nome de Piaget ou de Vigotski?

Mesmo trabalhos como o de Isilda Campaner Palangana (1994), que se esforçam por distinguir as teorias de Vigotski e Piaget, ao não questionarem a utilização do modelo interacionista como caracterizador da teoria de Vigotski, acabam por tornar extremamente frágeis e discutíveis as diferenciações estabelecidas. Vejamos o que diz Palangana (1994, p. 124):

Recentemente, as teorias que adotam a perspectiva interacionista como matriz, a partir da qual pode-se explicar, de forma mais satisfatória, o processo de conhecimento, vêm adquirindo destaque nos meios educacionais brasileiros. Para que se possa sistematizar algumas considerações a respeito das diferentes condutas

interacionistas que regulam os dois modelos teóricos em pauta (Piaget e Vigotski), é conveniente lembrar em que consiste uma abordagem interacionista. Como se sabe, o processo de conhecimento implica uma relação entre o sujeito que busca conhecer e o objeto a ser conhecido, de tal forma que entre ambos estabelecem-se relações recíprocas que modificam tanto o primeiro quanto o segundo. Em outros termos, as teorias caracterizam-se como interacionistas quando, nesta dinâmica, não privilegiam nenhum desses pólos, mas sim a interação que se estabelece entre ambos. Ocorre que alguns autores, mesmo apostando nessa interação como condição para que o conhecimento se realize, ou seja, mesmo sendo interacionistas, terminam por atribuir ora maior ênfase ao sujeito; ora ao objeto, e ainda, em outros casos à unidade dialética constituída pelos elementos em questão [grifo nosso].

Se concordarmos com o raciocínio da autora, estaremos diante da desconcertante conclusão de que, além da classificação das correntes epistemológicas e psicológicas em inatistas, empiristas e interacionistas, teríamos também a subdivisão do interacionismo em interacionismo inatista, interacionismo empirista e interacionismo interacionista.

A utilização do modelo interacionista acaba, de fato, solapando qualquer Tentativa de análise consistente das teorias de Piaget e Vigotski, pois ou os contrastes entre ambas implode a classificação, como vimos ser a consequência do raciocínio de Palangana, ou a busca de pontos de aproximação entre as duas teorias acaba atendo-se a aspectos superficiais e a aparências, como o faz Marta Kohl de Oliveira (1993, pp. 103 KM) na passagem abaixo;

Embora haja uma diferença muito marcante no ponto de partida que definiu o empreendimento intelectual de Piaget e Vigotski — o primeiro tentando desvendar as estruturas e mecanismos universais do funcionamento psicológico do homem e o último tomando o ser humano como essencialmente histórico e portanto sujeito às especificidades do seu contexto cultural — há diversos aspectos a respeito dos quais o pensamento desses dois autores é bastante semelhante. Ambos enfatizam a necessidade de compreensão da gênese dos processos que estão sendo estudados, levando em consideração mecanismos tanto filogenéticos como ontogenéticos. Ambos utilizam uma metodologia qualitativa em seus estudos, buscando captar mecanismos psicológicos em processo e não resultados estáticos expressos em

medidas quantitativas. Tanto Piaget como Vigotski são interacionistas, postulando a importância da relação entre indivíduo e ambiente na construção dos processos psicológicos; nas duas abordagens, portanto, o indivíduo é ativo em seu próprio processo de desenvolvimento; nem está sujeito apenas a mecanismos de maturação, nem submetido passivamente a imposições do meio ambiente. Ambos, ainda, consideram que o aparecimento da capacidade de representação simbólica, evidenciado particularmente pela aquisição da linguagem, marca um salto qualitativo no processo de desenvolvimento do ser humano.

Comentemos primeiramente os aspectos nos quais, segundo a autora, Vigotski e Piaget seriam semelhantes. Quanto à perspectiva genética, que seria adotada por esses dois cientistas, é preciso não esquecer que eles abordam de formas radicalmente distintas a relação entre filogênese e ontogênese. Enquanto para Piaget essa relação explica-se por meio de um modelo essencialmente biológico, Vigotski não analisava a relação entre formação do indivíduo e história social como análoga à relação entre ontogênese e filogênese do ponto de vista biológico. Nesse sentido, a própria idéia do que seja adotar uma perspectiva realmente genética acaba sendo bastante distinta nesses dois autores, a ponto de afirmarmos que esse é um aspecto no qual eles mais se opõem do que se aproximam. Um exemplo disso poderá ser visto no capítulo quinto deste nosso trabalho, quando mostrarmos que Vigotski afirmou ser a concepção de desenvolvimento de Piaget uma concepção esvaziada, sem conteúdo. Outro exemplo é o tão comentado conceito vigotskiano de zona de desenvolvimento próximo, com base no qual Vigotski aponta como uma das limitações da teoria de Piaget, a de reduzir o desenvolvimento ao que já se formou e não contemplar aquilo que está se formando por meio da educação, do ensino. O segundo aspecto, de aproximação entre esses dois autores, apontado por Marta Kohl de Oliveira, o de que ambos teriam utilizado metodologias qualitativas, procurando analisar o processo e não se atendo a “resultados estáticos expressos em medidas quantitativas”, também não resiste a minha análise, antes de mais nada por apoiar-se, num critério de distinção de correntes de pesquisa totalmente inconsistente, apesar de ser bastante aceito nos meios da pesquisa educacional brasileira o critério que divide as pesquisas em dois tipos: as quantitativas e as qualitativas. Novamente recorreremos aqui à análise feita por Vigotski, quando argumenta em favor de seu

conceito de zona de desenvolvimento próximo e o contrapõe à concepção piagetiana das relações entre desenvolvimento e educação. Para apontar o caráter não dinâmico da concepção de desenvolvimento de Piaget, que se reduz ao que a criança já desenvolveu num certo momento, não focalizando, repetimos, o que estaria se formando por influência da educação, Vigotski aplicou testes de medição da idade intelectual de duas crianças. Num primeiro momento, resolvendo individualmente, sem nenhuma ajuda, as tarefas postas pelo teste, as duas crianças alcançaram um resultado que as classificava na mesma idade mental de, por exemplo, sete anos. Num segundo momento, ao resolverem o teste com orientações e demonstrações, as duas crianças obtiveram resultados distintos, tendo uma chegado até a idade mental de oito anos e outra até a idade mental de dez anos. Dessa forma, Vigotski conclui que zona de desenvolvimento próximo poderia ser representada, no que se refere à primeira criança, pelo número 1 e, no que se refere à segunda criança, pelo número 3, caracterizando diferenças quanto à capacidade dessas crianças, nesse momento, em resolverem tarefas com orientações e demonstrações. Vigotski então argumenta que uma abordagem dinâmica, isto é, uma abordagem que veja o desenvolvimento como processo, não pode permanecer na aparente homogeneidade revelada por aquilo que as duas crianças eram capazes de fazer sozinhas, sendo necessário ir além dessa aparência, captando as diferenças em termos daquilo que ainda está sendo formado nas crianças pela influência da educação. Estaria então Vigotski sendo um pesquisador quantitativista e apoiando-se em resultados estáticos, os números 1 e 3? Quanto ao terceiro aspecto apontado pela autora acima citada, o de que tanto Vigotski como Piaget seriam interacionistas, já foi por nós analisado neste trabalho, dispensando repetições. Por fim, quanto ao que seria para a autora o quarto ponto de aproximação entre Piaget e Vigotski, a questão da linguagem, não há muito o que possamos aqui analisar pois a autora não deixa claro em que direção interpreta essa aproximação, o que torna sua afirmação excessivamente vaga. Como se pode ver, os argumentos apresentados por Marta Kohl de Oliveira, para assinalar aspectos semelhantes entre as duas teorias, não ultrapassam o plano das aparências e não fazem jus à complexidade das obras de Vigotski e Piaget. Ao contrário do que sustenta a citada pesquisadora, são essas aproximações apoiadas em raciocínios imediatos e superficiais que têm impedido um efetivo aprofundamento no estudo

desses dois autores.

Comentaremos agora o que a autora em questão apontou como “uma diferença muito marcante no ponto de partida que definiu o empreendimento intelectual de Piaget e Vigotski”. Tal como a autora caracterizou essa diferença, ela residiria no fato de Piaget ter-se voltado para o universal e Vigotski para o particular. Assim entendida, a idéia do homem como ser cultural e histórico acaba identificando-se à abordagem pós-moderna, por nós já criticada neste trabalho, abordagem essa que tudo transforma num relativismo cultural e numa redução ao singular.

Ao participar de uma mesa-redonda em 1990, procurando responder a uma pergunta formulada pelo piagetiano Yves de La Taille sobre a possibilidade ou não de a teoria de Vigotski admitir a existência de fenômenos universais, isto é, presentes em todos os seres humanos, Marta Kohl de Oliveira acabou por aceitar a provocação contida na pergunta, de que a teoria de Vigotski, ao focalizar o cultural, estaria atendo-se ao particular. A resposta da pesquisadora inicia assim:

A abordagem vigotskiana, largamente conhecida como abordagem sócio-histórica do desenvolvimento humano, parece, de imediato, avessa à idéia de universalidade dos fenômenos psicológicos. Dirigindo-se à questão da construção das funções psicológicas superiores do homem, Vigotski trabalha com o conceito de mediação na relação homem/mundo e com o papel fundamental do contexto cultural na construção do modo de funcionamento psicológico dos indivíduos. A contingência histórica, a especificidade cultural e a particularidade do percurso individual parecem ser, portanto, componentes essenciais da teoria vigotskiana, fazendo dela uma teoria aparentemente incompatível com a possibilidade de existência de fenômenos universais [in A TAILLE, OLIVEIRA & DANTAS, 1992, p. 104].

Como se pode notar, a autora não deixa claro se ela considera que a teoria de Vigotski é ou não aquilo que ela, a autora, diz que essa teoria parece ser. Da maneira como foi formulado esse início de resposta, “parece” que Marta Kohl de Oliveira concorda com essa caracterização da teoria de Vigotski como uma teoria voltada para as particularidades culturais. Essa nossa interpretação é reforçada pelo fato de que, na seqüência de sua resposta, a pesquisadora faz um esforço para minimizar o

que seria essa característica particularizante da teoria vigotskiana:

Reconheço em Vigotski, entretanto, para além do contingente, dois postulados básicos que tratam do universo no homem. Em primeiro, lugar a pertinência do homem à espécie humana: o indivíduo tem limites e possibilidades definidas pela evolução da espécie, que lhe fornece um substrato biológico estruturado como base do funcionamento psicológico. A ligação dessa estrutura biologicamente dada como o papel essencial atribuído ao processo histórico na constituição do ser humano se dá por uma característica universal da espécie: a plasticidade do cérebro como órgão material da atividade mental. O cérebro é um sistema aberto que pode servir a diferentes funções (que podem ser específicas de um momento e de um lugar cultural), sem que sejam necessárias transformações morfológicas no órgão físico. Em segundo lugar, o universal está na própria importância do fator cultural: o homem (todo e qualquer ser humano) não existe dissociado da cultura. A mediação simbólica, a linguagem e o papel fundamental do outro social na constituição do ser psicológico são fatores universais. O processo de internalização de formas culturalmente dadas de funcionamento psicológico é um dos principais mecanismos a serem compreendidos no estudo do ser humano [idem, pp. 104-105].

O primeiro postulado apresentado pela autora, na teoria de Vigotski, como tratando do universal no homem é, por assim dizer, admitir o mínimo, isto é, admitir que todos os seres humanos pertencem à espécie humana. Somente teorias racistas e, portanto, não-científicas, poderiam admitir, atualmente, que existam várias espécies humanas. Mas, como o assunto é o de teorias psicológicas, admitir que todos pertencemos à espécie humana não é algo que possa caracterizar uma abordagem vigotskiana do universal. Afinal, existe alguma teoria psicológica que afirme que nem todos os indivíduos pertençam à espécie humana, no sentido biológico do termo? O segundo postulado, o de que todos os seres humanos estão inseridos em alguma cultura, também afirma o mínimo pois nenhuma teoria psicológica, por mais biologizante e naturalizante que seja, desconsidera o fato de que o meio no qual vivem os indivíduos humanos é um meio cultural. Nesse aspecto, procurando ser mais clara, a autora afirma que “a mediação simbólica, a linguagem e o papel fundamental do outro social na constituição do ser psicológico são fatores

universais”. A tentativa de ser mais clara piorou as coisas, pois a autora simplesmente não menciona, como “fatores universais”, os utensílios humanos (ou instrumentos) e as relações sociais (não é aceitável que a idéia de relações sociais possa ser reduzida à expressão “papel fundamental do outro”). Como se pode ver, a pesquisadora não conseguiu responder de forma satisfatória à questão formulada pelo pesquisador piagetiano, sobre a possibilidade de a teoria vigotskiana admitir a presença de fenômenos universais e também deixou sem resposta a questão de se a teoria vigotskiana autoriza ou não o relativismo e o particularismo pós-modernos. Por fim, a pesquisadora conclui sua resposta admitindo sua dificuldade em posicionar-se quanto a essa questão:

A teoria de Vigotski não poderia, enquanto teoria, deixar de admitir fenômenos universais. Trazendo a discussão para o momento atual, considero que um relativismo radical é avesso ao próprio empreendimento da ciência e, nesse sentido, o estudo do particular é sempre um passo para a compreensão do universal. Isso nos remete a um problema metodológico extremamente sério enfrentado pelas ciências humanas atualmente: as várias abordagens que admitem o homem como mais multifacetado e cheio de vida do que o objeto das ciências físicas, e que nos aproximam do “real humano” de uma forma antes só conseguida por outras vias de acesso ao conhecimento (arte e religião), podem ter-nos levado a um impasse em termos da própria idéia de ciência. Não está claro como passaremos do acúmulo de descrições e explicações do específico para a reconstrução do caminho da generalização [idem, p. 105].

A citação apresentada parece revelar uma certa dificuldade encontrada por essa pesquisadora brasileira, em diferenciar o pensamento de Vigotski das idéias pós-modernas. Entretanto, não interpretamos essa dificuldade como uma questão individual, mas sim como decorrência de um ambiente ideológico generalizado, como manifestação de um fenômeno mais amplo, o de difusão do pensamento pós-moderno. Essa difusão atinge até trabalhos apresentados como integrantes do universo filosófico marxista como, por exemplo, o livro de Sônia Kramer (1993) intitulado *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. Trata-se de um livro diretamente relacionado ao tema deste nosso livro, pois a autora propõe-se a desenvolver uma análise fundamentada em Benjamin, Bakhtin e Vigotski. Quanto

aos dois primeiros autores nos quais Sônia Kramer procurou fundamentar-se, nada comentaremos, pois isso fugiria ao nosso tema. Nosso foco dirige-se para a apropriação que a autora fez da teoria de Vigotski, particularmente porque ela afirma situar-se no campo do marxismo, ainda que faça questão de diferenciar-se daquilo que considera ser um marxismo cientificista e incapaz de dar conta da riqueza do real. Sendo o estudo da autora no campo da educação, ela questiona a capacidade de a ciência compreender plenamente o processo educacional:

A indagação que se delineia para mim é a seguinte: até que ponto a ciência — e uma visão reduzida ou restritiva de ciência — dá conta de captar todas as dimensões do processo educacional? Entendida como interdisciplinar, não precisa a educação ser olhada e falada dessa forma outra de conhecimento a partir de uma dimensão ético-estética que ultrapasse a determinação de “leis-explicativas”? [idem, p. 25].

A autora explicita duas “inquietações” que a levaram a definir os rumos desse seu trabalho (idem, pp. 30-33). A primeira é a que ela considera as pedagogias críticas de inspiração marxista, no Brasil, marcadas por um tipo de análise que não consegue fugir de polarizações e dicotomizações (tradicional ou novo, conteúdo ou método, dimensão política ou dimensão técnica) e das classificações esterilizantes e empobrecedoras do trabalho do professor e do cotidiano da escola, quando estes se caracterizariam por uma singularidade rica e complexa que não poderia ser captada por raciocínios classificatórios que “buscam leis científicas” (para usar expressão da autora). A segunda inquietação é a de que a autora considera ser necessário superar a unilateralidade tanto das análises realizadas pela maioria dos educadores marxistas que, segundo ela, ficariam presos “às categorias clássicas do método dialético”, presos na dimensão macroestrutural, tornando-se incapazes, novamente, de dar conta da singularidade do individual e do cotidiano, como também superar a unilateralidade dos estudos educacionais de cunho “antropológico”, que muitas vezes trabalhariam com um conceito reduzido de cultura. Assim, segundo Kramer (1993, p. 32), “a prática pedagógica precisa ser vista a partir de uma perspectiva que dê conta de pensar o homem na sua totalidade e na sua singularidade”. Para superar o cientificismo que não consegue captar o singular, a autora propõe-se a buscar na arte uma referência e, para superar os marxismos que teriam negado o sujeito,

recorre a Benjamin, Bakhtin e Vigotski que, segundo ela, forneceria o referencial para uma visão crítica da história, da arte e da linguagem. Como explicita a autora na introdução ao livro:

No capítulo 2 “Educação e Linguagem”, me debruço sobre três autores (Benjamin, Bakhtin e Vigotski) para com eles pensar a linguagem, a história e o sujeito. Com eles e a partir deles ensaio a compreensão de um marxismo que recupera a posição do sujeito criativo na história, que reconhece a presença do homem nessa história, que valoriza a arte e a linguagem. Com eles e a partir deles tento quebrar a dureza da linguagem-rochedo que em geral caracteriza a linguagem pedagógica, com uma forma de falar que procura ser expressiva, afetiva, viva [idem, p. 14].

A autora pretende encontrar um caminho para superar o objetivismo e o cientificismo; pretende, como ela diz, encontrar novas formas de olhar e de falar sobre a educação:

Enfim, cabe dizer que a busca de objetividade e cientificidade tem influenciado os textos educacionais. Tanto a visão lógica ou conteudística (que privilegia o produto) quanto a visão psicológica (que privilegia o processo) têm afastado o caráter afetivo do processo pedagógico e têm, ainda, reduzido o saber ao conhecimento científico, eliminando sua face artística (criativa) [idem. p. 26].

Insatisfeita com o que considera serem reducionismos e fragmentações do ato pedagógico operados, no Brasil, pelas pedagogias críticas de inspiração marxista, a autora acredita que lançar um olhar ético-estético para os detalhes do cotidiano seja o caminho para superar tais reducionismos cientificistas:

Essa insatisfação se agrava, ainda, à medida que percebo a distância existente entre as classificações da prática educativa e a riqueza, diversidade e singularidade que podem ser desveladas quando se investiga o cotidiano da escola. É também nesse contexto que se coloca a importância dos estudos de Vigotski, não apenas o Vigotski de *Pensamento e Linguagem* e de *A Formação Social da Mente*, mas, sobretudo o escritor de obras menos conhecidas no Brasil e que têm uma crucial contribuição a dar ao tema da arte e da educação, tais como *Psicología del Arte e La Imaginación e el arte en la infancia*. Por onde passa essa contribuição? Pela concepção de Vigotski de que a atividade humana não se volatiliza, não desaparece

em seu produto, transformando-se de movimento em existência ou objetividade: na obra artística se concretiza o trabalho de quem a realiza. De nítida convergência com os estudos de Bakhtin — em especial as obras relativas à criação estética — e com os escritos de Benjamin — em particular os textos voltados à obra de arte, do autor como produtor ou do narrador —, estes trabalhos de Vigotski apresentam uma interessante abordagem no que diz respeito a essa minha busca atual de um outro “olhar” e de um outro “falar” a educação [idem, pp. 30-31].

Insatisfeita com as abordagens científicas da educação, a autora defende, ao que parece, a utilização do livro *Psicologia da Arte* (NOTA DE RODAPÉ: 3. Em espanhol, Vigotski (1972) em português Vigotski (1999).) de Vigotski, como um dos referenciais para aquele olhar e aquele falar “ético-estéticos” no que se refere ao ato educativo. Curiosamente, o intento de Vigotski no citado livro é desenvolver uma abordagem científica da arte. Nessa abordagem científica o autor pretendeu apreender os mecanismos e as leis psicológicas (sim, Vigotski fazia referência às leis psicológicas, captadas pela psicologia como ciência, por mais que isso possa soar a Sônia Kramer como um linguajar científico) presentes na obra de arte, independentemente das particularidades psicológicas do autor dessa obra e de cada receptor singular dessa mesma obra. Para não deixar dúvidas quanto a isso, citaremos um trecho um tanto longo do prefácio desse livro de Vigotski: Consideramos como idéia central da psicologia da arte o reconhecimento da superação do material pela forma artística ou, o que é o mesmo, o reconhecimento da arte como técnica social do sentimento. Consideramos como método de pesquisa deste problema o método objetivamente analítico que parte da análise da arte para chegar à síntese psicológica: o método dos estímulos, aplicado à análise dos sistemas artísticos, junto com Hennequin, consideramos a obra de arte como um “conjunto de signos estéticos, dirigidos a excitar emoções nos homens” e tentamos, sobre a base da análise destes signos, recriar as correspondentes emoções. Porém nosso método difere do estopsicológico no fato de que nós não interpretamos estes signos como uma manifestação da organização anímica do autor ou dos leitores. Nós não deduzimos da arte a psicologia do autor ou de seus leitores, pois sabemos que isto não pode ser feito baseando-se na interpretação dos signos. Procuraremos estudar a psicologia pura e impessoal da arte, prescindindo do autor e do leitor investigando

unicamente a forma e o material da arte. Expliquemo-nos: nunca poderemos reconstituir a psicologia de Krilov tão-somente através de suas fábulas; a psicologia de seus leitores foi diferente nos séculos XIX e XX e, inclusive, segundo as classes, idades e indivíduos. Porém podemos sim, ao analisar uma fábula, descobrir a lei psicológica que forma sua base. O mecanismo através do qual atua, e a isto denominamos a psicologia da fábula. De fato, esta lei e este mecanismo jamais atuaram em sua forma pura, mas sim, se imbricavam com uma série de fenômenos e de processos dos quais fazem parte, porém estamos em nosso direito ao separarmos a psicologia da fábula de sua ação concreta, do mesmo modo que o psicólogo separa a reação pura, sensorial ou motora e a estuda como impessoal [VIGOTSKI, 1972, p. 19].

O trecho citado não deixa dúvidas: Vigotski busca explicar cientificamente os efeitos produzidos pela obra de arte sobre os seres humanos. Para tanto buscava as leis psicológicas que regeriam a produção desses efeitos. Ao analisar a obra, no exemplo dado a fábula, ele não buscava as particularidades da psicologia do autor nem as particularidades da psicologia de cada leitor, mas sim as leis gerais e abstraias da psicologia da fábula. Parece-nos, portanto, no mínimo discutível que esse livro de Vigotski de fato forneça a Sônia Kramer respaldo para sua busca tipicamente pós-moderna, de olhar e falar sobre a educação de forma não científica, buscando um olhar estetizante e um escrever literário. Afirmamos ser essa busca tipicamente pós-moderna pois ela reproduz algo que já não é novo no terreno na historiografia, no qual as tentativas pós-modernas de encontrar novos paradigmas e anular as diferenças entre ciência e literatura acabaram por produzir uma quantidade enorme de narrativas pseudo-literárias. Como assinalou Celso Frederico:

A nova história firmou-se, pois, em nossas universidades, como um registro Aleatório da memória de personagens coadjuvantes. A historiografia tornou-se uma espécie de reportagem ou crônica antropológica sobre o cotidiano indiferenciado construído a partir do discurso daqueles personagens. E como tudo é discurso, ou discurso sobre discursos, re(a)presentação de um real inatingível, a nova história terminou por abolir a fronteira com a literatura, tornando-se sobretudo ensaísmo literário [FREDERICO, 1997, p. 176].

Assinalamos aqui que essa perspectiva adotada por Sônia Kramer é

compartilhada por Solange Jobim e Souza (1994), que procura um novo paradigma para as ciências humanas por meio da articulação entre uma abordagem psicanalítica da linguagem com a tentativa de união entre as teorias de Vigotski, Bakhtin e Walter Benjamin:

Como resgatar essa humanidade do homem-sujeito das ciências humanas? Como recuperar o homem, entendendo-o, simultaneamente, como indivíduo e como ser histórico? Como captar a sua singularidade e, ao mesmo tempo, sua vinculação com o objetivo e com a totalidade que se insere? Ora, uma vez que a linguagem é o que caracteriza e marca o homem, trata-se de restaurar nas ciências humanas o espaço do sentido. O sentido da palavra é o caminho para o resgate daquilo que no homem é sujeito, no qual ele não se anula nem se desfaz. Para Japiassu [...], a linguagem e suas múltiplas teorizações constituiriam a contra-ciência capaz de unificar a heterogeneidade dos componentes no campo pseudocientífico das ciências humanas. Mas a linguagem, acrescenta ele, precisa ser estudada em função de suas relações com o inconsciente, pois este determina suas formas e sua emergência. Mas se, por um lado, ressaltamos a necessidade de a linguagem ser estudada em função de suas relações com o inconsciente, por outro, acrescentaríamos também a necessidade de uma compreensão da linguagem em função de suas relações com a estrutura social. [...] Ressaltamos, finalmente, que Bakhtin, Vigotski e Benjamin oferecem uma construção teórica que coloca a linguagem como ponto de partida na investigação das questões humanas e sociais, além de ser também um desvio que permite que as ciências humanas transitem para fora dos paradigmas cientificistas, priorizando uma abordagem ético-estética da realidade [SOUZA, 1994. pp. 51 e 95].

Ambas as autoras buscam essa abordagem “ético-estética” da realidade, dizendo-se apoiadas na mesma tríade Vigotski, Bakhtin e Benjamin e ambas acreditam encontrar nos detalhes do cotidiano a compreensão da realidade social no seu todo. Souza (1994, p. 23) diz o seguinte: “elegemos a vida cotidiana, nas suas mais variadas manifestações, como cenário de nossas indagações”, e acrescenta que “cada fato, acontecimento ou fragmento das relações sociais reflete a realidade no seu todo”. Kramer (1993, pp. 113-199), na parte 2 do livro, intitulada “Nas dobras do cotidiano da Escola, a reflexão teórica”, apresenta narrativas de professores, para tratar dos temas “língua”, “língua escrita” e “ser professor”. Ao mencionarmos o

livro de Sônia Kramer e também o de Solange Jobim e Souza, queremos focalizar especificamente o contexto que preside as leituras, muito semelhantes, que essas autoras fazem de Vigotski. Trata-se, em nossa avaliação, de um contexto de abandono do referencial marxista, sob a forma de busca de um marxismo mais aberto, criativo, livre das amarras cientificistas, atento aos detalhes do cotidiano, aberto às histórias dos indivíduos, identificado com a riqueza do linguajar artístico, sensível à dimensão afetiva do ser humano etc. Apesar das referências teóricas, o citado livro de Sônia Kramer pouco ou nada se diferencia da enorme quantidade de trabalhos voltados para a descrição do chamado cotidiano escolar e para a história de vida de professores. Muitos desses trabalhos afirmam, como o fez Kramer, que pretendem articular o geral e o particular, o macroestrutural e o micro-estrutural. Mas, ao final, a grande maioria desses trabalhos acaba pouco ou nada acrescentando à compreensão do processo educacional. São trabalhos que imergem no cotidiano e afogam-se nas infinitas singularidades de cada escola, de cada professora, de cada aluno etc. Como diz Celso Frederico (1997, p. 180), em seu já citado artigo, ao analisar o pensamento pós-moderno:

A visão global da sociedade — aquela que estamos inseridos, e por isso, nos interessa de perto — é substituída pela descrição fragmentada do indiferenciado cotidiano de indivíduos comuns. Quem se interessa por isso? Quem se interessa por uma coleção infinita de estórias que não se relacionam entre si e não apontam para nada? Quem se interessa pelo caso particular tomado em si mesmo, fechado em sua curiosidade solitária, que não ilumina tendências do conjunto da vida social?

Como os exemplos apresentados acima, o que procuramos assinalar é o fato de que o pensamento pós-moderno se faz presente em trabalhos de conceituados pesquisadores da área educacional que se propõem a incorporar a teoria vigotiskiana e até mesmo em trabalhos cujos autores afirmam estarem situados no campo da filosofia marxista. Essa impregnação do pensamento pós-moderno nos trabalhos dos divulgadores da teoria vigotiskiana gera, como vimos, graves distorções dessa teoria. Se isso ocorre com autores que pretendem adotar e/ou divulgar a perspectiva vigotiskiana, o que ocorreria, nos dias de hoje, com aqueles que se posicionem de forma contrária à teoria de Vigotski e sua escola?

#### 4. UM EXEMPLO DE CRÍTICA INFUNDADA E INCONSISTENTE À TEORIA VIGOTSKIANA

Como seria de se esperar, nesse terreno também não são encontradas leituras cuidadosas do trabalho desse psicólogo. Ao contrário, a crítica é dirigida a uma imagem totalmente distorcida da teoria vigotskiana e, no mais das vezes, as críticas apoiam-se apenas naquilo que dizem os intérpretes das idéias desse autor. Um exemplo extremo de uma crítica à teoria vigotskiana apoiada em uma deliberada distorção dessa teoria é o texto do pesquisador piagetiano espanhol, Juan Delval, intitulado “Teses Sobre o Construtivismo” (DELVAL. 1998b). Não analisaremos todo o texto de Delval, pois não é nosso objetivo neste trabalho, como já o dissemos, abordar as várias faces do construtivismo contemporâneo. Limitaremos nossas considerações ao trecho no qual o autor espanhol apresenta sua visão da teoria vigotskiana. Inicialmente é necessário um esclarecimento sobre a forma como o texto foi redigido. Nele o construtivismo é abordado por meio da apresentação de algumas teses e seus desdobramentos:

Para promover a discussão, vamos apresentar, em forma de tese – que necessariamente terá uma forma dogmática devido à sua brevidade – algumas idéias sobre o construtivismo. Segundo o sistema utilizado por Wittgenstein em seu *Tractatus*, o peso das propostas está relacionado ao número que as precede. Cada vez que se acrescenta um dígito, trata-se de uma precisão ou comentário ao nível anterior [idem. p. 15].

Dada a forma do texto, o autor não apresenta nenhuma referência bibliográfica em apoio às suas teses. Mas tal procedimento não é só decorrência da forma do texto. Em livro publicado no Brasil também no ano de 1998, intitulado *Crescer e Pensar — A Construção do Conhecimento na Escola* (DELVAL, 1998a), o autor quase não apresenta, ao longo de todo o livro, as fontes das quais extraiu as idéias que ele apresenta como sua visão de uma educação escolar construtivista. A própria listagem de obras nas referências bibliográficas do citado livro é extremamente exígua (25 títulos para um livro de quase 250 páginas onde o autor pretende apresentar uma ampla análise da concepção construtivista). Causa também estranheza que o autor diga fundamentar-se em Piaget e apresente, nas referências bibliográficas, apenas dois títulos do pensador suíço. Iniciemos analisando a última

das teses defendidas por Delval, na qual ele explicita sua visão das relações entre o construtivismo e as idéias de Vigotski:

6.5. A teoria construtivista elaborada a partir da teoria de Piaget pode incorporar as propostas de Vigotski sobre o papel da cultura, porém, a posição de Vigotski não pode incorporar a teoria construtivista [DELVAL, 1998b, p. 35].

Para o autor, portanto, o construtivismo é uma teoria mais ampla e desenvolvida que pode até incorporar elementos da teoria vigotskiana, enquanto esta teria um caráter bastante restrito e incapaz de incorporar o construtivismo. Essas limitações da teoria vigotskiana decorreriam, segundo o autor, de pressupostos e teses incorretas defendidos por Vigotski. Em primeiro lugar, a teoria de Vigotski seria mais mistura de empirismo e sociologismo (idem. p. 33):

6.2.3. A posição de Vigotski está mais próxima ao empirismo ou ao sociologismo. [...]

6.2.3.1 Por isso, as propostas finais de Vigotski podem ser consideradas mais próximas ao empirismo e ao comportamentalismo do que a uma teoria construtivista. Os fatores externos seriam os responsáveis pelo desenvolvimento, e este seria, sobretudo um processo de cópia (ou interiorização) do exterior [idem, p. 33]

Delval revela desconhecer totalmente os princípios mais elementares da concepção marxista e, portanto, materialista, dialética e sócio-histórica na qual apoia-se a teoria vigotskiana. Vejamos uma passagem escrita pelo próprio Vigotski:

A palavra social, aplicada a nossa disciplina, tem grande importância. Primeiro, no sentido mais amplo significa que todo o cultural é social. Justamente a cultura é um produto da vida social e da atividade social do ser humano, por isso, a própria proposição do problema do desenvolvimento cultural da conduta nos leva diretamente ao plano social do desenvolvimento. Poderíamos assinalar, além disso, que o signo que se encontra fora do organismo, tal como a ferramenta, está separado da personalidade e serve em sua essência ao órgão social e ao meio social. Poderíamos dizer, por outra parte, que todas as funções superiores não são produtos da biologia, nem da história da filogênese pura, mas sim que o próprio mecanismo que subjaz às funções psíquicas superiores é uma cópia do social. Todas as funções psíquicas superiores são relações interiorizadas de ordem social, são o fundamento

da estrutura social da personalidade. Sua composição, estrutura genética e modo de ação, em uma palavra, toda a sua natureza é social, inclusive em converter-se em processos psíquicos segue sendo quase social. O homem inclusive a sós consigo mesmo, conserva funções de comunicação. Modificando a conhecida tese de Marx, poderíamos dizer que a natureza psíquica do homem vem a ser um conjunto de relações sociais transladadas ao interior e convertidas em funções da personalidade e em formas de sua estrutura. Não pretendemos dizer que esse seja, precisamente, o significado da tese de Marx, porém, vemos nela a expressão mais completa de todo o resultado da história do desenvolvimento cultural [VYGOTSKI, 1995, pp. 150-151].

Ao interpretar a concepção vigotskiana da origem e determinação social da personalidade individual, Delval revela claramente seus pressupostos idealistas e subjetivistas. Por não compreender a dialética entre objetivação e apropriação e a dialética entre teleologia e causalidade, originadas a partir do trabalho considerado como atividade que constitui historicamente o ser do homem, tanto no sentido objetivo como subjetivo, Delval interpreta a afirmação da prioridade do social, do externo, como sinônimo de empirismo. Isso só revela que Delval ignora totalmente as diferenças entre o materialismo vulgar e o materialismo histórico e dialético (NOTA DE RODAPÉ: 4. Para uma análise da fundamentação da teoria vigotskiana no materialismo histórico e dialético, recomendamos a leitura do primeiro capítulo de Shuare (1990. pp. L 1-23), intitulado “As fontes filosóficas da psicologia soviética”). Por identificar os fundamentos materialistas histórico-dialéticos de Vigotski com o empirismo, Delval também não consegue ver o processo de internalização da cultura como um processo ativo:

6.2.3.2. A “lei geral do desenvolvimento cultural”, segundo a qual toda a função aparece duas vezes — no plano social e no psicológico —, exprime essa convicção de Vigotski. Seria aceitável, de uma perspectiva construtivista, se explicasse qual é o papel do indivíduo na apropriação do social [DELVAL, 1998b, pp. 33-34].

Já tivemos oportunidade de mostrar neste trabalho o quanto o conceito de apropriação, na psicologia soviética e, em particular, em Leontiev, implica necessariamente o papel ativo do sujeito.

Partindo dessa leitura equivocada dos princípios filosóficos de Vigotski, Delval não poderia, é claro, fazer uma leitura correta das implicações pedagógicas da teoria vigotskiana:

6.2.4. A teoria de Vigotski é atraente porque parece recuperar a função do professor na pedagogia tradicional. O professor é que ensina.

6.2.4. 1. A afirmação de que o professor é que ensina é contrária a uma posição construtivista [idem, p. 34, grifo no original].

Delval, que no livro *Crescer e Pensar: a Construção do Conhecimento na Escola* (DELVAL, 1998a) não esconde sua concordância com as teses principais do movimento escolanovista, mostra-se neste outro texto (DELVAL, 1998b) coerente com o que defende no citado livro, pois se mostra, nas teses acima citadas, incapaz de distinguir a concepção de ensino defendida pela pedagogia tradicional e o fato de ser possível defender o princípio de que o professor ensina sem, no entanto, compartilhar do ideário da pedagogia tradicional. Por estar o pensamento de Delval bastante próximo ao ideário escolanovista, vê como algo negativo, como uma volta à escola tradicional, o fato de a teoria de Vigotski levar a uma valorização da transmissão do conhecimento, do papel do professor como aquele que deve ensinar. Esse tipo de atitude é idêntica àquela tomada por muitos educadores brasileiros que, na década de 1980, acusaram Dermeval Saviani de estar propondo um retorno à escola tradicional por defender a necessidade da valorização dos conteúdos escolares e por criticar o aligeiramento da educação decorrente das proposições escolanovistas (SAVIANI, 1989). Se Delval interpreta que a teoria vigotskiana atrairia os educadores por recuperar a perspectiva tradicional do professor como aquele que ensina, existem intérpretes que assinalam existir esse risco de “retorno” a uma concepção tradicional, mas não como consequência dos pressupostos adotados por Vigotski e sim como consequência de leituras superficiais da teoria vigotskiana. É o caso, por exemplo, de Marta Kohl de Oliveira:

É importante destacar, aqui o risco de uma interpretação distorcida da posição de Vigotski. Se uma interpretação leviana das posições de Piaget levou, freqüentemente a uma postura espontaneísta, que propõe que uma criança deve ser deixada livre em sua interação com os estímulos do mundo físico para que possa amadurecer, “desabrochar”, em seu desenvolvimento natural, uma compreensão

superficial de Vigotski poderia levar exatamente ao oposto: uma postura diretiva, intervencionista, uma volta à “educação tradicional”. Embora Vigotski enfatize o papel da intervenção no desenvolvimento, seu objetivo é trabalhar com a importância do meio cultural e das relações entre indivíduo na definição de um percurso de desenvolvimento da pessoa humana, e não propor uma pedagogia diretiva, autoritária [OLIVEIRA, 1993, p. 63].

Ao longo de todo o restante de seu livro, a autora não faz menções a correntes pedagógicas, como escola tradicional ou Escola Nova etc. também em nenhum momento ela explicita o referencial pedagógico a partir do qual desenvolve seu estudo da obra de Vigotski. Mas o trecho acima citado revela aspectos significativos das idéias pedagógicas da autora. Ela identifica uma pedagogia diretiva com uma pedagogia autoritária, apesar de ter esboçado uma crítica aos que fariam uma “interpretação leviana” das idéias de Piaget e dessa interpretação extrairiam uma “postura espontaneísta”. Deixaremos aqui de lado a questão de que não nos parece tão tranquilo assim afirmar que somente leituras levianas possam extrair posturas pedagógicas espontaneístas da obra de Piaget. A questão que aqui abordamos é outra: qual ou quais correntes pedagógicas estão presentes na leitura que Marta Kohl de Oliveira faz da obra de Vigotski? No trecho acima citado, a autora parece aproximar-se de idéias de fundo construtivista e escolanovista, pois considera que propor uma ação educativa diretiva, em que o professor intervenha intencionalmente nos processos de aprendizagem do aluno, significaria um “retorno” a escola tradicional. Se há o risco de “retorno”, parece que autora entenda que tenha existido algum avanço. Mas em que direção teria ocorrido esse avanço, que estaria ameaçado por uma leitura “distorcida” e “superficial” do pensamento de Vigotski? Nossa hipótese é a de que a autora estaria considerando como avanços certas idéias defendidas pelo escolanovismo e pelo construtivismo.

Retomando o texto de Delval, assim como ele não consegue distinguir entre o materialismo histórico-dialético (presente na teoria vigotskiana) e o sociologismo empirista, também não consegue distinguir entre a valorização do ensino e o ideário da pedagogia tradicional. Por essa razão é que Delval entende que no interior da concepção construtivista não cabe a afirmação de que é o professor quem ensina. Diga-se, de passagem, ter sido esse tipo de concepção defendida pelos

construtivistas que levou-nos a caracterizar o construtivismo como uma “concepção negativa sobre o ato de ensinar” (DUARTE, 1998a).

Um dos motivos pelos quais o autor espanhol não pode aceitar a concepção histórico-social de Vigotski é o fato de aquele estabelecer uma separação rígida entre uma análise psicológica e uma análise sociológica:

6.2.4.2. De um ponto de vista construtivista está errado considerar que o sujeito constrói seus conhecimentos com os outros, ou que não pode construí-los sem os outros. Os outros se referem a uma perspectiva sociológica.

6.2.4.2. 1. As mudanças cognitivas só ocorrem no interior do sujeito e constituem um processo psicológico [DELVAL, 1998b, p. 34, grifo nosso].

Não há como deixar de interpretar a citação acima como uma declaração de que o construtivismo é uma concepção subjetivista e psicologizante, da qual está excluído o caráter necessariamente social da formação do pensamento individual. Realmente seria exigir demais que um autor defensor de tal concepção pudesse fazer uma análise consistente da teoria vigotskiana. Na mesma linha de raciocínio, Delval assim aborda a questão do natural e do social:

6.2.5 A teoria de Vigotski parte de uma pressuposição insustentável da perspectiva do nosso atual conhecimento em biologia e ciências humanas (e de uma posição construtivista), isto é: que no desenvolvimento existe uma oposição entre o natural e o social.

6.2.5. 1. Ao contrário, deve-se admitir que o social e o natural interagem desde o início da ontogênese. O homem não pode ser entendido isolado de um contexto social. O conhecimento é um processo social desde o princípio [idem, p. 34].

Em primeiro lugar parece-nos um tanto contraditório que antes o autor tenha dito que “os outros referem-se a uma perspectiva sociológica”, que “as mudanças cognitivas só ocorrem no interior do sujeito e constituem um processo psicológico” e quase em seguida afirme que “o homem não pode ser entendido isolado de um contexto social” e que “o conhecimento é um processo social desde o princípio”. Em segundo lugar, a concepção vigotskiana da relação entre o natural e o social no desenvolvimento psicológico postula, de fato, a existência de processos de luta entre o natural e o social, mas essa luta não significa que o social exclua o

natural, nem que aquele possa existir sem este. A relação entre natural e social tal como vista por Vigotski é muito mais rica e complexa do que a vaga formulação de Delval, de que “o social e o natural interagem desde o início da ontogênese”. Essa afirmação nada explica se o autor não esclarecer em que consiste tal interação. Para se compreender adequadamente a concepção vigotskiana sobre as relações entre o natural e o social, é necessário levar em conta dois pontos dessa concepção. O primeiro é a de que Vigotski adotava o pressuposto marxista de que por meio do trabalho o ser humano vem, ao longo da história social, criando o mundo da cultura humana e que o mundo social não pode ser explicado como uma continuação direta das leis que regem os processos biológicos. Já abordamos essa questão neste trabalho e mostramos que isso não significa afirmar que o ser humano esteja isento das leis da natureza, mas sim que ocorre um salto qualitativo na passagem da história natural para a história social. O homem, como ser social, não pode ser explicado por meio de modelos teóricos biologizantes. No livro *História do Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores* escrito por Vigotski em 1931 e publicado no volume III das *Obras Escolhidas* (VYGOTSKI, 1995), essa questão é abordada em vários momentos. Em um deles, comentando sobre a psicologia apoiada no modelo estímulo-resposta (E-R), Vigotski escreve o seguinte:

O enfoque naturalista da conduta em geral, incluídas as funções psíquicas superiores, formadas no período histórico do desenvolvimento da conduta, não toma em conta a diferença qualitativa entre a história humana e a história dos animais. De fato, o esquema E-R se aplica tanto ao estudo da conduta humana, como a dos animais. Neste simples fato está contida a síntese da idéia de que toda a diferença qualitativa da história humana, todas as mudanças em sua natureza, todas as novas modalidades de sua adaptação, tudo isso não se reflete no comportamento humano nem provocou no homem nenhuma mudança essencial. Pensar assim significa reconhecer que a conduta humana se encontra a margem do desenvolvimento histórico da humanidade [idem, p. 61]

O segundo ponto importante da concepção vigotskiana sobre as relações entre o natural e o social é a questão dos processos psíquicos superiores. Para Vigotski, esses processos são de natureza social e formam-se por meio da superação e da incorporação dos processos psíquicos elementares, de origem biológica.

Vigotski critica a psicologia de seu tempo, por não conseguir abordar de forma científica os processos psíquicos superiores e por limitar-se ao estudo dos processos mais elementares. Tal limitação era vista por Vigotski como uma decorrência da própria ausência de uma perspectiva histórico-cultural na psicologia. Assim, por exemplo, ele criticava, a psicologia infantil que não ia além do estudo da formação dos processos psíquicos no início da vida do bebê. Neste ponto pediremos licença ao leitor para apresentar algumas citações longas do anteriormente mencionado livro de Vigotski. Isso se faz necessário para fazer frente a interpretações distorcidas com a de Juan Delval.

A psicologia infantil de nossos dias, pela própria essência de seu curso, somente pode estudar o desenvolvimento embrionário das funções superiores, a embriologia do espírito humano. E o faz conscientemente, porque conhece suas próprias limitações metodológicas. De fato, é uma psicologia que somente investiga embriões. Todavia, a comparação com a embriologia não somente é correta objetivamente, mas sim que é também delatora. Assinala o ponto débil da psicologia infantil, põe de manifesto seu calcanhar-de-aquiles, revela sua obrigada abstenção e auto-limitação, que ela procura converter em virtude própria. No afã de conhecer as leis fundamentais do desenvolvimento com base em relações simplíssimas e na comparação entre o desenvolvimento psíquico da criança com o embriológico demonstram com plena evidência que a psicologia tradicional analisa o desenvolvimento da conduta por analogia com o desenvolvimento embrionário do corpo, isto é, como um processo totalmente natural, biológico. Esta tese sustenta-se em realidade no fato bem conhecido e sem dúvida fundamental, de que o desenvolvimento intensivo do cérebro nos três primeiros anos de vida — durante os quais aumenta sobretudo seu peso — coincide com o desenvolvimento das principais e elementares funções psíquicas da criança nesses primeiros anos. Não é nosso propósito de forma alguma rebaixar minimamente a importância que para toda a história da personalidade da criança têm os primeiros passos do desenvolvimento psíquico, nem rebaixar tampouco a importância de seu estudo. É indubitável que tanto um como outro têm grande importância e não somente porque o desenvolvimento biológico da conduta, que se manifesta com particular intensidade depois do nascimento, constitui por si mesmo um objeto fundamental de estudo

psicológico, mas também porque é impossível estudar a história do desenvolvimento das funções psíquicas superiores sem haver estudado a pré-história dessas funções, suas raízes biológicas e inclinações orgânicas. Na idade do bebê se encontram as raízes genéticas de duas formas culturais básicas do comportamento: o emprego de ferramentas e a linguagem humana. Esta circunstância por si só situa a idade do bebê no centro da pré-história do desenvolvimento cultural. Queremos assinalar unicamente que a tendência a circunscrever a psicologia infantil ao estudo do desenvolvimento embrionário das funções psíquicas superiores demonstra que a própria psicologia de tais funções se encontra em estado embrionário, que o conceito de desenvolvimento das funções psíquicas superiores é ignorado pela psicologia infantil, que essa psicologia está obrigada a limitar necessariamente o conceito de desenvolvimento psíquico da criança ao de desenvolvimento biológico das funções elementares que transcorrem em direta dependência da maturação cerebral como função da maturação orgânica da criança [idem, pp. 17-18].

O desconhecimento da gênese das funções superiores conduz inevitavelmente a uma concepção essencialmente metafísica: as formas da memória, da atenção do pensamento, tanto superiores como inferiores, coexistem entre si, são independentes umas das outras, não guardam nenhuma relação genética, funcional ou estrutural, como se desde o princípio tivessem sido criadas nessa dupla forma — opinião dos antecessores de Charles Darwin sobre a existência das diversas espécies animais. Semelhante concepção fecha o caminho à investigação científica e à explicação dos processos superiores, assim como à psicologia geral; na psicologia contemporânea não somente falta a história do desenvolvimento, como também a teoria sobre a memória lógica e a atenção voluntária. O dualismo do inferior e do superior, a divisão metafísica da psicologia em dois níveis, alcança seu ponto máximo na idéia que divide a psicologia em duas ciências separadas e independentes: a psicologia fisiológica, das ciências naturais, explicativa ou causal, por uma parte, e compreensiva, ou teleológica, psicologia do espírito, com fundamento de todas as ciências humanas, por outra [idem, p. 19].

A história do desenvolvimento cultural da criança deve ser estudada da mesma forma que o processo vivo da evolução biológica, em analogia com a aparição gradual de novas espécies animais e o desaparecimento, durante a luta pela

existência, de espécies velhas, com o curso dramático da adaptação dos organismos vivos à natureza. O desenvolvimento cultural da criança somente pode ser compreendido como um processo vivo de desenvolvimento, de formação, de luta e, nesse sentido, deve ser objeto de um verdadeiro estudo científico. Ao mesmo tempo, há que introduzir-se na história do desenvolvimento infantil o conceito de conflito, isto é, de contradição ou choque entre o natural e o histórico, o primitivo e o cultural, o orgânico e o social [idem, p. 303, grifo nosso].

Dessa concepção do desenvolvimento, Vigotski extrai uma nova concepção sobre as relações entre desenvolvimento e educação:

De mãos dadas com a modificação fundamental do ponto de vista teórico, muda também, como é natural, a teoria sobre a educação cultural. A mudança se manifesta em dois pontos fundamentais. Antes, os psicólogos estudavam de maneira unilateral o processo da educação cultural. Procuravam averiguar que capacidades naturais condicionam a possibilidade de desenvolvimento da criança, em que funções naturais da criança deve apoiar-se o pedagogo para introduzi-la em uma ou outra esfera do cultural. Analisava-se, por exemplo, como o desenvolvimento da linguagem ou a aprendizagem da aritmética dependem de suas funções naturais, como vai preparando-se durante o desenvolvimento das funções naturais e do crescimento natural da criança, porém não se analisava o contrário, isto é, como a assimilação da linguagem ou da aritmética transformam essas funções naturais, a profunda reorganização que introduzem no curso do pensamento natural, como interrompem e deslocam as velhas tendências e linhas do desenvolvimento. O educador começa a compreender agora que quando a criança adentra na cultura, não somente toma algo dela, não somente assimila e se enriquece com o que está fora dela, mas que a própria cultura reelabora em profundidade a composição natural de sua conduta e dá uma orientação completamente nova a todo o curso do seu desenvolvimento. A diferença entre os dois planos de desenvolvimento do comportamento — o natural e o cultural — converte-se no ponto de partida para a nova teoria da educação. O segundo momento é mais importante ainda, mais essencial. Introduce pela primeira vez no problema da educação um enfoque dialético do desenvolvimento da criança. Se antes, ao não diferenciar os dois planos de desenvolvimento, cabia imaginar-se ingenuamente que o desenvolvimento cultural

da criança era continuação e consequência direta de seu desenvolvimento natural, hoje em dia tal concepção é impossível. Os investigadores de outrora não compreendiam o profundo conflito que significava, por exemplo, o passo do balbucio às primeiras palavras ou da percepção de figuras numéricas ao sistema decimal. Consideravam que um era continuação em maior ou menor medida do outro. As novas investigações demonstraram — e nisso radica seu inapreciável mérito — que ali onde via-se antes um caminho reto, existe de fato uma ruptura, ali onde parecia haver um movimento paulatino por uma superfície plana, se avança aos saltos. Dito de forma simples, as novas investigações assinalaram os pontos de viragem no desenvolvimento onde os investigadores supunham antes um movimento em linha reta, ressaltando assim no processo de desenvolvimento infantil os pontos mais importantes para a educação. Como é lógico ao mesmo tempo desaparece a velha concepção sobre o caráter da educação. Ali onde a teoria anterior falava de cooperação a nova fala de luta. Com efeito, para a educação não é o mesmo que a criança passe em linha reta do balbucio à palavra ou da percepção da figura numérica ao sistema decimal, que levar-lhe por um caminho de saltos, rupturas e viragens. No primeiro caso a teoria ensinava a criança a caminhar com passos moderados e serenos; a nova teoria deve ensinar-lhe a saltar [idem, pp. 305-306].

Como vimos, Juan Delval afirmou que a concepção vigotskiana acerca das relações entre o natural e o social seria “insustentável da perspectiva do nosso atual conhecimento em biologia e ciências humanas”. Após as citações que acabamos de apresentar, do pensamento de Vigotski, formulamos a seguinte questão ao leitor: a quais ciências humanas e a quais correntes das ciências humanas refere-se Delval, para afirmar que a concepção vigotskiana sobre a dialética entre o natural e o social na formação do indivíduo não teria respaldo na ciência? De nossa parte, entendemos que a perspectiva marxista do ser humano, da história e da cultura dá inteiro respaldo à abordagem de Vigotski acima apresentada.

Juan Delval também demonstra não conseguir ou não querer compreender a dialética entre conceitos cotidianos (ou espontâneos) e conceitos científicos na obra de Vigotski:

6.2.6. Igualmente insustentável é a oposição entre os conceitos cotidianos e científicos, apresentados como incompatíveis. Se aceitássemos essa oposição, não

poderíamos explicar o aparecimento de teorias científicas na história.

6.2.6.1. Ao contrário, deve-se admitir que os conceitos científicos só podem ser elaborados com base na experiência do sujeito, que forma os conceitos cotidianos.

A cultura contribui de forma essencial para essa elaboração [DELVAL, 1998b, p, 34]

O raciocínio do autor espanhol é particularmente falacioso nesse ponto de seu texto. Ele pretende fazer o leitor acreditar que Vigotski defenderia a posição de que os conceitos científicos teriam sido criados pelo ser humano sem qualquer origem no pensamento cotidiano. Em primeiro lugar, quando Vigotski, no livro *Pensamento e Linguagem*, aborda, no sexto capítulo, o “Estudo do Desenvolvimento dos Conceitos Científicos na Idade Infantil” (Vigotski, 1993a, pp. 181-285), ele não pretende defender que a relação entre os conceitos científicos e pensamento cotidiano (ou espontâneo) no desenvolvimento individual seja uma repetição do processo histórico de desenvolvimento da ciência. Vigotski não compartilha da idéia de que, no campo do conhecimento humano, a ontogênese naturalmente repita de forma abreviada a filogênese. O que Vigotski analisa nesse capítulo é a importância, para o desenvolvimento psicológico, da apropriação, pelo indivíduo, por meio da educação sistemática, do ensino intencional, dos conceitos científicos que já foram historicamente construídos pelo ser humano e já têm, portanto, uma existência sócio-objetiva anterior ao indivíduo que vai aprender tais conceitos. Delval, ao que parece intencionalmente, confunde a gênese histórica da ciência com a aprendizagem individual da ciência socialmente já existente. Ainda que a análise desse sexto capítulo de *Pensamento e Linguagem* não possa ser aqui apresentada, de forma breve, posto que pretendemos adotar uma atitude oposta ao superficialismo das afirmações de Delval, apresentaremos ao menos algumas passagens do próprio Vigotski que dão uma primeira idéia da análise por ele realizada. Em primeiro lugar, para evitar dúvidas quanto ao significado do que seja pensamento espontâneo e conceito científico, citamos a nota de rodapé apresentada pela edição russa das *Obras Escolhidas*.

Com a denominação de pensamento espontâneo, ou conceito espontâneo, o autor refere-se às formas de pensamento ou aos conceitos cotidianos que se

desenvolvem não no processo de assimilação do sistema de conhecimentos que são comunicados à criança durante o ensino escolar, mas sim que se formam no curso da atividade prática do aluno e de sua comunicação direta com os que o rodeiam [nota da edição russa, VIGOTSKI, 1993a, p. 1 82].

Um primeiro aspecto a ser aqui destacado é o de que a análise vigotskiana da importância dos conceitos científicos para o desenvolvimento psíquico é parte da análise das relações entre desenvolvimento e educação, especialmente a educação escolar:

Em essência o problema dos conceitos não-espontâneos, e em particular os científicos, é um problema de ensino e desenvolvimento, já que os conceitos espontâneos possibilitam a aparição dos conceitos não-espontâneos através do ensino, que é a fonte de seu desenvolvimento. Por isso, a investigação sobre os conceitos espontâneos e não-espontâneos é um caso particular da investigação mais geral acerca do problema do ensino e do desenvolvimento. Fora deste problema, nossa investigação não pode ser formulada corretamente. Com isso, a investigação dedicada à análise comparativa do desenvolvimento dos conceitos científicos e cotidianos resolve também neste caso o problema geral, submetendo a uma comprovação objetiva as leis gerais sobre a relação entre estes dois processos. Por isso, a importância de nossa hipótese de trabalho e da investigação experimental à qual deu lugar ultrapassa em muito os limites da investigação dos conceitos e estende-se em certo sentido ao âmbito do ensino e do desenvolvimento [idem, p. 218].

A hipótese de trabalho de Vigotski é a de que o desenvolvimento dos conceitos científicos segue um caminho particular em comparação com o desenvolvimento dos conceitos cotidianos. Este caminho está condicionado pelo fato de que a definição verbal primária constitui o aspecto principal de seu desenvolvimento, que nas condições de um sistema organizado desce em direção ao concreto, ao fenômeno, enquanto que a tendência de desenvolvimento dos conceitos cotidianos se produz fora de um sistema determinado e ascende até as generalizações. O desenvolvimento do conceito científico de caráter social é produzido nas condições do processo de ensino que constitui uma forma singular de cooperação sistemática do pedagogo com a criança. [...] Dentro de um mesmo nível

de desenvolvimento, em uma mesma criança, tropeçamos com distintos elementos fortes e débeis nos conceitos cotidianos e científicos. A debilidade dos conceitos cotidianos se manifesta, segundo os dados de nossa investigação, na incapacidade para a abstração, no modo arbitrário de operar com eles; em semelhante situação, domina sua utilização incorreta. A debilidade do conceito científico reside em seu verbalismo, em sua insuficiente saturação do concreto, que se manifesta como o principal perigo de seu desenvolvimento; a parte forte, a capacidade para utilizar voluntariamente a “disposição a atuar” [idem, p. 183]. Para Vigotski, cabe à educação escolar o papel de promover o desenvolvimento intelectual da criança, alcançando uma síntese que supere tanto a dificuldade de abstração do pensamento cotidiano quanto o caráter inicialmente verbalista que os conceitos científicos têm para a criança:

Para maior clareza podemos oferecer uma representação esquemática do caminho de desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos da criança na forma de duas linhas de sentido oposto, uma das quais vai de cima para baixo alcançando um determinado nível no ponto a que chega a outra ao dirigir-se de baixo para cima. Se designamos as propriedades que amadurecem antes, as mais simples e elementares dos conceitos, como inferiores e as que têm um desenvolvimento mais tardio, que são mais complicadas e estão relacionadas com a tomada de consciência e a voluntariedade, como superiores, poderíamos dizer convencionalmente que o conceito espontâneo da criança se desenvolve de baixo para cima até propriedade superiores a partir de outras mais elementares e inferiores e que os conceitos científicos se desenvolvem de cima para baixo, a partir de propriedades mais complexas e superiores até outras mais elementares e inferiores. [...] A aparição inicial do conceito espontâneo está ligada ao enfrentamento da criança com certas coisas, na verdade, com coisas que ao mesmo tempo são explicadas pelos adultos, mas que, na verdade, são coisas vivas e reais. E somente através de um prolongado desenvolvimento a criança chega a tomar consciência do objeto, a tomar consciência do conceito e das operações abstratas que realiza com ele. Pelo contrário, o nascimento do conceito científico não se inicia com o enfrentamento direto com as coisas, mas sim com a atitude mediatizada para o objeto. Se no primeiro caso a criança vai da coisa ao conceito, no segundo se vê

obrigada com frequência a seguir o caminho oposto: do conceito ao objeto. Não há que surpreender-se, portanto, de que o que mostra a força de um conceito seja justamente o aspecto débil do outro. A criança aprende nas primeiras lições escolares a estabelecer relações lógicas entre os conceitos, porém o movimento desse conceito é produzido como se crescesse para dentro, abrindo caminho até o objeto, relacionando-se com a experiência que têm a criança neste sentido e absorvendo-a. Os conceitos cotidianos e científicos encontram-se em uma mesma criança aproximadamente dentro dos limites de um mesmo nível. No pensamento da criança não cabe separar os conceitos adquiridos por ela na escola do que adquiriu em casa. Porém do ponto de vista da dinâmica, sua história é totalmente distinta: um conceito alcança este nível, percorrendo a partir de cima um determinado fragmento de seu desenvolvimento, o outro alcança o mesmo nível percorrendo o fragmento inferior de seu desenvolvimento. Não obstante, ainda que os conceitos científicos e cotidianos sigam caminhos opostos em seu desenvolvimento, estes dois processos se encontram estreitamente inter-relacionados. O desenvolvimento do conceito cotidiano deverá alcançar um determinado nível para que a criança possa assimilar, em geral, e tomar consciência do conceito científico. A criança deve alcançar nos conceitos espontâneos o umbral no qual resulta possível a tomada de consciência. Assim, os conceitos históricos da criança iniciam seu caminho de desenvolvimento somente quando seu conceito do passado está bastante diferenciado, quando sua vida e a das pessoas próximas a ela e à sua volta fixaram-se em sua consciência dentro do marco da generalização primária de “antes” e “agora”. Porém, como mostram os experimentos, também os conceitos cotidianos dependem dos científicos. Se é verdade que o conceito científico percorreu o fragmento de desenvolvimento que há de percorrer ainda o conceito cotidiano, isto é, se tornou-se possível para a criança aqui, pela primeira vez, toda uma série de operações, que, no que se refere a um conceito como o de “irmão” estão todavia ainda muito longe de serem possíveis, isso não pode permanecer indiferente para o resto do caminho dos conceitos cotidianos. O conceito cotidiano, que percorreu um longo caminho de desenvolvimento de baixo para cima, desobstaculizou a trajetória para o posterior brotar para baixo do conceito científico, já que criou uma série de estruturas necessárias para que surjam as propriedades inferiores e elementares dos conceitos.

Exatamente igual, o conceito científico, depois de haver percorrido de cima para baixo certo fragmento de seu caminho, abriu com ele a senda para o desenvolvimento dos conceitos cotidianos, preparando de antemão uma série de formações estruturais necessárias para dominar as propriedades superiores do conceito [idem, pp. 252- 253].

A abordagem vigotskiana das relações entre a formação dos conceitos cotidianos e a formação dos conceitos científicos na criança, por meio da educação escolar, leva ao tão famoso conceito vigotskiano de zona de desenvolvimento próximo:

Podemos tentar agora generalizar o que encontramos. Podemos dizer que a força dos conceitos científicos se manifesta em uma esfera que está por completo determinada pelas propriedades superiores dos conceitos: o caráter consciente e a voluntariedade. É precisamente nesta esfera onde manifestam sua debilidade os conceitos cotidianos da criança, fortes no âmbito da aplicação concreta, espontânea, cujo sentido vem determinado pela situação, no âmbito da experiência e da empiria. O desenvolvimento dos conceitos científicos inicia-se na esfera do caráter consciente e da voluntariedade e continua mais longe, brotando para baixo na esfera da experiência pessoal e do concreto. O desenvolvimento dos conceitos espontâneos começa na esfera do concreto e do empírico e se move na direção das propriedades superiores dos conceitos: o caráter consciente e a voluntariedade. A relação entre o desenvolvimento destas duas linhas opostas descobre sem dúvida alguma sua verdadeira natureza: a conexão entre a zona de desenvolvimento próximo e o nível atual de desenvolvimento. O fato completamente indubitável, indiscutível e incontroverso consiste em que o caráter consciente e a voluntariedade dos conceitos, essas duas propriedades insuficientemente desenvolvidas dos conceitos espontâneos do aluno, encontram-se por completo dentro da zona de desenvolvimento próximo, isto é, se manifestam e se tornam eficazes em colaboração com o pensamento do adulto. Isto nos explica precisamente que o desenvolvimento dos conceitos científicos pressuponha um determinado nível dos conceitos espontâneos, no qual o caráter consciente e a voluntariedade fazem sua aparição na zona de desenvolvimento próximo e que os conceitos científicos transformem e elevem a um grau superior os espontâneos, formando sua zona de desenvolvimento próximo:

porque o que a criança sabe fazer hoje em colaboração será capaz de realizar amanhã por si mesma. Vemos, portanto, que a curva de desenvolvimento dos conceitos científicos não coincide com a de desenvolvimento dos conceitos espontâneos. Porém ao mesmo tempo, devido precisamente a isso, descobre complexíssimas relações mútuas entre elas. Estas relações seriam impossíveis se os conceitos científicos repetissem simplesmente a história do desenvolvimento dos conceitos espontâneos. A relação entre ambos os processos e a enorme influência que um exerce no outro são possíveis precisamente porque o desenvolvimento de uns e outros seguem caminhos distintos [idem, pp. 254-255].

Essa citação já explica, inclusive, algo que é objeto de questionamento de Juan Delval na seqüência de seu texto:

6.2.7. O conceito de “zona de desenvolvimento proximal” não passa de uma metáfora de escasso poder explicativo, enquanto não se puder explicar de que depende a amplitude dessa zona para cada sujeito [DELVAL, 1998b, p. 34].

A passagem de Vigotski acima apresentada responde à questão levantada por Delval. O que explica a extensão da zona de desenvolvimento para cada sujeito e, mais do que isso, para cada sujeito em cada momento de sua vida, são as situações educativas vivenciadas por esse sujeito, entendendo-se aqui educação no sentido amplo e não apenas no de educação escolar. É claro que o autor espanhol não poderia entender do que depende a amplitude da zona de desenvolvimento próximo, pois isso requer algo que ele já demonstrou não possuir, isto é, uma clara compreensão do que significa conceber a formação do ser humano como um processo especificamente histórico-social, que se distingue da aprendizagem dos animais. Supomos que Delval afirmaria que nossa interpretação sobre o que produz a extensão da zona de desenvolvimento próximo (ou proximal) assemelha-se ao empirismo e ao sociologismo, pois, afinal, como já vimos, é assim que ele classifica a teoria de Vigotski. Vejamos brevemente como o psicólogo soviético aborda a questão das relações entre a zona de desenvolvimento próximo e a educação no livro *Pensamento e Linguagem* (VYGOTSKI, 1993a, pp. 238-246). Diferentemente dos animais, uma criança é capaz de imitar ações as quais ela não é capaz de realizar por conta própria. Mas essa capacidade de imitação da criança tem sempre, em cada momento do seu desenvolvimento intelectual, um limite, a partir do qual ela não

conseguirá realizar certas ações nem mesmo por meio da imitação. Isso leva Vigotski a considerar que a aprendizagem nos seres humanos deve ser entendida como diferente da aprendizagem dos animais, fato esse que, segundo Vigotski, teria sido desconsiderado por três tipos de teorias psicológicas sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizagem: a teoria piagetiana, a teoria behaviorista e a teoria da Gestalt:

Este fato é de fundamental importância para toda a psicologia do ensino dos animais e do homem. É notável que nas três teorias da instrução das quais nos ocupamos no presente capítulo, não se estabelece uma diferença básica entre o ensino dos animais e do homem. As três teorias empregam o mesmo princípio explicativo para o amestramento e o ensino. Porém o fato exposto mais acima mostra claramente em que consiste a diferença radical e básica entre eles. O animal, inclusive o mais inteligente, não é capaz de desenvolver suas faculdades intelectuais mediante a imitação ou o ensino. Não pode assimilar nada basicamente novo em comparação com o que já possui. É capaz de aprender unicamente mediante o amestramento. Neste sentido, cabe dizer que o animal não pode ser ensinado em absoluto, se interpretamos o ensino no sentido específico que tem para o homem. Pelo contrário, o desenvolvimento que parte da colaboração mediante a imitação é a fonte de todas as propriedades especificamente humanas da consciência da criança. O fator principal é constituído pelo desenvolvimento baseado no ensino. Por conseguinte, o aspecto central para toda a psicologia do ensino apoia-se na possibilidade de elevar-se mediante a colaboração a um grau intelectualmente superior, na possibilidade de passar com ajuda da imitação do que a criança é capaz de fazer ao que não é capaz. Nisto se baseia toda a importância do ensino no desenvolvimento e isso é o que constitui na realidade o conteúdo do conceito de zona de desenvolvimento próximo. A imitação, se a interpretamos no sentido amplo, é a forma principal pela qual é levada a cabo a influência do ensino sobre o desenvolvimento. O ensino da linguagem, o ensino na escola, se baseia em alto grau na imitação. Porque na escola a criança não aprende a fazer o que é capaz de fazer por si mesma, mas sim a fazer o que é todavia incapaz de realizar, porém está a seu alcance em colaboração com o professor e sob sua orientação. O fundamental no ensino é precisamente o novo que aprende a criança. Por isso, a zona de

desenvolvimento próximo, que determina o campo das gradações que estão ao alcance da criança, resulta ser o aspecto mais determinante no que se refere ao ensino e ao desenvolvimento [VYGOTSKI, 1993a, p. 241]. Por fim, Juan Delval aborda a própria questão da relação entre a teoria vigotskiana e a filosofia de Marx:

6.3. Ao contrário do que se afirma com frequência, a posição de Vigotski tem pouca relação com a de Marx em seus aspectos mais básicos.

6.3.1. A perspectiva de Vigotski é mais hegeliana. Por isso, gosta de se apoiar na dialética e de utilizar o processo “tese, antítese e síntese”. De qualquer forma, ela estaria relacionada à interpretação engelsiana do marxismo (na dialética da natureza).

6.3.1.1. Sua tendência a proclamar oposições drásticas (natural-social, cotidiano-científico) corresponde a essa orientação.

6.3.2. Ao contrário, a posição marxista é uma antecipação do construtivismo, particularmente quando afirma: “Ao transformar a natureza, o homem se transforma a si mesmo”.

6.3.3. Este aspecto fundamental do marxismo está ausente na posição de Vigotski.

6.3.4. O parentesco entre as posições de Marx e de Piaget foi ressaltado por Goldmann [DELVAL, 1998b, pp. 34-35].

O próprio Piaget (1973, p. 35), em Estudos Sociológicos, cita indiretamente, por meio de texto de Lucien Goldmann, uma famosa passagem de O Capital, em que Marx mostra que por meio do trabalho o homem transforma a natureza e, nesse processo, transforma a si próprio. Piaget estabelece uma aproximação entre essa concepção de Marx e o modelo interacionista da assimilação e acomodação. Entendemos que as análises apresentadas ao longo deste nosso trabalho não deixam dúvidas quanto ao fato de não concordarmos em absoluto com a idéia de que a abordagem psicogenética e interacionista de Piaget e a abordagem dialética e histórica de Marx sejam equivalentes, já que Piaget citou uma passagem de O Capital, do capítulo quinto, item primeiro, intitulado “O Processo de Trabalho” (1983, pp. 143-154), convém lembrar aqui alguns aspectos do raciocínio de Marx nesse item, que evidenciam o equívoco das posições de Delval. Vejamos inicialmente qual o trecho citado por Goldmann e, em sua esteira, por Piaget:

Antes de tudo o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza [Marx, 1983, p. 149]. Esse trecho é apresentado por Piaget como prova da aproximação entre seu modelo interacionista de assimilação e acomodação e a concepção de Marx acerca das relações entre o homem e a natureza por meio do trabalho. É também nesse tipo de raciocínio que Delval apoia-se para afirmar que a teoria de Marx seria uma antecipação do construtivismo e que esse aspecto do marxismo estaria ausente da teoria vigotskiana. Parece que tanto Piaget como Delval não deram a devida atenção à seqüência do raciocínio de Marx, por meio da qual ele mostra que o trabalho cria uma forma de relacionamento entre o ser humano e a realidade totalmente ausente do restante da natureza e que, portanto, não pode ser explicada, como o faz Piaget, por intermédio de um modelo universal para as relações entre todos os seres vivos e o meio ambiente. O trabalho é, para Marx, uma atividade exclusivamente humana, constituída por três elementos: a atividade orientada a um fim (ideação prévia do resultado), os meios de trabalho e o objeto do trabalho. Quanto ao primeiro desses elementos Marx escreve:

Pressupomos o trabalho numa forma que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colméias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador e, portanto idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem que subordinar sua vontade [idem, p. 150].

A primeira característica do trabalho, como atividade especificamente

humana de transformação da natureza, é a de que se trata de uma atividade conscientemente dirigida por uma finalidade previamente estabelecida.

A segunda característica é a de que o trabalho é uma relação mediatizada entre o homem e a natureza, isto é, o trabalho requer a utilização de meios de trabalho, de instrumentos:

O meio de trabalho é uma coisa ou um complexo de coisas que o trabalhador coloca entre si mesmo e o objeto de trabalho e que lhe serve como condutor de sua atividade sobre esse objeto. Ele utiliza as propriedades mecânicas, físicas, químicas das coisas para fazê-las atuar como meios de poder sobre outras coisas, conforme seu objetivo [...] O uso e a criação de meios de trabalho, embora existam em germe em certas espécies de animais, caracterizam o processo de trabalho especificamente humano e Franklin define, por isso, o homem como “toolmaking animal”, um animal que faz ferramentas. A mesma importância que a estrutura de ossos fósseis tem para o conhecimento da organização de espécies de animais desaparecidas, os restos dos meios de trabalho têm para a apreciação de formações sócio-econômicas desaparecidas. Não é o que se faz, mas como, com que meios de trabalho se faz, é o que distingue as épocas econômicas. Os meios de trabalho não são só medidores do grau de desenvolvimento da força de trabalho humana, mas também indicadores das condições sociais nas quais se trabalha [idem, pp. 1 50-151].

A terceira característica do processo de trabalho é a de que a atividade humana dirige-se a um objeto e materializa-se nesse objeto. Utilizando as categorias já mencionadas neste nosso livro, diríamos que essa terceira característica refere-se ao fato de o trabalho ser um processo de objetivação:

No processo de trabalho a atividade do homem efetua, portanto, mediante o meio de trabalho, uma transformação do objeto de trabalho, pretendida desde o princípio. O processo extingue-se no produto. Seu produto é um valor de uso; uma matéria natural adaptada às necessidades humanas mediante a transformação da forma. O trabalho se uniu com seu objetivo. O trabalho está objetivado e o objeto trabalhado. O que do lado do trabalhador aparecia na forma de mobilidade aparece agora como propriedade imóvel na forma do ser, do lado do produto [idem, p. 151].

Assim, o trabalho é, para Marx, uma atividade que distingue o ser social do ser natural, isto é, define a especificidade do ser humano como um ser histórico,

social e cultural, por possuir essas três características: a de ser uma atividade conscientemente dirigida por uma finalidade previamente estabelecida na consciência, a de ser uma atividade mediatizada pelos instrumentos e a de ser uma atividade que se materializa em um produto social, um produto que não é mais um objeto inteiramente natural, um produto que é uma objetivação da atividade e do pensamento do ser humano. Cabe também lembrar que Marx, por estar analisando o processo de trabalho, nesse momento faz abstração de um aspecto fundamental em sua filosofia, o de que o trabalho é sempre uma atividade social e, portanto, a relação entre homem e natureza é também mediatizada pelas relações sociais.

Juan Delval afirmou que Vigotski estaria distante da teoria de Marx e mais próximo da dialética hegeliana e que a teoria vigotskiana não contempla a dialética entre transformação objetiva e transformação subjetiva. Tal interpretação revela total desconhecimento não só da teoria de Vigotski, como também da concepção de Marx sobre o processo de trabalho por nós anteriormente apresentada de forma extremamente sumária. O que é necessário insistir e frisar é que o processo de formação do indivíduo humano é um processo de apropriação dos produtos da atividade social, isto é, produtos que são objetivação da atividade humana. A relação entre o indivíduo e o mundo é inteiramente mediatizada por essa atividade acumulada nas objetivações humanas. Por isso Vigotski atribuía uma importância fundamental ao conceito de atividade mediadora, esclarecendo que esse conceito refere-se a vários tipos de mediação na relação entre o indivíduo e a realidade, sendo o uso de ferramentas e o uso de signos dois casos particulares de atividade mediadora. Assim como as ferramentas são mediadoras na ação do homem sobre objetos, são necessárias ao controle da realidade material, os signos são mediadores na ação do indivíduo sobre si mesmo ou sobre outros indivíduos, isto é, são mediadores necessários ao controle do comportamento humano e dos processos mentais. Esse tema é explorado em vários trabalhos de Vigotski e pode ser estudado, por exemplo, no texto “O Método Instrumental em Psicologia” (VIGOTSKI, 1996a, pp. 93-101). Mas como Juan Delval afirmou que Vigotski seria mais hegeliano do que marxista, citaremos aqui uma passagem de outro trabalho de Vigotski, no qual fica evidente que o psicólogo russo não desconhecia a dialética de Hegel mas a interpretava com base na perspectiva materialista de Marx, diferentemente de

Delval, que demonstra nada entender de dialética, ao afirmar que ela levaria Vigotski a trabalhar com oposições rígidas entre o natural e o social e entre o cotidiano e o científico. A passagem é a seguinte:

Hegel atribuía com toda razão um significado mais geral ao conceito de mediação, considerando-o como a propriedade mais característica da razão. A razão, diz Hegel, é tão astuta como poderosa. A astúcia consiste em geral em que a atividade mediadora, ao permitir aos objetos atuarem reciprocamente uns sobre outros em concordância com sua natureza e se consumirem nesse processo, não toma parte nela, porém leva a cabo, todavia, seu objetivo. Marx cita essas palavras ao falar das ferramentas de trabalho e diz “o homem utiliza as propriedades mecânicas, físicas e químicas das coisas que emprega como ferramentas para atuar sobre outras coisas de acordo com seu objetivo” [...] Por meio da ferramenta o homem influi sobre o objeto de sua atividade; a ferramenta está dirigida para fora: deve provocar determinadas mudanças no objeto. É o meio da atividade exterior do homem, orientado a modificar a natureza. O signo não modifica nada no objeto da operação psicológica; é o meio do qual se vale o homem para influir psicologicamente, seja na sua própria conduta seja nas dos demais; é um meio para sua atividade interior, dirigida a dominar o próprio ser humano: o signo está orientado para dentro. [...] A aplicação de meios auxiliares e a passagem à atividade mediadora reconstrói pela raiz toda a operação psíquica, à semelhança de como a aplicação das ferramentas modifica a atividade natural dos órgãos, e amplia infinitamente o sistema de atividade das funções psíquicas. Tanto a um como a outro denominamos, em seu conjunto, com o termo de função psíquica superior ou conduta superior [VYGOTSKI, 1995, pp. 93-94].

Ao apresentar como uma característica negativa da teoria vigotskiana a utilização da dialética, Juan Delval demonstra sua total ignorância em relação à obra de Marx e, para fortalecer ainda mais essa nossa afirmação, lembramos aqui uma passagem do posfácio de O Capital, escrito em 1873:

Por sua fundamentação, meu método dialético não só difere do hegeliano, mas é também sua antítese direta. Para Hegel, o processo de pensamento, que ele, sob o nome de idéia, transforma num sujeito autônomo, é o demiurgo do real, real que constitui apenas a sua manifestação externa. Para mim, pelo contrário, o ideal

não é nada mais que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem. Há quase trinta anos, numa época em que ela ainda estava na moda, critiquei o lado mistificador da dialética hegeliana. Quando eu elaborava o primeiro volume de O Capital, epígonos aborrecidos, arrogantes e medíocres que agora pontificam na Alemanha culta, se permitiram tratar Hegel como o bravo Moses Mendelssohn tratou Espinosa na época de Lessing, ou seja, como um “cachorro morto”. Por isso, confessei-me abertamente discípulo daquele grande pensador e, no capítulo sobre o valor, até andei namorando aqui e acolá os seus modos peculiares de expressão. A mistificação que a dialética sofre nas mãos de Hegel não impede, de modo algum, que ele tenha sido o primeiro a expor as suas formas mais gerais de movimento, de maneira ampla e consciente. É necessário invertê-la, para descobrir o cerne racional dentro do invólucro místico. Em sua forma mistificada, a dialética foi moda alemã porque ela parecia tomar sublime o existente. Em sua configuração racional, é um incômodo e um horror para a burguesia e para os seus porta-vozes doutrinários, porque, no entendimento positivo do existente, ela inclui ao mesmo tempo o entendimento da sua negação, da sua desaparecimento inevitável; porque apreende cada forma existente no fluxo do movimento, portanto também com seu lado transitório; porque não se deixa impressionar por nada e é, em sua essência, crítica e revolucionária [MARX, 1983, pp. 20-21].

A conclusão deste capítulo não poderia ser outra: a despeito de o nome de Vigotski ser atualmente bastante mencionado no meio educacional brasileiro, o fato é que os escritos desse autor permanecem desconhecidos para a maioria dos educadores brasileiros, o que facilita a divulgação de interpretações que procuram aproximar a teoria vigotskiana a ideários pedagógicos afinados com o lema “aprender a aprender” e ao universo ideológico neoliberal e pós-moderno. Tal aproximação é facilitada antes de mais nada porque são retirados do pensamento vigotskiano seu caráter marxista e sua radicalidade na crítica às psicologias incompatíveis com a perspectiva marxista e socialista. Contra essas interpretações que vêm sendo difundidas sobre a teoria desse autor mostraremos, no próximo capítulo, o quanto Vigotski era radical, isto é, o quanto ele ia às raízes tanto na caracterização dos fundamentos da psicologia histórico-cultural quanto na crítica aos fundamentos das psicologias naturalizantes, como é o caso da psicologia piagetiana.



# CAPÍTULO CINCO

## A CRITICA RADICAL DE VIGOTSKI A PIAGET

Ser radical é atacar o problema pela raiz. E a raiz, para o homem, é o próprio homem. MARX neste capítulo analisaremos o texto de Vigotski intitulado “O Problema da Linguagem e do Pensamento da Criança na Teoria de Piaget” (VYGOTSKI, 1993a, pp. 29-77), que foi escrito e publicado inicialmente como um prefácio à edição russa do livro *A Linguagem e o Pensamento da Criança*, de Jean Piaget. Posteriormente Vigotski incorporou esse texto como capítulo daquele que veio a ser seu mais famoso trabalho, o livro *Pensamento e Linguagem*, publicado pela primeira vez em 1934 (NOTA DE RODAPÉ: 1. Utilizaremos aqui a edição em espanhol, do texto integral desse livro de Vigotski publicada no volume II das *Obras Escolhidas* desse autor (VYGOTSKI, 1993 a, pp. 11-347).).

O fato de o segundo capítulo de *Pensamento e Linguagem* ter sido publicado inicialmente, pelo próprio autor, como um artigo acabado e, portanto, compreensível em si mesmo, foi por nós considerado um critério que justifica a proposta de uma análise voltada especificamente para esse capítulo. Escolhemos esse texto em particular por considerarmos ser ele bastante esclarecedor quanto ao tipo de análise que Vigotski realizava da obra de outros autores, no caso, da obra de Piaget. Trata-se, em nossa visão, de um texto paradigmático, em termos do que seja uma análise crítica radical no campo da psicologia com base em um referencial filosófico marxista. E por ser radical, é uma análise que procura ir às raízes, ao núcleo central ou, para empregar uma expressão à qual Vigotski recorre várias vezes nesse texto, uma análise que vai direto à “pedra angular do edifício teórico” que esteja sendo focalizado.

Esperamos que, ao ser publicado este nosso livro, já esteja disponível ao leitor brasileiro a tradução, diretamente do russo, de *Pensamento e Linguagem* anunciada por Paulo Bezerra no prefácio à edição brasileira de *Psicologia da Arte* (VIGOTSKI, 1999). Se isso ocorrer, então mesmo o leitor que não tenha acesso à edição espanhola das *Obras Escolhidas*, da qual aqui fazemos uso, poderá avaliar se estamos ou não corretos em afirmar que há uma grande diferença entre a edição resumida/censurada de *Pensamento e Linguagem* (VYGOTSKY, 1993b) e o texto

integral (VYGOTSKY, 1993a, pp. 11-347). Defendemos essa tese tanto para o livro de Vigotski em seus sete capítulos como para o segundo capítulo em particular 2. De qualquer forma a análise que apresentamos neste capítulo foi redigida de maneira a fundamentar nossa posição com citações do texto integral e com comparações entre este e o texto resumido/censurado. Passemos então ao texto.

## 1. VYGOTSKI DETECTA O ALICERCE PRINCIPAL DO EDIFÍCIO TEÓRICO DO JOVEM PIAGET: A CONCEPÇÃO DE QUE O PENSAMENTO EGOCÊNTRICO SERIA UMA FASE INTERMEDIÁRIA ENTRE O PENSAMENTO AUTISTA E O PENSAMENTO SOCIALIZADO

Vigotski inicia sua análise do pensamento de Piaget ressaltando a importância da contribuição dada pelo pesquisador suíço, com o auxílio do método clínico, ao campo dos estudos da psicologia infantil. Até então, esses estudos teriam focalizado principalmente o que falta à criança e não aquilo que caracteriza as especificidades do pensamento infantil. Vigotski destaca, entretanto, que Piaget não conseguira escapar à crise da psicologia, crise essa marcada, segundo o psicólogo soviético, pelo dualismo entre dados empíricos e base metodológica, isto é, fundamentação teórica:

A crise na psicologia é, antes de mais nada, a crise de seus fundamentos metodológicos. Está arraigada em sua história, na luta entre as tendências materialista e idealista, que se enfrentam nesse ramo do saber com tanta força e virulência como não o fazem em nenhuma ciência hoje em dia [VYGOTSKI 1993a, p. 30]. NOTA DE RODAPÉ: 2. Na edição integral em espanhol, VYGOTSKI (1993a, pp. 29-77) e na edição resumida/censurada em português (VYGOTSKY, 1993b, pp. 9-21).

Em decorrência dessa crise, cada psicólogo seria levado, segundo Vigotski, a cada nova descoberta empírica no campo da psicologia, a construir uma nova teoria, o que leva a psicologia a fragmentar-se em várias psicologias, sendo a maior parte dessas teorias marcadas por concepções idealistas e não científicas:

Esse dualismo se deve a que a ciência, ao dar um passo adiante na acumulação de dados empíricos, dá dois passos atrás em sua interpretação e explicação teórica. A psicologia atual mostra quase a cada passo a tristíssima visão

de como os mais recentes e importantes descobrimentos, que são o orgulho e a última palavra desta ciência, afundam-se lamentavelmente em concepções pré-científicas, envoltas em teorias e sistemas semi-metafísicos criados ad-hoc [VYGOTSKI, 1993a, p. 31].

Essa caracterização, feita por Vigotski, da crise da psicologia não deve ser entendida como uma manifestação contrária à teorização nesse campo da ciência ou a favor da restrição da pesquisa ao campo da empiria, como se os dados falassem por si mesmos. Toda a análise desenvolvida por Vigotski ao longo desse texto terá por centro, como veremos, a defesa da necessidade de uma teoria que seja capaz de explorar, num todo coerente e consistente, numa ótica não idealista, isto é, numa ótica materialista e historicizadora, as descobertas no terreno dos dados empíricas.

Essa questão já havia sido detidamente analisada por Vigotski num manuscrito de 1927, intitulado “O Significado Histórico da Crise da Psicologia” (NOTA DE RODAPÉ: 3. Publicada postumamente no primeiro volume das Obras Escolhidas (VYGOTSKI, 1991 pp. 259-406), já existindo uma tradução desse texto para o português (VIGOTSKI, 1996a, pp. 203-4/7).). Julgamos importante acrescentar aqui algumas reflexões baseadas nesse texto vigotskiano sobre a crise da psicologia, pois, como foi mencionado anteriormente, esse autor entendia que Piaget também não escapara a essa crise, caracterizada pelo dualismo entre teoria e dados empíricas. Lucién Sève (1989) já havia destacado a importância desse texto para uma crítica às leituras pragmatistas da obra de Vigotski, leituras essas fortalecidas pela versão resumida/censurada de *Pensamento e Linguagem*. Esse autor marxista francês chamava a atenção para a impossibilidade de se compreender a psicologia de Vigotski, separando-a de seus fundamentos teórico-filosóficos. De fato, nesse manuscrito sobre a crise da psicologia, Vigotski criticou as tentativas de estabelecer relações diretas entre o materialismo dialético, como filosofia, e os dados empíricas obtidas pelas pesquisas psicológicas, defendendo a necessidade de elaboração de uma teoria mediadora entre a dialética materialista e a pesquisa empírica na psicologia. Essa teoria mediadora seria uma teoria geral da psicologia, uma “psicologia geral”:

Proponho, pois esta tese: a análise da crise e da estrutura da psicologia testemunham indiscutivelmente que nenhum sistema filosófica pode dominar

diretamente a psicologia como ciência sem a ajuda da metodologia, isto é, sem criar uma ciência geral; que a única aplicação legítima do marxismo na psicologia seria a criação de uma psicologia geral cujos conceitos sejam formulados em dependência direta da dialética geral, porque esta psicologia não seria outra coisa que a dialética da psicologia; toda a aplicação do marxismo à psicologia por outras vias, ou desde outros pressupostos, fora deste enfoque, conduzirá inevitavelmente a construções escolásticas ou verbalistas e a dissolver a dialética em questionários e testes; a raciocinar sobre as coisas baseando-se em seus traços externos, casuais e secundários; à perda total de toda critério objetiva e a tentar negar todas as tendências históricas no desenvolvimento da psicologia; a uma revolução simplesmente terminológica [VYGOTSKI, 1991b, pp. 388-389; na edição brasileira, Vigotski, 1996a, p. 392].

É nesse sentido que, fazendo uma analogia com o papel da obra *O Capital*, de Karl Marx, na análise dos fenômenos histórico-sociais próprios do capitalismo, Vigotski defendeu que a psicologia também deveria elaborar seu *O Capital*, isto é, uma teoria que fizesse a mediação entre a reflexão filosófica mais abstrata e geral realizada no campo do materialismo dialética e a análise dos dados particulares colhidos pelas pesquisas no campo da psicologia. Da mesma forma que, para analisar o capitalismo, foram necessárias categorias como valor, mercadoria etc., também a psicologia deveria elaborar uma teoria que contemplasse as categorias básicas dos fenômenos psicológicos:

A dialética abarca a natureza, o pensamento, a história: é a ciência mais geral, universal até o máximo. Essa teoria do materialismo psicológico ou dialética da psicologia é a que considera psicologia geral. Para criar essas teorias intermediárias — ou metodologias, ou ciências gerais — será necessário desvelar a essência do grupo de fenômenos correspondentes, as leis sobre suas variações, suas características qualitativas e quantitativas, sua causalidade, criar as categorias e conceitos que lhe são próprios, criar seu “*O Capital*”. Basta imaginar que Marx tivesse operado com os princípios e categorias gerais da dialética, como quantidade, qualidade, tríadas, conexão universal, nó, salto, etc., sem as categorias abstratas e históricas de custo, classe, mercadoria, capital, renda, força produtiva, base, superestrutura, etc., para ver o monstruoso, o absurdo de supor que fosse possível

criar diretamente qualquer ciência marxista prescindindo de “O Capital”. A psicologia necessita de seu “O Capital” — seus conceitos de classe, base, valor, etc.-, nos quais possa expressar, descrever e estudar seu objeto. [...] A idéia da necessidade de uma teoria intermediária, sem a qual é impossível estudar à luz do marxismo fatos particulares isolados, é conhecida há tempos e resta-me somente assinalar a coincidência de conclusões de nossa análise com essa idéia [VYGOTSKI, 1991b, p. 389; na edição brasileira: VIGOTSKI, 1996a, p. 393]. Cabem aqui dois comentários. O primeiro é o de que essa questão da universalidade da dialética, admitida por Vigotski na passagem anterior, não foi mencionada por Marta Kohl de Oliveira na já citada resposta que essa pesquisadora deu a uma pergunta sobre a presença de universais na teoria de Vigotski. Como foi visto há pouco, o pensador russo compartilhava da perspectiva de Marx, Engels e Lênin, segundo a qual a dialética é universal, ou seja, ela está presente em todos os fenômenos da realidade objetiva e sua expressão no pensamento humano é a lógica dialética. Nosso segundo comentário é o de que Vigotski também compartilhava da perspectiva desses clássicos do marxismo, para quem não seria possível compreender e transformar uma determinada realidade social por meio de tentativas de aplicação imediata das categorias mais gerais da dialética aos fenômenos históricos específicos. Há necessidade das teorias mediadoras entre a reflexão filosófica mais geral e universal e a análise dos fenômenos específicos a cada campo da realidade e do pensamento sobre essa realidade. É necessária a construção de teorias que permitam a explicação da essência dos processos humanos, isto é, histórico-sociais. Assim, não é possível explicar os processos psicológicos humanos, que são processos histórica e socialmente produzidos, utilizando-se categorias biológicas universais, aplicáveis a todos os seres vivos. Nesse sentido, a concepção epistemológica de Vigotski acerca da psicologia como ciência distancia-se decisivamente da atitude de Piaget, que estendia para a análise do psiquismo humano, o mesmo modelo de análise do “comportamento” das células. Essa atitude é explicitada pelo próprio Piaget no seguinte trecho de uma entrevista:

BRINGUIER Há de tudo aqui: insetos no vidro, na parede, plantas ao pé das janelas. A qual nível da vida, para a senhor, começa a psicologia?

PIAGET Minha convicção é de que não há nenhuma espécie de fronteira

entre o vital e o mental ou entre o biológica e a psicológico. Desde que um organismo tenha consciência de uma experiência anterior e se adapte a uma situação nova, isso se assemelha muito à psicologia.

BRINGUIER Então, quando os girassóis, por exemplo, se votam para o Sol, eles fazem psicologia?

(Ele sorri, hesita, depois sacode a cabeça)

PIAGET Eu penso, com efeito, que é um comportamento.

BRINGUIER Entre os girassóis e nós, não há fronteira?

PIAGET Não. É a tese central de meu livro Biologia e Conhecimento, Onde eu experimento mostrar as isomorfismos...

BRINGUIER As analogias?

PIAGET Sim, entre as regulações orgânicas e os processos cognitivos, os processos de conhecimento. Há estruturas do organismo e há estruturas da inteligência: eu experimento mostrar que umas procedem das outras, e que a lógica, por exemplo, nasce da coordenação geral das ações e que a coordenação geral das ações apoia-se sobre as coordenações nervosas, apoiando-se, elas mesmas, sobre as coordenações orgânicas.

BRINGUIER Então, se os girassóis fazem “psicologia” pode-se descer ainda mais baixo no reino vivente? Até onde?

PIAGET Até onde? Quando se vêem os filmes, por exemplo, de Paul Weiss, a biólogo, sobre os movimentos internos da célula, pode-se situar a questão. Paul Weiss disse, com grande razão, que, para explicar esses processos, é ainda a linguagem do comportamento a mais adequada. Expressa melhor os fatos do que uma linguagem puramente física-matemática. Então, se você tem agora “comportamento” no próprio interior da célula, isto amplia enormemente a escala do comportamento e, portanto, da psicologia que não é a ciência da consciência somente, mas do comportamento em geral [BRINGUIER, 1993, p. II].

Retomemos a análise do segundo capítulo de Pensamento e Linguagem de Vigotski. Após afirmar que Piaget não conseguiu escapar ao dualismo característico da crise da psicologia, Vigotski mostra que a maneira pela qual Piaget tentara escapar àquele dualismo foi a de evitar, a todo custo, apresentar uma teorização acerca dos dados empíricos por ele apresentados, fruto de seus experimentos, por

acreditar que fosse possível apresentar os fatos em si e por si mesmos:

Porém Piaget, como tantos outros, não conseguiu evitar o fatal dualismo ao qual a crise atual da ciência psicológica condena inclusive a seus melhores representantes. Tratou de proteger-se da crise atrás do segura e elevada muro dos dados. Porém estes lhe voltaram as costas e o traíram. Os dados criam problemas e os problemas levam a uma teoria que ainda não está desenvolvida nem é suficientemente ampla, mas é, não obstante a determinação de Piaget por evitá-la, uma verdadeira teoria. Sim, em seus livros há teoria. Isso é irremediável, é o destino. “Procuramos unicamente — conta Piaget — seguir passo a passo os fatos, como nos foram oferecidas pelo experimento. Sabemos muito bem que a experimento está determinado pelas hipóteses que o originam, porém de momento nos limitaremos a analisar os fatos”. Todavia, quem analisa os fatos o faz indefectivamente à luz de uma ou outra teoria. Os dados estão indissolúvelmente entrelaçados com a filosofia, sobretudo os dados relativos à evolução do pensamento infantil descobertos, expostos e analisados por Piaget. Se desejamos encontrar a chave de tão rico acúmulo de dados novos, devemos explorar primeiro a filosofia do fato, a filosofia subjacente à sua obtenção e interpretação. De outra modo, os fatos permanecerão mudos e mortos [VYGOTSKI, 1993a, p. 32, grifos no original]. Vigotski faz, portanto, com que apareça aquilo que estaria escondida atrás do elevada e seguro muro de dados apresentada pelo jovem Piaget, isto é, a teoria deste, suas concepções teóricas presentes nos experimentos e na apresentação e análise dos dados obtidas por meio desses experimentos. Vigotski, que não separava filosofia e ciência, não separava também os fatos das posições teóricas e ideológicas de quem os apresenta. Enquanto o jovem Piaget procurava apresentar fatos como um cientista distante das “especulações filosóficas”, Vigotski procurava mostrar a filosofia dos fatos apresentadas por Piaget.

Para analisar criticamente essa filosofia implícita aos dados apresentados por Piaget, Vigotski assume, no texto em pauta, a atitude metodológica de não diluir sua análise nos muitos aspectos particulares dos experimentos realizados e dos dados apresentadas. Vai direta ao ponta central, ao nó da questão, para abalar as próprios alicerces da teoria do jovem Piaget:

Por isso, não nos deteremos neste capítulo, dedicado à análise crítica das

investigações de Piaget, em problemas isolados. Há que tratar de unificar e generalizar todos estes problemas diferentes do pensamento infantil, tocar sua raiz comum, extrair deles o fundamental, o principal, o determinante. Por esse motivo, nosso caminho deve orientar-se para a valoração e interpretação crítica, com os critérios disponíveis, da teoria e do sistema metodológico que serve de base às investigações. O empírica deve ocupar-nos tão-somente enquanto apóia a teoria ou concretiza a metodologia da investigação. Essa deve ser a senda de nossa análise crítica dos problemas da linguagem e do pensamento da criança nos trabalhos de Piaget [VYGOTSKI, 1993a, p. 32].

Vigotski é bastante claro e explícito quanta à maneira como pretende proceder nesse texto: trata-se de não adotar a atitude de discussão pontual dos dados empíricos, mas sim de buscar seus fundamentos teóricos e fazer a crítica a esses fundamentos. Os dados empíricos serão objeto da atenção de Vigotski nesse texto, somente na medida em que esclarecerem as posições teóricas de Piaget. Essa atitude de Vigotski mostra que ele não compartilhava do ecletismo pragmático hoje tão em voga, que entende ser possível incorporar os dados levantados por um determinado pesquisador em psicologia sem uma análise das relações existentes entre esses dados e a teoria que orientou o trabalho do pesquisador. Também mostra que Vigotski não analisa os autores por meio do processo de “esquartejamento” de suas teorias, sendo os conceitos analisados de forma isolada de seu contexto teórico original e enxertados em outras concepções, formando verdadeiras monstros sem forma definida. Vigotski ia direto àquilo que forneceria a coesão e a sustentação do pensamento de determinada autor. Não podemos deixar de, nesse ponto de nossa análise do texto de Vigotski, chamar a atenção da leitor para a comparação com o texto resumido/censurada da versão em português. Nesse texto resumido/censurado, descaracteriza-se totalmente o motivo que preside a atitude metodológica de Vigotski, de ir direto aos fundamentos filosóficos de Piaget, isto é, essa atitude metodológica não é apresentada como decorrente da intenção de fazer uma análise crítica de toda o edifício teórico de Piaget. No texto resumido/censurado, as duas últimas passagens que citamos de Vigotski e mais dois outros parágrafos seguintes foram assim reescritos:

Os novos fatos e o novo método conduzem a muitos problemas, alguns dos

quais totalmente novos para a psicologia científica, ao passo que outros surgem sob uma nova luz. Os problemas deram origem a teorias, apesar da determinação de Piaget em evitá-las, ao limitar-se estritamente aos fatos experimentais e ao excluir, de momento, a possibilidade de que as hipóteses influenciassem a sua própria escolha das experiências. Mas os fatos são sempre examinados à luz de alguma teoria, e não podem, portanto, ser totalmente desvinculados da filosofia. Isso é particularmente verdadeiro para os fatos relativos ao pensamento. Para encontrar a chave de tão rico depósito de dados de Piaget, temos primeira que explorar a filosofia que está por trás de sua busca dos fatos — e por trás da sua interpretação, que só é apresentada ao final do seu segundo livro, num resumo do seu conteúdo [VYGOTSKY, 1993b, pp. 10-11].

É a isso que as tradutores/censores chamaram de tornar mais clara o estilo de escrita de Vigotski? É esse seu entendimento de manter a fidelidade ao espírito do texto original? Certamente não podemos aceitar esse procedimento, independentemente das intenções que moveram as tradutores a adotá-la.

Vigotski então, como vimos, não desenvolve sua análise acompanhando a mesma trajetória da exposição de Piaget, isto é, a de primeira apresentar todos os dados para depois procurar os elos de ligação entre esses dados. Ao contrário, Vigotski busca, nas conclusões apresentadas por Piaget no livro *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*, de 1924, aquilo que constituiria a nexos de união entre os dados por ele obtidas em suas pesquisas. Procedendo dessa forma, Vigotski chega ao nervo central da teoria do jovem Piaget, o conceito de pensamento egocêntrico:

Piaget descreve o pensamento egocêntrico como uma forma transitória ou intermediária de pensamento, situada sob os pontos de vista genético, funcional e estrutural, entre o pensamento autista e o pensamento inteligente dirigido. É, portanto, uma fase transitória, um elo genético de conexão, uma formação intermediária na história do desenvolvimento do pensamento. Piaget toma esta diferenciação entre o pensamento inteligente ou dirigido e o não-dirigido, que Bleuler propôs denominar pensamento autista, da teoria psicanalítica. “O pensamento dirigida — diz [Piaget] — é consciente, isto é, persegue objetivos presentes na mente do sujeito que os pensa. É inteligente, isto é, se adapta à realidade e trata de influir nela. É suscetível de conter uma verdade ou um erro e

pode manifestar-se através da linguagem. O pensamento autista é subconsciente, isto é, os objetivos que persegue ou os problemas que se propõe não estão presentes na consciência. Não se adapta à realidade exterior e cria para si mesmo a realidade imaginada ou sonhada. Não tenta estabelecer a verdade, mas sim satisfazer os desejos e é estritamente individual. Não pode manifestar-se tal como é diretamente através da linguagem e a faz antes de mais nada através de imagens; para comunicar os sentimentos que o regem recorre a procedimentos indiretos, evocando-os mediante símbolos e mitos” [VYGOTSKI, 1993a, p. 34].

Esse é um ponto importante em toda a análise crítica feita por Vigotski à teoria de Piaget: o fato de que este concebia a evolução psíquica dos indivíduos humanos como um processo que caminha de um pensamento não realista para um pensamento realista, de um pensamento voltada para a satisfação de desejos por meio de sonhos e ilusões, para um pensamento voltada à adaptação à realidade, de um indivíduo naturalmente centrado em sua própria perspectiva, para um indivíduo socializado, capaz de agir em colaboração com outros. Vigotski concentra suas críticas justamente sobre a concepção de socialização defendida por Piaget, uma concepção que vê o egocentrismo estando a meio caminho entre o individual e o social, entre um ponto de partida “natural” centrado no eu e um ponto de chegada socializado, capaz de adaptar-se à realidade e de agir em colaboração.

Apesar de Piaget afirmar ser a pensamento egocêntrico como uma fase de transição rumo ao pensamento socializado, Vigotski destaca que a pesquisador suíço via mais pontos de aproximação do que de diferenciação entre o pensamento autista inicial e o pensamento egocêntrico. Em outras palavras, ao analisar o pensamento egocêntrico, Piaget ressaltava justamente aqueles aspectos que limitariam a lógica infantil, tendo como consequência limitações quanto à objetividade do pensamento. Todas as características do pensamento infantil como, por exemplo, o seu sincretismo, seriam, para Piaget, decorrentes do pensamento egocêntrico:

Para Piaget, a sincretismo e outras traços da lógica infantil são corolários do egocentrismo infantil. A propósito do sincretismo, provavelmente um dos traços mais característicos da lógica infantil, escreve: “A leitura dos resultados de nossos trabalhos talvez possa sugerir que o pensamento egocêntrico, que dá lugar aos fenômenos de sincretismo, está mais perto do pensamento autista e onírico que do

pensamento lógico. Com efeito, os fatos que acabamos de descrever refletem diferentes aspectos que os acercam aos sonhos ou às ilusões” [VYGOTSKI, 1993a, pp. 35-36]. Essa observação de Vigotski sobre a maior aproximação que o jovem Piaget via entre a pensamento autista (voltado para os sonhos e as ilusões) e o pensamento egocêntrico, do que deste em relação ao socializado, foi confirmado, segundo entendemos, pela continuidade da obra de Piaget, na qual este praticamente abandonou qualquer referência ao pensamento autista, passando a trabalhar apenas com a oposição entre pensamento egocêntrico e pensamento socializado (descentrado, acompanhado de ações de cooperação). De qualquer forma, manteve-se, na teoria piagetiana, a idéia de que o ponto de partida natural é um pensamento centrado em si mesmo, não racional, não objetivo e que o ponto de chegada é o de um pensamento descentrado, racional, objetivo, socializado, cooperativo. Para Vigotski:

A idéia inicial, básica de toda a concepção piagetiana do desenvolvimento do pensamento em seu conjunto e fonte de sua definição da gênese do egocentrismo infantil, é a tese, tomada por ele da psicanálise, segundo a qual a forma inicial de pensamento, que condiciona a própria natureza psicológica da criança, é a forma autista; o pensamento realista é um logro posterior imposto à criança de fora graças, ao que parece, à pressão prolongada e sistemática exercida sobre ela pelo meio social que a rodeia [VYGOTSKI, 1993a, p, 36].

No sexto capítulo deste nosso trabalho abordaremos a questão da concepção de socialização existente na obra de Piaget e se tal concepção sofreu ou não alterações significativas que desautorizem a extensão, a toda a obra de Piaget, da crítica feita por Vigotski a duas obras do início da trajetória daquele autor. Por enquanto apenas frisamos que esse é o ponto central da crítica vigotskiana isto é, a crítica ao dualismo entre o individual/natural/espontâneo de um lado e do outro o social/imposto. Para Vigotski, a concepção do egocentrismo como um ponto de partida natural do desenvolvimento infantil contém também uma concepção sobre o processo de socialização:

Em essência, essa tentativa de justificar a egocentrismo no desenvolvimento tardio do instinto social e no egoísmo biológica da natureza infantil é inerente à própria definição piagetiana do pensamento egocêntrica, considerado como

pensamento individual em contraposição ao pensamento socializado que, para Piaget, coincide com o pensamento racional ou realista [VYGOTSKI, 1993a, p. 38].

O pensamento egocêntrico atuaria, nessa perspectiva, como um filtro que tenderia a distorcer as influências exercidas pelo meio, de maneira a assimilá-las às suas estruturas lógicas. Vigotski apresenta então uma passagem de Piaget em que fica claro esse papel de filtro distorcedor exercido pelo pensamento egocêntrico, limitando, em muito, o poder de influência da experiência social sobre a criança: Piaget relaciona essa impermeabilidade da criança à experiência com sua idéia fundamental, consistente em que “o pensamento infantil não pode isolar-se dos fatores educativos nem das influências às quais os adultos submetem às crianças, que não se imprimem nelas como em uma fotografia, mas sim que são “assimiladas” deformadas pela ser vivo que as submete e as incorpora em sua própria substância. É essa substância psicológica da criança ou, em outras palavras, a estrutura e funcionamento próprios do pensamento infantil, o que tentamos descrever e em certa medida explicar”. Estas palavras descobrem a orientação metodológica fundamental de toda a investigação de Piaget, que consiste em estudar a substância psicológica da criança, que assimila a influência social deformando-a segundo suas próprias leis. Piaget estuda esse egocentrismo do pensamento infantil como resultado da deformação das formas sociais de pensamento, assimiladas na substância psicológica da criança, deformação que tem lugar de acordo com as leis segundo as quais vive e se desenvolve essa substância. Ao tocar esta última formulação, dita aparentemente de passagem pelo autor, nos enfrentamos de cheio com a filosofia das investigações de Piaget, com o problema das regularidades sociais e biológicas do desenvolvimento psíquico da criança, com a questão geral acerca da natureza do desenvolvimento infantil [VYGOTSKI, 1993a, pp. 39-40].

Tendo caracterizado o princípio fundamental da teoria do jovem Piaget, qual seja, o de que a egocentrismo infantil, no processo de assimilação das formas sociais de pensamento, acaba por deformá-las, Vigotski passa à análise crítica da concepção de Piaget, tanto do ponto de vista teórico como do ponto de vista empírico. Assinalamos que a versão resumida/censurada também reelaborou as palavras de Vigotski, de maneira tal que descaracterizou a intenção de Vigotski de desenvolver uma dupla crítica, teórica e empírica. Comparemos a trecho do texto integral com o

texto resumido/censurado:

[Texto integral] De momento, começaremos pela análise e pela crítica de sua concepção do egocentrismo infantil, atendendo ao valor empírica e teórico do conceito [VYGOTSKI, 1993a, p. 40].

[Texto resumido] Em primeiro lugar, examinemos a solidez da concepção de Piaget sobre o egocentrismo infantil, à luz dos fatos em que se baseia [VYGOTSKY, 1993b, p. 13].

Note-se que, no segundo texto, o resumido/censurado, é retirada a menção à crítica teórica, dando a entender que se trata apenas de confrontar a teoria de Piaget com os dados por ele apresentados.

## 2. VIGOTSKI FAZ A CRÍTICA AO PRINCÍPIO TEÓRICO ADOTADO POR PIAGET, SEGUNDO O QUAL A GÊNESE DO PENSAMENTO TERIA COMO PONTO DE PARTIDA NATURAL O PENSAMENTO AUTISTA

No segunda item de seu texto, Vigotski defende a idéia de que a pensamento autista não é primário, do ponto de vista genética, seja na filagênese seja na antogênese humana. Como já dissemos, toda esse item (VYGOTSKI, 1993a, pp. 40-45) foi eliminada da versão resumida/censurada, de forma sumária e sem qualquer justificativa.

A linha de argumentação seguida por Vigotski nesse segundo item de seu texto é relativamente simples. Se Piaget conceituou a pensamento egocêntrico como uma fase intermediária entre o pensamento autista e o pensamento lógica (racional, objetivo, socializado), então Vigotski analisa se o pensamento autista pode ou não ser considerado primária em relação ao pensamento racional. A conclusão a que chega Vigotski é a de que não há qualquer fundamento para se aceitar essa idéia, pois ela não corresponde à realidade da evolução da pensamento nem do ponto de vista filogenético, nem do ponto de vista antogenética. Um detalhe interessante é a de que Vigotski faz a análise crítica desse pressuposta teórica básica de Piaget apoiando-se justamente em um livro que a autor da teoria do pensamento autista, isto é, Bleuler, escreveu em 1927. Diga-se, de passagem, que Piaget (1990), nos

comentários à crítica vigotskiana, chamou Bleuler de “mestre”. Segunda Vigotski, Bleuler teria, nesse livro escrito em 1927, ainda que se situando na perspectiva psicanalítica, criticado a idéia de que o pensamento autista precede a princípio da realidade. Vigotski apresenta então uma longa citação de Bleuler, na qual este esclarece sua posição sobre o lugar do pensamento autista na evolução da mente:

Como veremos, Bleuler discorda da tese fundamental da teoria psicanalítica do desenvolvimento infantil, na qual se baseia Piaget para descrever o pensamento egocêntrico infantil como uma fase transitória entre esse autismo primário, original (que Piaget, em outra investigação dedicada à psicologia da idade infantil, denomina resolutamente egocentrismo), que levado a uma lógica extrema é solipsismo, e o pensamento racional. Contra esta tese Bleuler oferece argumentos, ao nosso ver, inquestionáveis sob o ponto de vista evolutivo. “Com isso — disse — não posso estar de acordo. Não vejo uma satisfação alucinante na criança, vejo satisfação tão-somente depois de haver tomada na realidade o alimento, e devo constatar que o pintinho no ovo abre caminho, não com ajuda de representações, mas sim do alimento física e quimicamente perceptível. Ao observar uma criança um pouco maior, tampouco vejo que prefira uma maçã imaginada a uma real. O imbecil e o selvagem seguem a política dos fatos, são pragmáticos.

O selvagem compõe suas tolices autistas (da mesma forma que nós, apesar de nos encontrarmos no cume da capacidade mental) tão-somente quando está ante situações onde sua razão e sua experiência resultam insuficientes: em suas idéias sobre o cosmo, sobre os fenômenos da natureza, em sua interpretação das enfermidades e outros golpes do destino, nas medidas que adota para defender-se contra eles e em outras relações demasiado complicadas para ele. No imbecil, o pensamento autista é tão simples como a realista. Não passo encontrar nenhum ser viável, por pouco evoluído que esteja, que não reaja em primeira lugar ao real. Tampouco passo figurar-me que possam aparecer funções autistas abaixo de certo grau de organização, porque requer complexas faculdades para recordar. Portanto, a psicologia animal (a exceção de umas poucas observações relativas aos animais superiores) somente conhece a função da realidade. Todavia, esta contradição se resolve facilmente: a função autista não é tão primitiva como as formas simples da

função da realidade; todavia, sim o é, em certo sentido, mais que as formas superiores desta última, tal e como aparecem desenvolvidas no homem. Os animais inferiores gozam somente da função da realidade. Não existe um ser que pense exclusivamente de forma autista. A partir de um determinado grau de desenvolvimento, à função da realidade se lhe acrescenta a autista e, a partir de então, evoluem conjuntamente” [VYGOTSKI, 1993a, pp. 57-58].

Apoiando-se no próprio Bleuler, ainda que considerando insuficiente a saída por este encontrada para a questão, Vigotski critica a idéia, incorporada da psicanálise por Piaget, de que o autismo precederia a pensamento socializado, isto é, de que o pensamento dirigido pelo princípio do prazer e pela lógica da ilusão e dos sonhos seria primária e anterior em relação ao pensamento realista, de caráter prático, ativo. Vigotski considerava essa uma posição idealista, metafísica e anti-científica, que entrava em conflito com a própria explicação biológica da gênese do pensamento (idem, p. 42). Assim, a posição de Vigotski era a de que

Ainda que, como trataremos de demonstrar mais adiante, a fórmula genética fundamental de Bleuler não resolve plenamente a questão relativa aos vínculos evolutivos existentes entre o pensamento autista e a realista, é verdade que nos parece indiscutível em dois aspectos. Primeiro, ao assinalar a aparição relativamente tardia da função autista e segundo, ao assinalar a inconsistência biológica do caráter primário e original do autismo [VYGOTSKI, 1993a, p. 42].

Para Bleuler, portanto, o autismo surgiria somente após um certo nível de desenvolvimento das relações com a realidade. Quando, por exemplo, a criança se apropria da linguagem, estaria sendo constituído um terreno fértil para exercitar as capacidades mentais. As fantasias infantis seriam análogas em sua função, às brincadeiras de um filhote de gato que assim se prepara para caçar (idem, p. 43). Nessa perspectiva, o autismo apareceria como um desdobramento das relações entre indivíduo e realidade.

Prosseguindo com a utilização do raciocínio de Bleuler, Vigotski também questiona a idéia, presente em Piaget e em Freud, de que o pensamento autista seria um pensamento não consciente. Bleuler defendia, segundo Vigotski, que deveria ser estabelecida uma clara distinção entre pensamento inconsciente e pensamento autista, posto que este poderia ser tanto inconsciente como consciente (idem, p. 44).

Particularmente no caso do pensamento autista numa pessoa em estado de vigília, haveria uma relação com a realidade e seria um pensamento que trabalharia com significados socialmente estabelecidos, não podendo ser caracterizada como um pensamento inconsciente (idem, p. 45).

Por fim, Vigotski termina esse segundo item de seu texto concluindo pela insustentabilidade da concepção piagetiana do egocentrismo como etapa intermediária entre o autismo no ponto de partida e o pensamento realista, socializado, no ponto de chegada e, em contraposição ao ponto de vista piagetiano, Vigotski defende que o princípio da realidade é primário no desenvolvimento psicológico humano:

Poderíamos dizer, antecipando-nos e adiantando algo da exposição de nossas próprias investigações, que esta tese é especialmente certa no caso das crianças. Seu pensamento autista está estreito e indissolúvelmente ligado à realidade e opera quase exclusivamente com o que a rodeia e com o que a experiência lhe proporciona. A outra forma de pensamento autista, a que se manifesta nos sonhos, pode dar origem a um absurdo absoluto, devido a seu afastamento da realidade. Porém os sonhos e a enfermidade são precisamente o que são por deformar a realidade. Como acabamos de ver, o pensamento autista não é, nas dimensões genética, estrutural ou funcional, nem a primeira etapa do desenvolvimento, nem o fundamento de onde surgem todas as outras formas superiores de pensamento. Portanto, o ponto de vista sob o qual se considera o egocentrismo do pensamento infantil como uma fase intermediária, de transição entre esta forma básica, original e as formas superiores de pensamento, necessita, a todas as luzes, ser objeto de revisão [VYGOTSKI, 1993a, p. 45].

### 3. VIGOTSKI ATACA O FUNDAMENTO EMPÍRICO DE PIAGET MOSTRANDO QUE A LINGUAGEM EGOCÊNTRICA NÃO É UMA EXPRESSÃO DIRETA DO PENSAMENTO EGOCÊNTRICO

Vigotski inicia o terceiro item afirmando que basta questionar o foco central da teoria de Piaget, ou seja, a lugar e a função do egocentrismo na evolução do pensamento, “para pôr em dúvida em seu todo o edifício teórico baseado no conceito de egocentrismo infantil” (idem, p. 45). Reafirmamos nossa posição de que o texto de Vigotski, em sua versão integral, não deixa dúvidas quanta ao caráter radical da

crítica vigotskiana, como fica totalmente explícito nesse início do terceiro item. Tão radical é a crítica vigotskiana, que esse autor não dá por encerrada sua tarefa ao pôr em dúvida todo o edifício teórico de Piaget, avançando em seu combate, agora por meio da utilização da arma da contraposição de seus dados empíricos aos apresentados por Piaget:

Chegados a este ponto, a crítica teórica deve ceder o posto à crítica experimental, a guerra de razões e objeções, de argumentas e contra-argumentos deve dar passo ao combate em formação cerrada de uma nova série de dados contra dados que servem de base à teoria que se trata de impugnar [VYGOTSKI, 1993a, p. 18].

Esses trechos, do final do segundo item e início do terceiro, do texto de Vigotski, também não aparecem na versão resumida/censurada. Mas a leitura do texto integral não deixa dúvidas quanta à atitude de Vigotski e temas então a indagar a todos aqueles que têm caracterizado como dogmática e anti-científica uma crítica radical a Piaget, que se apóie na comparação com a teoria vigotskiana, se eles consideram esse texto de Vigotski como um “deslize” dogmático e anti-científica. Quando procura atacar o edifício teórico de Piaget em seu todo, atacando seu foco central, Vigotski adota uma atitude incompatível com autores que, como César Coll, preconizam a incorporação pelos educadores, de partes de distintas teorias, formando assim um “marco referencial psicológico”, expressão essa que na terminologia de César Coll serve para camuflar o ecletismo pragmático. Teríamos então que acusar Vigotski de descompromisso com o avanço da ciência e com a enfrentamento prática dos problemas sociais como, por exemplo, os problemas na área de educação? Seríamos levados a responder positivamente a essa questão, se concordássemos com várias de nossos colegas pesquisadores da subárea de psicologia da educação e da área de educação em geral, para os quais o compromisso com o avanço da ciência e com o enfrentamento prático de problemas sociais não condiz com a atitude de crítica radical a uma teoria no seu todo. Para esses pesquisadores em educação, não há distinção entre crítica radical e recusa apriorística, dogmática e em bloco de teorias. De nossa parte entendemos que, ao não se fazer essa distinção, se está contribuindo de forma decisiva para o superficialismo e a imediatismo nas relações entre a pesquisa em educação e os

diversos campos do conhecimento científico e filosófico.

Para proceder à crítica da base experimental da teoria do jovem Piaget, Vigotski analisa, no terceiro item de seu texto (VYGOTSKI, 1993a, pp. 45-48), a importância dos experimentos sobre a linguagem egocêntrica na sustentação da concepção piagetiana sobre o pensamento egocêntrico. Inicialmente Vigotski esclarece a distinção feita por Piaget entre linguagem egocêntrica e linguagem socializada:

Durante suas atividades, a criança se acompanha com expressões isoladas. É precisamente esse acompanhamento verbal da atividade infantil que Piaget denomina linguagem egocêntrica para distingui-la da linguagem infantil socializada, cuja função é totalmente distinta. Nesta, a criança intercambia realmente seu pensamento com os demais; pede, ordena, ameaça, comunica algo, critica, faz perguntas [idem, p. 46].

A linguagem egocêntrica não cumpriria, assim, uma função comunicativa. Ela seria apenas uma expressão do pensamento egocêntrico, expressão essa cuja função se reduziria à de acompanhamento verbal da atividade infantil. Partindo do pressuposto de que a linguagem egocêntrica seria manifestação do pensamento egocêntrico o jovem Piaget realizou, em seus experimentos, medições para verificar a proporção ocupada pela linguagem egocêntrica no conjunto das manifestações verbais da criança. Chegou então à conclusão de que as crianças com idade menor que sete anos utilizam-se de linguagem egocêntrica numa proporção igual ou superior à metade de suas expressões verbais. Isso, por si só, já constituía, segundo o jovem Piaget, uma evidência do quanto o pensamento infantil seria dominado pelo egocentrismo. Considerando-se, além disso, que nem todos os pensamentos egocêntricos são manifestados verbalmente, a conclusão lógica seria a de que a proporção de egocentrismo no pensamento infantil é bem maior que a proporção de linguagem egocêntrica. Estaria ainda, segundo Piaget, sua tese sobre o caráter egocêntrico do pensamento infantil confirmada experimentalmente pela constatação da grande proporção de linguagem egocêntrica encontrada em crianças com idade inferior a sete anos. Vigotski cita uma passagem de Piaget, em que este expressa de forma clara seus pressupostos sobre as relações entre pensamento egocêntrico e linguagem egocêntrica:

“A princípio — disse Piaget, ao relatar o descobrimento do caráter egocêntrico do pensamento infantil —, transcrevemos durante cerca de um mês a fala de várias crianças escolhidas ao acaso, e observamos que entre os 5 e as 7 anos de 44 a 47% de seus comentários espontâneos são egocêntricos apesar de que essas crianças podiam trabalhar, jogar e falar como queriam. Entre os 3 e 5 anos a cifra de linguagem egocêntrica obtida oscilou entre 54 e 60% [...] A função desta fala egocêntrica consiste em adaptar o compasso do pensamento ou da atividade individual próprios. Nestes comentários espontâneos perdura algo daquele “grito acompanhando a ação” mencionado por Janet em seus estudos sobre a fala. Em todo caso, estamos muito longe de um verdadeiro intercâmbio de idéias. Este traço próprio de grande parte da fala infantil é já uma prova de um certo egocentrismo do próprio pensamento, porém além disso a criança, à parte das palavras com as quais acompanha o ritmo de seus próprios atos, se reserva sem dúvida uma enorme quantidade de pensamentos não expressos. E não os expressa precisamente porque carece dos meios para fazê-lo; somente desenvolverá esses meios ante a necessidade de comunicar com outras e de adotar seu ponto de vista” [Piaget apud VYGOTSKI, 1993a, p. 47].

Nessa passagem de Piaget citada por Vigotski também é esclarecido outro pressuposto defendida pelo pesquisador suíço, a de que a criança desenvolverá a linguagem socializada quando o convívio social exigir dela um esforço maior de comunicação, esforço esse que implicaria também a necessidade de a criança colocar-se no ponto de vista de seu interlocutor. A exigência de maior comunicação levaria ao desaparecimento da linguagem egocêntrica e sua substituição pela linguagem socializada.

No quarto item de seu texto (idem, pp. 48-55), Vigotski analisa os aspectos centrais das relações entre os experimentos realizados por Piaget acerca da linguagem egocêntrica e os pressupostos teóricos desses experimentos e, em seguida, contrapõe aos dados obtidos pelo pesquisador suíço, outros dados obtidos por ele, Vigotski, e por seus colaboradores em experimentos por eles desenvolvidos. Essa comparação tem por finalidade questionar as conclusões sobre o pensamento egocêntrico às quais teria chegado Piaget a partir da constatação da existência da linguagem egocêntrica. Em primeira lugar Vigotski esclarece que, para Piaget, a

linguagem egocêntrica possui, na atividade infantil, apenas uma função de acompanhamento de acessório da atividade:

Portanto, o primeiro postulado de Piaget, de suma importância para o desenvolvimento de nosso raciocínio, consiste em que a linguagem egocêntrica não desempenha nenhuma função objetivamente útil, necessária para o comportamento da criança. É uma linguagem para ela mesma, para a própria satisfação, que poderia não manifestar-se, e cuja ausência não modificaria nada essencial na atividade infantil. Pode-se dizer que esta linguagem infantil, subordinada por completo a motivos egocêntricos é quase incompreensível para as que rodeiam a criança, é algo assim como um sonho verbal desta ou, ao menos, produto de sua mente, mais próxima à lógica das ilusões e dos sonhos que a do pensamento realista [VYGOTSKI, 1993a, p. 49].

Em segundo lugar, a concepção do jovem Piaget sobre as relações entre pensamento egocêntrico e linguagem egocêntrica é manifestada também na maneira como ele interpretava o fato de que após os sete anos a linguagem egocêntrica tendia ao desaparecimento. Para o pesquisador suíço, esse desaparecimento seria consequência do caráter cada vez mais socializado que assumiria o pensamento infantil e do fato de que a linguagem egocêntrica se atrofiaria por não possuir nenhuma função relevante para a atividade infantil:

O segundo postulado de Piaget, diretamente ligado com a questão relativa à função da linguagem egocêntrica infantil, refere-se concretamente a seu destino. Se a linguagem egocêntrica é a expressão do pensamento onírico das crianças, se não é verdadeiramente necessária para nada porque não desempenha função alguma no comportamento da criança, se é um produto colateral da atividade infantil, que joga um papel de acompanhante de suas ações e sensações, é natural reconhecê-la como um sintoma da debilidade e imaturidade do pensamento infantil e é natural esperar que este sintoma desapareça no curso do desenvolvimento da criança. Ao ser funcionalmente inútil e não estar ligado de forma necessária à estrutura da atividade infantil, este acompanhamento soará cada vez mais apagado, até chegar finalmente a desaparecer de todo na linguagem da criança [idem, p. 49].

Tendo caracterizado o percurso do raciocínio de Piaget, na realização de seus experimentos, Vigotski passa a apresentar as conclusões a que chegou por meio de

pesquisas realizadas conjuntamente com Luria, Leontiev, Lévína e outros, confrontando-as com as conclusões e as premissas de Piaget. Vigotski esclarece que não pretende, nesse texto, apresentar os detalhes dessas investigações, mas sim apenas analisar de que maneira e até que ponto as conclusões que elas geraram podem “confirmar ou refutar as teses fundamentais de Piaget, sobre as quais se baseia, recordemo-lo, toda a doutrina do egocentrismo infantil” (idem, p. 50).

O primeiro ponto no qual os experimentos de Vigotski questionaram as premissas e as conclusões de Piaget foi quanto à função da linguagem egocêntrica que, como já foi visto, estaria reduzida, para o pesquisador suíço, a um mero acompanhamento sonora da atividade, não desempenhando sobre esta nenhum papel verdadeiramente importante. Vigotski realizou experimentos iguais aos de Piaget, mas acrescentou obstáculos, dificuldades para a realização da tarefa. Por exemplo, ao se ver diante da tarefa de desenhar, a criança constatava que não tinha lápis coloridos. Esse obstáculo surgido na realização da tarefa fez aumentar a proporção de linguagem egocêntrica observada na atividade infantil. Para Vigotski, esse aumento significa que a linguagem egocêntrica surge como parte da tomada de consciência da atividade, desencadeada pelo obstáculo, ocorrendo, nessa situação, o fenômeno caracterizada pela primeira vez por Glaparède e mencionada por Piaget, qual seja, a tomada de consciência em relação à atividade tem origem, do ponto de vista psicológico, no surgimento de dificuldades e obstáculos que não permitem a realização automática da atividade. O aumento do coeficiente de linguagem egocêntrica observada nos experimentos de Vigotski, ao serem acrescentadas dificuldades à realização da tarefa pela criança, levaria então à conclusão de que a linguagem egocêntrica não pode ser considerada apenas um acompanhamento verbal, ao menos não em todos os momentos e em todas as atividades. Em determinadas circunstâncias, a linguagem egocêntrica estaria relacionada à planificação da tarefa a ser executada:

Ao que parece, à parte de sua função puramente expressiva e de descarga, à parte de limitar-se a acompanhar a atividade infantil, a linguagem egocêntrica se converte em um instrumento para pensar em sentido estrito, isto é, começa a exercer a função de planificar a resolução da tarefa sumida no curso de sua atividade. Para ilustrar, nos limitaremos a um exemplo. Em um de nossos experimentos, uma

criança de cinco anos e meio desenha um bonde, ao traçar com o lápis a linha que deve representar uma das rodas, o aperta demasiado forte e a ponta se parte; não obstante, pressionando o lápis sobre o papel, a criança trata de fechar a circunferência, porém no papel não fica senão a marca curva do lápis quebrado: então, a criança pronuncia em voz baixa, como para si, “está quebrado” e, deixando a um lado o lápis, começa a pintar com cores um vagão quebrado, em reparação depois de um acidente, ao mesmo tempo que continua falando para si de quando em quando acerca do nova tema do desenho. Essa verbalização egocêntrica da criança provocada acidentalmente afeta de tal maneira todo o curso da atividade, marca com tanta evidência a transformação em seu desenho, se refere de um modo tão inequívoco à tomada de consciência da situação e das dificuldades, à busca de uma saída e à planificação que guie o comportamento posterior de acordo com a nova intenção, em suma, essa verbalização egocêntrica se diferencia tão pouco, no que diz respeito à sua função, do processo típico de pensamento, que resulta totalmente impassível considerá-la como um simples acompanhamento que não interfere na melodia principal, como um acessório da atividade infantil [idem, pp. 5 1-52].

Se a linguagem egocêntrica desempenharia, em certas circunstâncias, essa importante função de planificação da atividade, de processo de pensamento que orienta a atividade, então não é passível aceitar a premissa do jovem Piaget, para quem a linguagem egocêntrica seria uma espécie de subproduto do pensamento egocêntrico, isto é, uma manifestação das limitações do pensamento infantil quanto à sua capacidade de adaptação à realidade objetiva. Não devemos esquecer aqui que Piaget aproxima o pensamento egocêntrico do pensamento autista, o que caracteriza o pensamento egocêntrico como não realista, aproxima-o a um pensamento onírico, no qual não se estabelece a distinção entre o objetivo e o subjetivo. Se o pensamento egocêntrico é considerado por Piaget como predominantemente não realista e se a linguagem egocêntrica é considerada uma manifestação desse pensamento, então, nessa perspectiva, tem-se como corolário que a linguagem egocêntrica não desempenha uma função prática e tende a desaparecer à medida que o pensamento infantil vá se tomando mais socializada e, portanto, mais realista. A hipótese defendida por Vigotski aponta para outra direção. A linguagem egocêntrica seria não apenas uma manifestação verbal de um pensamento não realista, mas sim uma etapa

transitória no processo de interiorização da linguagem social. Assim, enquanto para Piaget a linguagem egocêntrica desaparece em consequência da substituição do pensamento egocêntrico pelo pensamento socializado, para Vigotski a linguagem egocêntrica é uma manifestação do processo de formação da linguagem interior, considerada como linguagem social interiorizada. Na medida em que Vigotski e Piaget entendem de formas diferentes a função da linguagem egocêntrica, explicam também de formas diferentes as razões de seu desaparecimento.

Para reforçar sua hipótese de que a linguagem egocêntrica infantil é uma etapa transitória na interiorização da linguagem social, Vigotski compara a linguagem egocêntrica infantil com a linguagem interna dos adultos. Ambas possuiriam em comum, primeiramente, a mesma função, a de ser uma linguagem dirigida ao próprio sujeito (idem, p. 53). Além de possuírem a mesma função, a linguagem interna do adulto e a linguagem egocêntrica da criança possuiriam semelhanças estruturais:

A segunda coincidência entre a linguagem interna do adulto e a egocêntrica da criança são suas particularidades estruturais. Com efeito, Piaget soube mostrar uma importante característica da linguagem egocêntrica: é incompreensível para os demais se a transcrevermos sem referência ao contexto, isolada da ação concreta, ou da situação onde aparece. A linguagem egocêntrica somente é compreensível para si mesmo [para o próprio indivíduo], é condensada, tende à omissão ou à abreviação, prescindindo do que é óbvio para si mesmo; em resumo, está sujeita a profundas mudanças estruturais. Basta uma análise muito simples para mostrar a total analogia entre a tendência destas mudanças estruturais e a tendência estrutural básica da linguagem interna; concretamente, se trata em ambos os casos da tendência a abreviar [idem, p. 53].

Para Vigotski, portanto, o desaparecimento da linguagem egocêntrica na idade escolar não significa que ela se atrofie e desapareça, como postulou o jovem Piaget, mas sim que ela interiorizou-se. Vigotski afirma que em seus experimentos foi verificado que nas situações em que crianças pré-escolares utilizavam-se de linguagem egocêntrica, as crianças em idade escolar desenvolviam atividade de pensamento silencioso, isto é, pensamento por meio de linguagem interna.

Em suma, como conclusão geral de nossa investigação acerca da função e do

destina da linguagem egocêntrica, poderíamos dizer que, à luz de novos dados empíricos, não se confirma de modo algum a tese de Piaget anteriormente exposta, segundo a qual a linguagem egocêntrica da criança é uma expressão direta do egocentrismo de seu pensamento. Nada do anterior permite supor que as crianças menores de 6 ou 7 anos pensem e atuem de forma mais egocêntrica que os adultos. Em toda caso, tal como abordamos a questão, o fenômeno da linguagem egocêntrica não pode ser uma confirmação disso. A função intelectual da linguagem egocêntrica, ao parecer ligada diretamente ao desenvolvimento da linguagem interna e a suas propriedades funcionais, não é em absoluto reflexo do egocentrismo do pensamento infantil; pelo contrário, em condições pertinentes, a linguagem egocêntrica se converte muita rapidamente em um instrumento do pensamento realista da criança [idem, p. 54].

Se antes Vigotski atacara o pressuposto teórico de Piaget, de que a pensamento egocêntrico seria uma etapa intermediária no processo que iria do pensamento autista ao socializado, realista, agora Vigotski atacou o fundamento empírico no qual o jovem Piaget apoiara sua tese sobre o caráter egocêntrico do pensamento infantil, isto é, a hipótese de que a constatação da alta proporção de linguagem egocêntrica em crianças menores de seis ou sete anos e seu desaparecimento em crianças em idade escolar seria consequência do egocentrismo no pensamento infantil, superado pela socialização da criança.

#### 4. VIGOTSKI CONTRAPÕE-SE À CONCEPÇÃO DE SOCIALIZAÇÃO PRESENTE NA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO DE PIAGET E FAZ A CRÍTICA AOS PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS IDEALISTAS E RELATIVISTAS DESSA PSICOLOGIA

Ao atacar, do ponto de vista tanto das fundamentas teóricos, como da base empírica, a concepção de Piaget acerca do caráter egocêntrico do pensamento infantil, Vigotski, na verdade, estava atacando toda a concepção de Piaget sobre o desenvolvimento intelectual. Em outras palavras, ao focalizar esse “segmento” do processo de desenvolvimento intelectual, a da criança que passa da idade pré-escolar à idade escolar Piaget e Vigotski acabam por defender teorias conflitantes entre si sobre o processo de desenvolvimento psicológica em geral. No quinto item de seu

texto (idem, pp. 55-59), Vigotski expõe sua visão sobre a essência do processo de desenvolvimento psicológico do indivíduo humana como ser social, partindo da questão particular da função da linguagem egocêntrica e do seu desaparecimento:

Nossa primeira tarefa será descrever em poucas palavras esse processo de desenvolvimento no segmento que nos interessa. Raciocinando esquematicamente, cabe dizer que nossa hipótese nos obriga a representar toda o curso do desenvolvimento do seguinte modo. A função inicial da linguagem é a de comunicação, de conexão social, de influência naqueles que nos rodeiam, tanto por parte dos adultos como da criança. Por conseguinte, a linguagem inicial da criança é somente social; chamá-la socializada não é correto, porque implica a idéia de uma linguagem originalmente não social que se faz social ao longo do processo de mudança e desenvolvimento. Durante o desenvolvimento posterior, a linguagem social da criança, que no começo é multifuncional, evolui segundo o princípio de diversificação de funções independentes e, em determinada idade, se diferencia nitidamente em linguagem egocêntrica e comunicativa. Preferimos chamar assim a forma de linguagem que Piaget denomina socializada, tanto pelas considerações que expomos mais acima como porque, segundo veremos mais adiante, ambas as formas de linguagem têm, sob o ponto de vista de nossa hipótese, funções igualmente sociais, porém dirigidas em sentido diferente. Portanto, segundo esta hipótese, a linguagem egocêntrica surge no curso de um processo social, quando as formas sociais de comportamento, as formas de cooperação coletiva, se deslocam à esfera das funções psicológicas individuais da criança [idem pp. 56-57].

A diferença fundamental entre a perspectiva de Piaget e a de Vigotski reside justamente na concepção da que seja o social. Note-se que Vigotski não concordava em denominar a linguagem comunicativa como linguagem socializada, porque tal denominação implicaria a idéia de que no ponto de partida a linguagem seria não social, para depois passar por um processo de socialização, tornando-se então linguagem socializada. Esse percurso iria do individual para o social. A questão central da crítica feita por Vigotski ao jovem Piaget tem como alvo, portanto, a concepção de Piaget acerca do desenvolvimento psíquico dos seres humanas, como um processo que iria do individual para o social:

Ao longo de nossa discussão surge uma pergunta fundamental que podemos

formular do seguinte modo: como tem lugar o processo de desenvolvimento do pensamento infantil, do autismo, da alucinação e da lógica dos sonhos à linguagem socializada e ao pensamento lógico, passando em seu ponto crítico, através da linguagem egocêntrica; ou, pelo contrário, seguindo o caminho inverso, desde a linguagem social da criança à linguagem e pensamento (incluído o autista) internos, passando através de sua linguagem egocêntrica? Basta formular a pergunta deste modo para comprovar que voltamos à mesma questão que tratamos de atacar teoricamente nos parágrafos anteriores. Com efeito, estamos estudando a questão relativa à vigência, sob a perspectiva da teoria geral do desenvolvimento, da tese principal de Piaget, tomada da psicanálise, segunda a qual a fase inicial na história do desenvolvimento do pensamento é constituída pelo pensamento autista. Do mesmo modo que antes constatamos a inconsistência teórica desta tese, agora, depois de dar uma volta completa e analisar criticamente a base empírica dessa tese, voltamos novamente à mesma conclusão: a concepção piagetiana representa de um modo incorreto o processo básico de desenvolvimento do pensamento infantil e sua direção. A verdadeira direção do processo de desenvolvimento do pensamento da criança não vai do individual ao socializado, mas sim do social ao individual. Essa é a conclusão fundamental da investigação tanto teórica como experimental do problema que nos interessa [idem, pp. 58-59, grifo nosso].

No sexto item de seu texto (idem, pp. 59-62), Vigotski desenvolve uma argumentação crítica em relação ao que constituiria um equívoco idealista tanto da psicanálise como da teoria do jovem Piaget, de que o pensamento autista precederia o pensamento realista e que o desenvolvimento psicológico seria uma espécie de luta entre o princípio do prazer e o princípio da realidade. Vigotski defende que tanto o pensamento realista como o fantasioso surgem no mesmo processo de relacionamento do indivíduo com a realidade externa, objetiva. Vigotski considera, portanto, que a perspectiva da psicanálise e a de Piaget caracterizam-se como idealistas, porque abordam o pensamento humano de maneira desvinculada do processo histórico-social de desenvolvimento desse pensamento. Isso porque, ao postularem que o pensamento autista precede o pensamento realista, atribuem ao subjetivo um caráter primário, não dependente da realidade social e objetiva. Mas para Vigotski, que adota uma perspectiva materialista e marxista, o pensamento

autista e fantasioso só pode ser um produto das relações entre os seres humanos e a realidade objetiva, relações essas direcionadas pela busca de satisfação das necessidades humanas, lembrando-se que tal satisfação é realizada por meio do trabalho social, que implica a produção de instrumentos, isto é, de meios de produção e o estabelecimento de relações sociais entre os seres humanos. Ao se relacionarem, de forma objetiva e social, por meio do trabalho, com a realidade, seres humanos vão, histórica e socialmente, formando o pensamento que, justamente para melhor captar essa realidade, precisa desenvolver graus cada vez mais elevados de abstração e generalização. É no interior desse mesmo processo que se desenvolve também a fantasia. Pensamento realista e fantasia têm a mesma origem, a capacidade de abstração e generalização que o pensamento humano vai desenvolvendo na atividade social.

Contrapondo-se à concepção defendida pelo jovem Piaget, segundo a qual autismo e pensamento realista têm origens diferentes, sendo o primeiro originado no interior do indivíduo, na busca da satisfação fantasiosa de desejos, e o segundo originada na vida social, que imporia o princípio da realidade — obrigaria o indivíduo a adaptar-se à realidade —, Vigotski defende que autismo (fantasia) e pensamento (realismo) têm a mesma origem, que reside na atividade social e objetiva dos seres humanos. Vigotski apresenta uma passagem de Lênin, acerca da “crítica aristotélica a doutrina de Pitágoras sobre os números separados do mundo sensível e a de Platão, sobre as idéias, também separadas do mundo sensível” (idem, 61). Nessa passagem Lênin mostra que o próprio fato de o pensamento humano ter produzido abstrações contém, em si mesmo, a possibilidade de que o homem acredite terem as idéias uma existência autônoma, desvinculada da realidade material. Isto porque, segundo Lênin, o processo pelo qual o ser humano formula uma representação mental do objeto “não é um ato simples, imediato, um reflexo passivo, mas sim um ato complexo, dividido em dois, em ziguezague, que inclui em si a possibilidade de que a fantasia emane da vida” (idem, p. 61). Para Lênin, “na mais simples abstração, na mais elementar idéia generalizada (‘mesa’ em geral) há algo de fantasia” (idem, p. 61). Lênin mostra, portanto, que o caráter ativo do pensamento humano, no processo de capacitação da realidade objetiva, gera a possibilidade da fantasia, que não consiste em algo surgido a parte das relações entre

o indivíduo e a realidade objetiva, mas sim algo construído pelo indivíduo com base na própria via real dos seres humanos. Vigotski apresenta essa passagem de Lênin para sintetizar os pressupostos filosóficos nos quais apóia sua crítica à concepção de Piaget acerca do pensamento autista como algo que estaria naturalmente dado no ponto de partida do pensamento humano:

Não se pode expressar com maior clareza e profundidade a idéia de que em seu desenvolvimento a imaginação e o pensamento são contrários cuja unidade está contida já na generalização primária e nos primeiros conceitos que formam o ser humano. Esta indicação sobre a unidade dos contrários e sobre seus desdobramentos, sobre o desenvolvimento em zig-zag do pensamento e da fantasia, consistente em que qualquer generalização é um distanciamento da vida e ao mesmo tempo um reflexo mais profundo e veraz da própria vida, em que em cada conceito generalizado há algo de fantasia, essa indicação abre o caminho correto para a investigação do pensamento realista e autista. Se seguirmos esse caminho não caberá provavelmente dúvida de que o autismo não deve situar-se no começo do desenvolvimento do pensamento infantil, que constitui uma formação posterior, que no curso do desenvolvimento do pensamento se polariza como uma de suas formas externas [idem, pp. 61-62].

Temos aqui Vigotski apresentando de forma clara as relações entre sua reflexão no terreno da psicologia infantil e a reflexão filosófica materialista e marxista, sintetizada na passagem de Lênin, sobre a gênese das formas mais abstratas do pensamento humano, inclusive a fantasia, como uma gênese cuja origem reside na vida social e objetiva dos seres humanos. Criticar a concepção defendida por Piaget, da existência primária, no indivíduo, de um autismo natural significa, na perspectiva de Vigotski, fazer a crítica ao idealismo como concepção filosófica predominantemente entre as diversas teorias psicológicas. Neste sentido é que, no sétimo item de seu texto (idem, pp. 62-69), Vigotski faz a crítica ao relativismo presente na concepção epistemológica de Piaget, relativismo esse que se manifesta na recusa do pensador suíço em posicionar-se mais claramente sobre a questão da causalidade nas relações entre desenvolvimento intelectual individual e realidade social. Vigotski, assim, aprofunda sua crítica aos pressupostos filosóficos de Piaget, tanto de ponto de vista epistemológico como ontológico. Vigotski

discorda de Claparède quando este, no prefácio que escreveu ao livro *Linguagem e Pensamento na Criança*, afirmou que Piaget, justamente por conhecer em profundidade a filosofia, particularmente a lógica, soube como evitar a ultrapassagem da linha divisória entre psicologia e filosofia, mantendo seu trabalho como puramente científico.

Não podemos estar de acordo com Claparède a respeito desta última afirmação, já que, como trataremos de demonstrar, apesar de sua intenção manifesta de manter sua investigação dentro dos limites estritos da ciência empírica, Piaget não conseguiu evitar as concepções psicológicas. De fato, não poderia evitá-las, porque a ausência mesma de filosofia constituiu em si mesma uma determinada filosofia. O medo de ver-se ligado a qualquer sistema filosófico preconcebido é já por si um sistema de uma determinada concepção filosófica cujos traços mais importantes e fundamentais trataremos de desvelar [idem, p. 63].

Para analisar o que anteriormente chamamos de relativismo da concepção piagetiana, Vigotski toca no problema da causalidade, mencionando que Piaget caracterizou a existência de um pensamento pré-causal na criança, isto é, um pensamento do qual estaria ausente o raciocínio causal, o princípio da causalidade. Entretanto, Vigotski afirma que Piaget, como cientista, assume uma atitude que, na realidade, seria uma renúncia ao princípio da causalidade, ainda que Piaget apresente essa renúncia como uma superação que se daria por meio da substituição da análise causal pela análise genética, por considerar a análise genética superior à causal. Vigotski cita ainda a seguinte passagem de Piaget:

Que significa explicar o fenômeno psíquico? Sem o método genético, como pôs de manifesto Baldwin mediante sua sutil análise, na psicologia resulta impossível não somente estar seguro de não tomar a consequência por causa, mas também que inclusive não pode propor-se adequadamente o problema da explicação. Por conseguinte, há que substituir a relação entre causa e consequência pela relação de sucessão genética, relação que acrescenta o conceito de dependência funcional, no sentido matemático, entre o anterior e o posterior. Isso nos permite descrever os fenômenos A e B, considerando A como função de B, ou B como função de A reservando-nos o direito de ordenar nossas descrições dos dados a partir do fenômeno observado em primeiro lugar, isto é, o mais explicativo no sentido

genético [Piaget, apud VYGOTSKI, 1993a, pp. 64-65].

Esse aspecto, até onde temos informação, tem passado despercebido à maioria dos autores que estabelecem algum tipo de comparação entre as teorias de Piaget e de Vigotski, isto é, o fato de que embora os dois autores defendam uma análise genética do psiquismo humano, Vigotski não concordava, em absoluto, que tal análise genética tivesse o papel de eliminar a análise causal. Recordamos aqui, a título de exemplo, que Marta Kohl de Oliveira, em uma passagem de seu livro sobre Vigotski (OLIVEIRA, 1993, pp. 103-104), afirma ser a abordagem genética um ponto de aproximação entre Vigotski e Piaget. Essa afirmação só é aceitável limitando-se a comparação entre as duas teorias às aparências mais superficiais, pois basta ir um pouca além dessas aparências para verificar que as diferenças entre o que seja uma análise genética nesses dois autores estão longe de ser meros detalhes secundários, sendo, isto sim, diferenças decisivas. Vigotski foi bastante claro quanto a isso:

Assim pois, para Piaget, as relações evolutivas e de dependência funcional substituem as de causa. Faz caso omissa do princípio, formulado magistralmente por Goethe, segundo o qual remontar-se do ato à causa é a forma de conhecimento mais simples. Esquecendo também a conhecida tese de Bacon, que o verdadeiro conhecimento é o que retrocede às causas, Piaget tenta substituir a interpretação causal do desenvolvimento pela interpretação funcional, esvaziando de conteúdo o próprio conceito de desenvolvimento. Em sua concepção do desenvolvimento tudo resulta relativo. O fenômeno A pode ser considerado como função do fenômeno B, porém, ao contrário, B pode também ser considerado como função de A. Como resultado de semelhante enfoque, desaparece a questão das causas, dos fatores do desenvolvimento. O autor se reserva o direito de eleger os fenômenos a observar em primeiro lugar, que são os mais explicativas no sentido genético [idem, p. 65, grifos nossos].

Para Vigotski, portanto, o relativismo contido na concepção de Piaget, na qual a abordagem genética e funcional se opõe à abordagem causal, leva a uma perspectiva em que o próprio conceito de desenvolvimento é esvaziado em decorrência do desaparecimento da questão dos fatores geradores do desenvolvimento. Como veremos na seqüência, Vigotski quer chegar justamente à questão do papel determinante dos fatores sociais no desenvolvimento psíquico. Mas

antes de passarmos a esse ponto, vale a pena fazer aqui uma menção ao fato de que esse relativismo em Piaget, apontado por Vigotski, parece-nos inseparável do modelo interacionista-construtivista que está na base de toda a análise epistemológica piagetiana e, além disso, também assinalamos que Piaget utilizava esse relativismo contido em sua análise genética, funcional e interacionista, para defender o que lhe parecia uma forma mais evoluída de responder à questão sobre o que move o desenvolvimento psíquico. Isso pode ser visto facilmente na coletânea Estudos Sociológicos.

Em certo momento dessa coletânea ele formula a seguinte questão: Em suma, cada progresso lógico equivale, de forma indissociável, a um progresso na socialização do pensamento. Deve-se dizer então que a criança se torna capaz de operações racionais porque seu desenvolvimento social a torna apta à cooperação, ou deve-se admitir, ao contrário, que são estas aquisições lógicas individuais que lhe permitem compreender os outros e a conduzem assim à cooperação? [PIAGET, 1973, p. 100].

Piaget acaba por responder de forma evasiva a essa questão por ele mesmo formulada, recorrendo à idéia da existência de uma tendência evolutiva universal, rumo a um estado de equilíbrio constituída por agrupamentos operatórios reversíveis:

O problema é, pois, o seguinte: por um lado (e isto na evolução mental do indivíduo, como na sucessão histórica das mentalidades), existem escalas sucessivas de estruturação lógica, isto é, de inteligência prática, intuitiva ou operatória. Por outro lado, cada uma das escalas (sendo que várias podem coexistir numa mesma sociedade) é caracterizada por certo modo de cooperação ou de interação social, cuja sucessão representa o progresso da socialização técnica ou intelectual mesma. Deve-se então concluir que é a estruturação lógica ou pré-lógica de um nível considerado, que determina o modo de colaboração em jogo, ou que é, ao contrário, a estrutura das interações coletivas que determina a das operações intelectuais? É aqui que a noção de ‘agrupamentos’ operatórios permite simplificar essa questão aparentemente sem saída: basta determinar, sobre uma escala dada, a forma precisa das trocas entre os indivíduos, para perceber que estas interações são elas mesmas constituídas por ações e que a cooperação consiste ela mesma num sistema de

operações, de tal forma que as atividades dos sujeitos se exercendo sobre os objetos, e as atividades dos sujeitos quando agem uns sobre os outros se reduzem na realidade a um só e mesmo sistema de conjunto, no qual o aspecto social e o aspecto lógico são inseparáveis na forma como no conteúdo [PIAGET, 1973, p. 103].

Nossa interpretação dessa análise de Piaget é a de que, em primeiro lugar, a questão do social acaba sendo reduzida às interações entre indivíduos, sejam estas realizadas na forma de cooperação ou não e, em segundo lugar, a saída encontrada por Piaget mostra-se evasiva perante a questão da existência ou não de uma relação de determinação entre as relações e o desenvolvimento individual. Como já havia assinalado Vigotski no início da década de 1930, a atitude de Piaget aparentaria superar o princípio da causalidade que teria sido substituído pela análise genética, mas essa atitude camuflava, na realidade, uma posição ambígua quanto ao papel dos fatores sociais no desenvolvimento psicológico.

Antes de retomarmos a análise do texto de Vigotski é necessário deixarmos registrado nossa perspectiva sobre a questão da causalidade no interior da análise marxista. Essa é uma questão bastante complexa, sobre a qual temos procurado desenvolver estudos no terreno da filosofia marxista não sendo, entretanto, este o momento para sistematizarmos estes estudos pois isso exigiria um trabalho à parte. Entretanto, não podemos deixar de ao menos apontar a direção na qual temos analisado esta questão. Antes de mais nada, entendemos que a questão da causalidade no âmbito da atividade humana, como atividade social, deve ser abordada tomando-se como ponto de partida a dialética entre objetivação e apropriação, sobre a qual apresentamos algumas considerações no primeiro item do terceiro capítulo deste livro. Em segundo lugar, a causalidade no âmbito social precisa ser analisada em sua relação com a teleologia, pois a relação entre a causalidade e teleologia, numa perspectiva marxista e dialética, é a que permite a compreensão das relações entre determinismo e liberdade na ação humana. Fazendo alusão a uma passagem de Marx, em sua obra *O Dezoito Brumário de Luís Bonaparte*, Agnes Heller, assim sintetiza as relações entre causalidade e teleologia na perspectiva marxista:

A teoria segundo a qual os homens fazem a sua própria história, mas em condições previamente dadas, contém as teses fundamentais da concepção marxista

da história por um lado, a tese da imanência, e por outro, da objetividade. À primeira vista, o princípio da imanência implica no fato da teleologia, ao passo que o princípio da objetividade implica naquele da causalidade; os homens aspiram a certos fins, mas estes estão determinados pelas circunstâncias, as quais, de resto, modificam tais esforços e aspirações, produzindo desse modo resultados que divergem dos fins inicialmente colocados, etc. Mas essa distinção seria verdadeira tão-somente se “circunstância” e “homem” fossem entidades separadas. Todavia, essas “circunstâncias” determinadas, nas quais os homens formulam finalidades, são as relações e situações sócio-humanas, as próprias relações e situações mediatizadas pelas coisas. Não se deve jamais entender a “circunstância” como totalidade de objetos mortos, nem mesmo de meios de produção; a “circunstância” é a unidade de forças produtivas, estrutura social e formas de pensamento, ou seja, um complexo que contém inúmeras posições teleológicas, a resultante objetiva de tais posições teleológicas. E, ao contrário, quando os homens se colocam fins, o campo de determinação causal não é apenas o âmbito e a orientação de suas colocações, pois os seus atos teleológicos e todas as demais objetivações desencadeiam igualmente novas séries causais [HELLLR, 992, pp. 1-2].

A análise dessa dialética entre causalidade e teleologia na concepção marxista de história torna-se particularmente importante para combater a concepção liberal-burguesa de liberdade e as interpretações que vêm no marxismo uma teoria que negue a liberdade em favor de um determinismo mecanicista (NOTA DE RODAPÉ: 4. Ao leitor interessado em estudar mais sobre essa questão, recomendamos o livro de Sérgio Lessa (1997), intitulado Trabalho e Ser Social, em que o autor aborda a dialética entre teleologia e causalidade com base na reflexão feita por Lukács, sobre a categoria trabalho, em sua obra inacabada, publicada postumamente intitulada Ontologia do Ser Social.).

Retomemos a análise do texto de Vigotski, em que este, na seqüência imediata de sua crítica ao esvaziamento do conceito de desenvolvimento, resultante do fato de Piaget apresentar a análise genética e funcional como substituta da análise causal, passa à crítica da principal conseqüência dessa atitude de Piaget: o esvaziamento do papel dos fatores sociais no desenvolvimento psíquico individual. Nesse aspecto ocorre o mesmo que com o conceito de desenvolvimento: a despeito

de o jovem Piaget ressaltar a influência dos fatores sociais sobre o pensamento individual, acaba, na realidade, por esvaziar o papel desses fatores, ao transformar tudo numa questão de ponto de vista, ou melhor, numa questão de linguagem. Vigotski apresenta uma citação de Piaget onde este afirma que a psicologia do pensamento infantil não pode desconsiderar o fator biológico nem o social. Vendo-se dividida entre esses dois fatores, a psicologia recorreria, para analisar a evolução do pensamento, ora a linguagem biológica ora à linguagem sociológica. Piaget então afirma que, por ser necessário, de início, adotar uma das duas formas de explicação, a sociológica ou a biológica, ele escolheu a sociológica, ressaltando, porém, que poderá recorrer, em outro momento, à explicação biológica, sendo possível traduzir para esta o que foi explicado por meio daquela. Vigotski, após apresentar essa citação de Piaget, afirma o seguinte:

Chegamos à conclusão paradoxal consistente em que a explicação dada aqui em linguagem sociológica pode converter-se em uma explicação biológica em outro livro. Realizar a descrição partindo do ponto de vista da psicologia social é uma simples questão de escolha por parte do autor, que é muito livre para escolher qualquer linguagem que goste, em prejuízo de outra. Esta é a afirmação central e decisiva de toda a metodologia de Piaget, que lança luz sobre qual é sua idéia acerca do fator social no desenvolvimento do pensamento infantil [idem, pp. 65-66]. Assim, embora apresente uma citação do prólogo de Piaget à edição russa de seu livro, na qual o pensador suíço faz referência explícita à importância das relações entre a criança e o meio social, Vigotski conclui que isso não significa um “reconhecimento claro e preciso do fator social como força determinante no desenvolvimento do pensamento infantil” (idem, p. 66), posto que o próprio Piaget explicitara que considerava a perspectiva social e biológica intercambiáveis entre si, sem prejuízo para as conclusões da pesquisa. Vigotski afirma, então, que na teoria piagetiana o biológico seria considerado “original, primário, inerente à própria criança, que forma sua substância psicológica” (idem, p. 66), enquanto o social “atuaria por meio de constrictões, alheias à criança, e desloca suas formas próprias de pensar, as que correspondem à sua natureza interna, substituindo-as por esquemas de pensamento alheios à criança, impostos de fora” (idem, p. 67). O processo de desenvolvimento do pensamento da criança seria, nessa perspectiva uma luta entre o

pensamento individual, naturalmente egocêntrico no ponto de partida, e as formas sociais de pensamento, como forças externas e estranhas à natureza infantil:

Como vimos, Piaget relaciona as influências externas e o processo de assimilação e estuda como são assimiladas essas influências, isto é, são deformadas pelo ser vivo e as incorpora à sua própria substância. Porém a substância psíquica própria da criança, a estrutura e funcionamento característicos do pensamento infantil, que se diferenciam qualitativamente do pensamento do adulto, estão determinados, segundo Piaget, pelo autismo, isto é, pelas propriedades biológicas da natureza infantil. A criança não é considerada como parte do conjunto social, como sujeito de relações sociais que participa desde os primeiros dias na vida social do conjunto a que pertence. O social é considerado como algo que está fora da criança, como uma força externa e estranha que lhe pressiona e termina por deslocar suas próprias formas de pensar [idem, p. 67].

Não há como interpretar essa passagem de Vigotski em outra direção que não seja a de caracterização da existência de um dualismo no núcleo da concepção de desenvolvimento do jovem Piaget, o dualismo entre as propriedades biológicas da natureza infantil e as influências do meio social. O social aparece assim como algo “externo e estranho” que exerce uma pressão sobre o pensamento infantil, naturalmente egocêntrico, mas que acaba por dar lugar às formas socializadas de pensamento. Em outras palavras, Vigotski entende existir, na teoria do jovem Piaget, uma polarização entre o individual e o social ou entre o biológico e o social, já que o individual acaba por ser identificado ao biológico. É preciso frisar que o psicólogo russo não afirma estar o social ausente da teoria de Piaget, como o fazem atualmente alguns críticos apressados da teoria piagetiana. A crítica de Vigotski dirige-se não à ausência do social, mas sim ao fato de que esse social aparece como algo que não está na origem da formação da individualidade, algo que não está na constituição da própria essência da individualidade, mas algo externo a ela. Nessa perspectiva, o processo de socialização seria aquele por meio do qual o que é natural ao indivíduo vai cedendo terreno ao que é imposto pela sociedade.

Vigotski cita um trecho do prólogo escrito por Glaparède ao livro de Piaget onde fica muito evidente o dualismo entre o social e o individual:

Esta idéia tão característica de Piaget fica muito bem refletida no prólogo de

Claparède, para quem as investigações de Piaget oferecem uma visão totalmente nova da mente infantil. “O autor mostra a mente da criança como tecendo simultaneamente em dois teares, situados um sobre o outro. Durante os primeiros anos de vida, o trabalho realizado no plano inferior é em muito o mais importante. A própria criança monopoliza e consolida a seu redor tudo o que pode satisfazer suas necessidades. Se trata do plano do subjetivo, dos desejos, dos jogos, e dos caprichos, o Lustprinzip, como diria Freud. O plano superior, pelo contrário, é imposto paulatinamente pelo meio social, cuja pressão a criança experimenta cada vez mais. É o plano do objetivo, da linguagem, das concepções lógicas, em uma palavra, da realidade. Este plano superior é muito frágil a princípio. Quando o sobrecarregam, cede, se quebra, se desmorona e seus elementos caem no plano inferior, mesclando-se com elementos daquele; alguns fragmentos permanecem à metade do caminho entre o céu e a terra. É natural que o observador que não tenha visto estes dois planos e que pense que o jogo se desenvolveu em um somente, tenha a impressão de uma grande confusão, já que cada plano tem sua própria lógica e protesta quando o confundem com a lógica do outro” [idem, p. 67].

Vigotski mostra que para o jovem Piaget o pensamento infantil vive dividido entre dois mundos. Cita palavras do próprio Piaget, quando este afirma que “a criança encontra-se na presença de dois mundos igualmente reais, nenhum dos quais consegue deslocar o outro” (idem, p. 68). Vigotski afirma então que essa concepção do pensamento infantil como algo dividido em dois mundos, o natural à criança e o imposto pela sociedade, é comum a todas as teorias sobre a psicologia infantil que compartilham do mesmo pressuposto fundamental “sobre o social e o biológico como dois agentes independentes e estranhos um em relação ao outro” (idem, p. 69).

No oitavo item de seu texto, Vigotski (1993a, pp. 69-73) analisa a questão das relações entre pensamento e realidade objetiva no trabalho de Piaget e defende a tese de que este oscila entre a adoção de uma posição materialista, para a qual a realidade material tem existência objetiva, e a adoção de uma posição idealista, para a qual a realidade exterior só existe como objeto do pensamento, isto é, só existe quando pensada. Para o jovem Piaget, o processo de socialização consistiria no confronto entre o pensamento egocêntrico da criança e o pensamento de outras pessoas, confronto esse que levaria à superação gradativa do egocentrismo. Vigotski

cita o próprio Piaget:

Sem a presença de outras consciências [afirma Piaget], o fracasso do experimento nos conduziria a um desenvolvimento ainda maior da fantasia e ao desvario. Em nosso cérebro surgem constantemente grande número de idéias falsas, preconceitos, utopias, explicações místicas, presunções e concepções exageradas sobre as forças de nosso 'eu'. Porém tudo isso se esfuma em contato com nossos semelhantes. A necessidade de comprovação tem sua origem em uma necessidade social, em assimilar o pensamento de outras pessoas, em comunicar-lhes nossos próprios pensamentos, em convencer-lhes. As demonstrações nascem da discussão. Nisto ao menos há acordo geral na psicologia atual [Piaget, apud VYGOTSKI, 1993a, p. 70].

Essa concepção de socialização defendida pelo jovem Piaget reflete, na avaliação de Vigotski, uma posição idealista, para a qual o conhecimento humano é resultante mais de um processo de interações entre consciências, mediadas pela linguagem, do que de um processo de captação da realidade objetiva pelo pensamento. Esse é um ponto muito importante porque mostra o quão equivocadas são as leituras da obra de Vigotski que o mostram como um psicólogo centrado na questão da linguagem, aproximando-o do pós-estruturalismo. A crítica vigotskiana à concepção de socialização do jovem Piaget incidiu justamente sobre o fato de a comunicação intersubjetiva ser vista como o fator determinante da superação do egocentrismo, ficando em segundo plano as relações com a realidade material. Poderíamos dizer que aquilo que o psicólogo russo critica no jovem Piaget é o que aproxima bastante o pensador suíço do universo ideológico de boa parte dos chamados neovigotskianos que vêem o conhecimento como resultado de interações intersubjetivas mediadas pela linguagem, num processo de negociação ou compartilhamento de significados, sendo esses significados próprios a cada grupo cultural, numa perspectiva culturalista e relativista. As noções de cultura, significado, interação social, mediação, linguagem são empregadas pelos neovigotskianos para constituir uma concepção que transforma a verdade numa questão de obtenção de consensos e de estabelecimento de convenções. A esses intelectuais não agrada, por certo, a crítica feita por Vigotski ao idealismo do jovem Piaget.

Paradoxalmente, os autores que atualmente fazem uma leitura pós-estruturalista/pós-moderna de Vigotski cometem um equívoco similar ao cometido por aqueles que, na URSS, em nome da defesa da ideologia do partido, acusaram Vigotski de supervalorizar o papel dos instrumentos psicológicos, isto é, dos signos, na constituição do psiquismo humano e de afastar-se de posições materialistas, dando margem a posições idealistas (NOTA DE RODAPÉ: 5. Ao leitor interessado em ler mais sobre essa questão da distorção das idéias de Vigotski pelos críticos stalinistas, recomendamos a leitura de Shuare (1990, pp. 86- 1 04).). As críticas stalinistas e as apropriações pós-estruturalistas são, sem dúvida dois tipos diferentes de leitura da obra de Vigotski, mas ambas acabam por pretender afastá-lo da perspectiva materialista e marxista.

Entretanto, como mostramos, Vigotski critica na teoria do jovem Piaget justamente o idealismo contido na concepção de socialização do pensamento como resultado de interações entre consciências. Referindo-se ao pensamento de Piaget, Vigotski afirma que:

Não se pode expressar com maior clareza a idéia de que a exigência do pensamento lógico e o próprio desejo de conhecer a verdade surgem da relação entre a consciência da criança e outras consciências. Que próxima está esta idéia, quanto à sua natureza filosófica, da teoria sociológica de Durkheim e outros sociólogos, que deduzem o espaço e o tempo e o conjunto da realidade objetiva da vida social do homem! Que próxima da tese de Bogdánov, segundo a qual a objetividade do mundo físico é uma convenção, que a objetividade dos corpos físicos com os quais tropeçamos em nossa experiência, se estabelece, ao fim das contas, sobre a base da comprovação mútua da concordância entre as manifestações de distintas pessoas, que, em geral, o mundo físico está em função de uma experiência socialmente acordada, harmonizada e organizada! [VYGOTSKI, 1993a, p. 70].

A referência a Bogdánov (1873-1928) e, mais adiante, ainda nesse oitavo item, a observação de Vigotski de que Piaget aproxima-se da concepção de Ernest Mach (1838- 1916) não são casuais nesse contexto da análise vigotskiana. Bogdánov e Mach são autores analisados criticamente por Lênin (1982) em seu livro *Materialismo e Empiriocriticismo*, escrito em Genebra e em Londres em 1908 e publicado pela primeira vez na Rússia em 1909. Nesse livro Lênin faz uma crítica

incisiva a uma corrente de pensamento conhecida como empiriocriticismo ou filosofia da experiência crítica. Essa corrente apresentava-se como marxista mas, no plano da teoria do conhecimento, atacava o materialismo e pretendia estar além do embate entre materialismo e idealismo. Um ponto interessante a ser aqui destacado é que essa corrente, tal como o fazem atualmente muitos autores pós-modernos, argumentava que suas proposições estariam apoiadas em descobertas no terreno da Física, que refutariam as teses clássicas do materialismo. Em seu prefácio à primeira edição, escrito em setembro de 1908, Lênin assim se expressou:

Toda uma série de escritores, que pretendem ser marxistas, empreenderam este ano em nosso país uma verdadeira campanha contra a filosofia do marxismo. Em menos de seis meses apareceram quatro livros dedicados principal e quase inteiramente a atacar o materialismo dialético. Trata-se, em primeiro lugar, dos Ensaio Sobre (?- deveria dizer-se contra) a Filosofia do Marxismo, São Petersburgo, 1908, coletânea de artigos de Bazárov, Bogdánov, Lunatchárski, Berman, Guélfond, Luchkévitich e Suvórov; depois dos livros de Luchkévitich, Materialismo e Realismo Crítico; de Berman, A Dialética à Luz da Moderna Teoria do Conhecimento; de Valentínov, As Construções Filosóficas do Marxismo. Todas essas pessoas não podem ignorar que Marx e Engels chamaram dezenas de vezes materialismo dialético às suas concepções filosóficas. E todas essas pessoas, unidas — apesar das profundas divergências das suas opiniões políticas — pela hostilidade ao materialismo dialético, pretendem ao mesmo tempo, que são marxistas em filosofia! A dialética de Engels é uma mística, diz Berman. As concepções de Engels tornaram-se antiquadas — lança Bazárov de passagem, como qualquer coisa que é evidente; o materialismo é assim refutado pelos nossos ousados guerreiros, que orgulhosamente se referem à “teoria contemporânea do conhecimento”, à “filosofia moderna” (ou “positivismo moderno”), à “filosofia das ciências da natureza contemporâneas”, ou mesmo à “filosofia das ciências da natureza do século XX” [LÊNIN, 982, p. 13].

Vigotski, ao comparar as posições de Piaget às dos empiriocriticistas, isto é, ao criticar o fato de Piaget evitar assumir posições claramente materialistas ou claramente idealistas, mostra apoiar-se na citada análise crítica feita por Lênin em 1908. Não há espaço aqui para aprofundarmos todas as implicações dessa

constatação, mas assinalamos que ela com certeza deva ser bastante embaraçosa para alguns “neomarxistas” ou “pós-marxistas” que vêem em Vigotski a possibilidade de um marxismo que valorizaria a subjetividade e se oporia ao “marxismo ortodoxo”, calcado em uma teoria do conhecimento positivista e mecanicista. É bastante freqüente a identificação daquele citado livro de Lênin com esse tipo de teoria do conhecimento que, na defesa do materialismo, retrocederia em relação à dialética de Marx e transformaria o conhecimento num processo passivo e mecânico e, como parte dessa crítica epistemológica, tornou-se um verdadeiro tabu a idéia de conhecimento como um reflexo subjetivo da realidade objetiva, idéia essa que, para esses críticos, conduz inevitavelmente à idéia de passividade, oposta à dialética (NOTA DE RODAPÉ: 6. Para uma análise da categoria de reflexo numa perspectiva marxista e dialética, recomendamos a leitura do prólogo do primeiro volume da edição espanhola do livro *Estética*, de G. Lukács (1982, pp. 11-31).). Os críticos da utilização por Lênin, da categoria de reflexo, normalmente omitem o fato de que esse autor, em suas anotações feitas quando estudava a dialética de Hegel afirmou o seguinte:

O conhecimento é o processo pelo qual o pensamento se aproxima infinita e eternamente do objeto. O reflexo da Natureza no pensamento humano deve ser compreendido não de maneira “morta”, não “abstratamente”, não sem movimento, não sem contradição, mas sim no processo eterno do movimento, do nascimento das contradições e sua resolução [LÊNIN. 975, p. 123].

Por existir aquela identificação apressada e superficial entre as concepções epistemológicas de Lênin e concepções empiristas mecanicistas, a constatação de que Vigotski se apoiaria nessa obra de Lênin é bastante constrangedora para muitos neovigotskianos que antes de mais nada fazem questão de apresentarem-se como críticos do que entendem ser o “marxismo ortodoxo”. De nossa parte, consideramos esse debate muito instigante e assinalamos aqui, de forma propositadamente provocativa, que a leitura de *Materialismo e Empiriocriticismo* de Lênin pode revelar aspectos de grande atualidade para a crítica ao idealismo e ao solipsismo presentes nas concepções pós-modernas sobre o conhecimento.

Como já mencionamos, Vigotski, na seqüência de seu texto, afirma que a concepção de causalidade de Piaget aproxima-se da filosofia de Mach. Por um lado,

Piaget reconheceria, por meio de seus experimentos, que a atividade da criança já trabalha com a causalidade objetiva antes que seu pensamento possua a noção de causalidade. Esse reconhecimento caracterizaria uma posição materialista de Piaget, ao reconhecer que a causalidade é, antes de mais nada, um processo da realidade material objetiva. Entretanto, Piaget faz a ressalva de que não se pode considerar a causalidade como uma relação totalmente independente da consciência, sendo mais correto falar em classes ou graus da consciência. O risco de considerar a causalidade como totalmente independente da consciência seria o de que tal posição, segundo Piaget, “pode levar-nos a uma teoria do conhecimento totalmente realista, isto é, fora dos limites da psicologia” (apud VYGOTSKY, 1993a, p. 71). Afirma então Vigotski:

Piaget faz extensiva essa afirmação em relação à causalidade, isto é, a negação de sua objetividade, a todas as demais categorias, situando-se na posição idealista do psicologismo e afirmando que “para a genética do pensamento é importante assinalar a aparição e o uso destas categorias em cada estágio que atravessa a compreensão da criança e traduzir esses fatos a leis funcionais do pensamento” [idem, p. 71].

Para Vigotski, essa negação da objetividade de processos como os de causalidade leva Piaget a adotar a posição do idealismo subjetivo e a entrar em contradição com os dados obtidos em suas próprias pesquisas. Lênin, em sua crítica aos empiriocriticistas, mostrou que, a despeito de eles pretenderem ser uma terceira via ao idealismo e ao materialismo, eram, na realidade, apenas uma variante do idealismo. Vigotski faz o mesmo tipo de crítica a Piaget, afirmando que embora o pesquisador suíço procure o tempo todo manter sua posição “nos limites entre o idealismo e o materialismo” e “conservar uma posição agnóstica”, o fato é que Piaget acaba endossando o idealismo, por negar “o valor objetivo das categorias lógicas” e, dessa forma, compartilhar “o ponto de vista de Mach” (VYGOTSKY — 1993a, pp. 72-73). Como seria de se esperar, a versão resumida/censurada do livro *Pensamento e Linguagem* (VYGOTSKY, 1993b) omite toda essa análise vigotskiana do idealismo de Piaget.

## 5. VIGOTSKI OPÕE À PSICOLOGIA DE PIAGET UMA PSICOLOGIA QUE HISTORICIZE O PSIQUISMO HUMANO

O nono e último item do texto (VYGOTSKI, 1993a, pp. 73-77) conclui a análise crítica da teoria de Piaget sobre as relações entre pensamento e linguagem na criança, defendendo a necessidade de a psicologia infantil mudar radicalmente seu enfoque e adotar uma abordagem historicizadora do psiquismo humano. Vigotski assim inicia esse item:

Se quiséssemos concluir sintetizando qual é o traço principal e fundamental da concepção de Piaget, deveríamos dizer que se trata de dois aspectos, cuja ausência se deixou notar ao analisar a questão concreta da linguagem egocêntrica. Estão ausentes a realidade e a relação da criança com essa realidade, isto é, a ausência da atividade prática por parte da criança é neste caso o principal. Piaget enfoca fora da prática inclusive a própria socialização do pensamento infantil, isolada da realidade como uma comunicação pura das almas, a qual leva ao desenvolvimento do pensamento. Segundo Piaget, o conhecimento da verdade e as formas lógicas com cuja ajuda resulta possível esse conhecimento não surgem no processo de domínio prático da realidade, mas sim no de adaptação do pensamento do sujeito ao pensamento dos outros. A verdade é uma experiência socialmente organizada, parece que trata de dizer Piaget, repetindo a tese de Bogdánov, já que os objetos, a realidade, não empurram a mente da criança para o desenvolvimento. A própria realidade é perfilada pela mente. Abandonada a si mesma, a criança somente poderia aprender uma linguagem confusa. A realidade jamais lhe ensinaria a lógica. Essa tentativa de deduzir o pensamento lógico da criança e seu desenvolvimento tão-somente da comunicação entre consciências, isoladas por completo da realidade, sem ter em conta para nada a experiência social da criança orientada para o domínio da realidade, isso é o que constitui a chave do edifício teórico de Piaget [VYGOTSKI, 1993a, p. 73].

Vigotski critica, portanto, a concepção do jovem Piaget, segundo a qual a superação do egocentrismo infantil seria não uma consequência da atividade social da criança, mas sim uma consequência da adaptação do pensamento infantil à linguagem dos adultos. Nessa concepção a socialização do pensamento seria resultante apenas dos processos de interação entre consciências, processos esses

dissociados da atividade social dos indivíduos. Ilustrando sua crítica, Vigotski cita duas passagens dos aqui já mencionados Cadernos sobre a Dialético de Hegel, de Lênin, onde este, em anotações feitas quando estudava a Lógica de Hegel, analisou as relações entre a atividade humana e a lógica:

Quando Hegel tenta — às vezes inclusive com esforço — reduzir a atividade racional do homem a uma categoria lógica, ao dizer que essa atividade é “silogismo”, que o sujeito (humano) desempenha o papel de um certo “membro” na “figura” lógica do “silogismo”, etc., não se trata tão-somente de uma licença literária, de um jogo, pelo contrário, contém uma idéia profunda autenticamente materialista. Devemos dar-lhe a volta: a atividade prática do homem teve que repetir à sua consciência diferentes figuras lógicas milhares de milhões de vezes para que essas figuras adquirissem o valor de axiomas [...] As práticas humanas, ao repetirem-se milhares de milhões de vezes, se fixam na consciência através de figuras lógicas. Estas figuras têm a rigidez de um preconceito, seu caráter axiomático, precisamente (e tão-somente) devido a essa repetição de milhares e milhões de vezes [Lênin, apud VYGOTSKI, 1993a, p. 73. Em português, LÊNIN, 1975, pp. 116-117 e 148].

Nessa passagem, Lênin reinterpreta, num enfoque materialista, a relação estabelecida por Hegel, entre o silogismo (como procedimento lógico) e a atividade humana. Enquanto para Hegel, em sua perspectiva idealista, a prática humana é uma forma de existência assumida pela lógica, para Lênin, a lógica é um resultado e uma síntese da atividade humana, isto é, uma forma pela qual a atividade humana acaba por se fixar, de maneira condensada, no pensamento humano. Um dos aspectos que tornam a linguagem importante para a formação do pensamento é justamente o fato de que a linguagem resulta da atividade prática dos homens e condensa, de forma lógica e simbólica, essa atividade. Em um de seus textos sobre a psicologia do adolescente, Vigotski também apresenta essas mesmas passagens de Lênin e as analisa da seguinte forma:

A ação forma na linguagem juízos, converte a linguagem em um processo intelectual, fato que podemos observar em experimentos com crianças. O que a criança pensa na ação, isto é, o fato de empregar as ferramentas utilizando ao mesmo tempo a linguagem, não somente modifica a forma de seu pensamento, ao introduzir,

através da linguagem, novas formas de utilização da experiência, mas também modifica a própria linguagem, estruturando-a segundo o princípio intelectual, conferindo a ela uma função intelectual. Também no plano filogenético, do qual falou Lênin, a linguagem, provavelmente, desempenhou um papel decisivo ao firmar na consciência humana as figuras lógicas repetidas milhões de vezes na prática humana [VYGOTSKI, 1996b, p. 1 63].

No contexto da crítica à teoria do jovem Piaget. Vigotski citou as duas passagens de Lênin como apoio à sua argumentação de que o pensamento infantil não pode apropriar-se da lógica contida na linguagem dos adultos, a não ser por meio da atividade social, isto é, a aquisição do pensamento lógico não pode ser vista como resultado de uma interação verbal pura, desvinculada da atividade social. Para Vigotski:

Essa idéia, segundo a qual a aquisição do pensamento lógico gera-se tão-somente na compreensão do pensamento verbal independente da ação, constitui a base do fenômeno da ausência de compreensão na infância descoberto por Piaget. Parece que o próprio Piaget mostra eloqüentemente em seu livro que a lógica da ação precede a do pensamento. Todavia, considera o pensamento como uma atividade, apesar disso, totalmente desligada da realidade. Porém, como a função principal do pensamento é conhecer e refletir a realidade, considerada fora dela se converte irremediavelmente em um movimento de fantasmas, em um desfile de dementes figuras cadavéricas, em um baile de sombras, algo muito distinto do verdadeiro pensamento, pleno de conteúdo, da criança [VYGOTSKI, 1993a, p. 74, grifo nosso].

Não há, portanto, no pensamento de Vigotski, algo que dê margem à separação entre linguagem e atividade ou a uma supervalorização da linguagem em detrimento da atividade, como interpretam alguns, que consideram ter Vigotski, em sua concepção sobre o psiquismo humano, dado prioridade ao papel da linguagem, diferentemente de Leontiev que, segundo esses intérpretes, teria priorizado o papel da atividade.

Vigotski aponta ainda que, na teoria do jovem Piaget, a passagem do pensamento egocêntrico infantil ao pensamento socializado dos adultos não é apresentado como um processo no qual o pensamento racional, lógico, desenvolva-

se na criança a partir de seu próprio pensamento infantil. Dessa maneira, para Vigotski, a concepção de Piaget das relações entre o pensamento egocêntrico e o pensamento lógico acaba por excluir a própria noção de desenvolvimento, pois apresenta um processo no qual um tipo de pensamento desloca outro: Precisamente por isso, na investigação na qual Piaget tenta substituir as leis da causalidade pelas do desenvolvimento, desaparece o próprio conceito de desenvolvimento. Entre as particularidades do pensamento infantil e as do pensamento lógico (ao qual a criança ascende mais adiante), Piaget não estabelece uma relação que permita ver como o segundo surge e se desenvolve a partir do primeiro. Pelo contrário, mostra como o pensamento lógico desloca as características do pensamento infantil, como penetra de fora na substância psíquica da criança e como esta, por sua vez, o deforma. Portanto, não é estranho que, à pergunta de se todas estas particularidades do pensamento infantil configuram um conjunto incoerente ou dotado de sua lógica particular, Piaget responda: “É inegável que a resposta está no termo médio: a criança dispõe de uma organização mental própria cujo desenvolvimento, não obstante, está sujeito a circunstâncias acidentais” [...] Não cabe expressar de forma mais clara e inequívoca a idéia de que a individualidade da organização mental subjaz à essência da própria criança, não surge durante o processo de desenvolvimento. O desenvolvimento não é uma evolução própria, mas sim a lógica de circunstâncias casuais. Onde não existe a evolução própria não tem lugar o desenvolvimento, no autêntico sentido do termo: um desloca o outro, porém não surge um do outro [VYGOTSKI, 1993a, p. 74].

Vigotski então, para concluir seu texto, apresenta duas objeções à concepção de que o pensamento infantil seria caracterizado pelo egocentrismo e, seria, portanto, um pensamento não realista. A primeira objeção é relativa ao sincretismo. A esfera de influência do sincretismo infantil não seria, para Vigotski, tão ampla como afirmara Piaget, pois a criança só pensaria de forma egocêntrica quando perante uma situação que estivesse fora do alcance de sua experiência e, dessa maneira, não lhe permitisse raciocinar de forma coerente e lógica.

Inclinamo-nos a pensar, e nossas experiências o confirmam, que a criança pensa sincreticamente quando não é capaz de fazê-lo de forma coerente e lógica. Se é perguntado a uma criança por que não cai o sol, dará sem dúvida uma resposta

sincrética. Este tipo de respostas reflete um sintoma importante que nos permite reconhecer as tendências que regem o pensamento infantil quando se move em uma esfera desligada da experiência. Porém, se é perguntado à criança sobre aquilo que está ao alcance de sua experiência, aquilo que ela pode comprovar na prática (e a amplitude desta categoria de situações depende da educação de cada criança), é difícil esperar dela uma resposta sincrética. A pergunta, por exemplo, de por que caiu ao tropeçar em uma pedra, nem a criança mais pequena responderia como o fazem as crianças em Piaget quando se lhes pergunta por que a Lua não cai sobre a Terra. Segundo isto, as proposições do sincretismo infantil vêm determinadas rigorosamente pela experiência da criança, em função das quais podemos buscar no sincretismo o precursor, o modelo, ou o embrião das futuras conexões causais, às quais o próprio Piaget se refere de passagem [VYGOTSKI. 1993a, p. 75, grifo nosso].

A segunda objeção apresentada por Vigotski é contra a idéia professada pelo jovem Piaget, de que o pensamento infantil, como pensamento egocêntrico, seria “impenetrável à experiência”:

A tese segundo a qual a criança é impenetrável à experiência, é dogma fundamental em todos os trabalhos de Piaget. E o argumenta com uma analogia muito esclarecedora. A experiência dissuade ao homem primitivo, disse Piaget, tão-somente em uns poucos casos de atividades práticas muito especiais; cita como exemplos dessas raras atividades a agricultura, a caça e a fabricação de instrumentos, acerca das quais disse: “Porém esse contato efêmero e limitado com a realidade não influi minimamente na evolução geral de seu pensamento. Isto é ainda mais certo para as crianças” [VYGOTSKI. 1993a, p. 75].

Vigotski então mostra que o próprio exemplo dado por Piaget, comparando o pensamento do homem primitivo com o da criança, evidencia um grave equívoco da parte de Piaget, que consiste em ter afirmado que a agricultura, a caça e a fabricação de instrumentos fossem contatos efêmeros e limitados entre o homem primitivo e a realidade. O psicólogo russo afirma que essas atividades mencionadas por Piaget representam as bases de toda a existência do homem primitivo e não poderiam, de forma alguma, ser consideradas contatos efêmeros e limitados com a realidade. Essa crítica feita por Vigotski a esse equívoco de Piaget não é um mero detalhe sem

maiores conseqüências teóricas. Ela, na verdade, explicita um conflito fundamental entre as posições dos dois autores acerca das relações entre o ser humano e a realidade. Por situar-se numa perspectiva marxista, a teoria vigotskiana concebe o desenvolvimento histórico das relações entre o ser humano e a realidade como um processo regido pela atividade fundamental do homem, que é o trabalho. O trabalho desempenha um papel decisivo no desenvolvimento do ser humano, tanto no sentido material/objetivo como no sentido subjetivo. Piaget acaba traindo-se em seu idealismo, ao considerar a caça, a agricultura e a fabricação de instrumentos apenas contatos efêmeros com a realidade que não influiriam na evolução do pensamento do homem primitivo. Esse idealismo do jovem Piaget é que lhe impede também de considerar o papel da atividade social na constituição do pensamento infantil.

Para Vigotski, o fato de Piaget desvincular o desenvolvimento do pensamento infantil da atividade social da criança é que lhe impede de perceber que o fenômeno da linguagem egocêntrica, observado pelo pesquisador suíço, nas crianças em um jardim-de-infância em Genebra, não tem validade universal.

Que a conversação da criança seja mais egocêntrica ou mais social depende não somente de sua idade, mas também das condições circundantes. As condições da vida familiar e a educação são determinantes. As observações de Piaget se referem a crianças que jogam próximas umas às outras no jardim-de-infância; seus coeficientes e leis são válidos unicamente para esse meio especial infantil em particular e não podem ser generalizados. Como é natural, quando as crianças se dedicam unicamente a jogar, este monólogo que acompanha o jogo adquire maiores proporções. Mújova, em Hamburgo, encontrou que a peculiar organização do jardim-de-infância tem importância decisiva. Em Genebra, onde as crianças, como nos jardins-de-infância de Montessori, se limitam a jogar individualmente uns ao lado de outros, o coeficiente de linguagem egocêntrica é mais alto que nos jardins-de-infância alemães, onde se dá uma comunicação mais estreita entre as crianças nos grupos de jogo. Mais diferente ainda é o comportamento da criança no meio familiar, onde qualquer processo de aprendizagem da fala é plenamente social [...] Na família se apresentam à criança inumeráveis exigências práticas e intelectuais, tem que pedir, perguntar e escutar sobre tantas coisas, que seu esforço por compreender e, também, por ser compreendida, isto é, sua tendência para a

linguagem socializada, começa a ter um papel principal já nos primeiros anos [VYGOTSKI, 1993a, p. 76].

O psicólogo russo afirma então que mais significativas ainda seriam as diferenças entre as crianças estudadas por Piaget e crianças que trabalhem. Citando um trecho do prólogo escrito por Piaget à edição russa de seu livro, no qual Piaget assinala a importância de serem realizados estudos similares aos seus em variados meios sociais, Vigotski diz que a pesquisa sobre o desenvolvimento psíquico em diferentes meios sociais poderia permitir a formulação de leis psicológicas “válidas não somente aqui e agora, mas sim muito mais generalizáveis”. Entretanto “isso requer que a psicologia infantil modifique radicalmente o sentido de seus fundamentos metodológicos” (idem, p. 77). Não restam dúvidas quanto ao fato de que Vigotski entendia não se tratar apenas de realizar na URSS pesquisas similares às feitas por Piaget, mas da necessidade de construir a psicologia infantil sobre outras bases teórico-metodológicas. O principal fundamento da psicologia infantil deveria ser algo que Piaget e outros psicólogos deixaram à margem de suas teorias, isto é, a historicidade do ser humano e, conseqüentemente, a historicidade das características da infância do homem e do pensamento infantil. Nesse sentido, Vigotski assim conclui seu texto:

No ato final de “Fausto” de Goethe, o coro entoava um canto ao eternamente feminino, que nos eleva até as alturas. Recentemente, por boca de Volkelt, a psicologia infantil entoava um canto “à pureza original que faz destacar o psiquismo infantil normal sobre as restantes formas humanas e que constitui a essência e o valor do eternamente infantil” [...] Volkelt está expressando não somente seu próprio pensamento, mas sim a aspiração de toda a psicologia infantil atual, o desejo de descobrir o eternamente infantil. Porém a tarefa da psicologia consiste precisamente em descobrir não o eternamente infantil, mas sim o historicamente infantil, ou, recorrendo à expressão poética de Goethe, o transitoriamente infantil. A pedra rejeitada pelos construtores converteu-se na pedra angular [VYGOTSKI, 1993a, p. 76].

O que significa defender a necessidade de uma psicologia infantil fundada numa concepção historicizadora do ser humano? O que significa defender que o ser humano é histórico? Significa, antes de mais nada, defender que a realidade humana

é histórica, isto é, que essa realidade é fruto da atividade social do homem. Admitir a historicidade implica admitir que o gênero humano é resultado da atividade social e da experiência social acumulada nos produtos objetivos e subjetivos dessa atividade. Considerar a historicidade como o aspecto mais importante na definição de ser humano é admitir que o gênero humano pode tornar-se sujeito de sua história, tornar-se sujeito do processo pelo qual a humanidade produz e reproduz a si mesma, por meio de processos objetivos e subjetivos. Como diz Gramsci:

Que é o homem? É esta a primeira e principal pergunta da filosofia. [...] Se observarmos bem, veremos que — ao colocarmos a pergunta “o que é o homem” — queremos dizer: o que é que o homem pode se tornar, isto é, se o homem pode controlar seu próprio destino, se ele pode “se fazer”, se ele pode criar sua própria vida [GRAMSCI. 1995, p. 38].

No que se refere à psicologia, assumir como seu pressuposto maior o da historicidade do ser humano implica defender a concepção de que o gênero humano pode tornar-se sujeito da formação dos processos psicológicos humanos, por meio da educação. Quando os homens se relacionam com a realidade social como se esta fosse regida por forças naturais, eles abrem mão da possibilidade de dirigir os processos sociais. É o que ocorre atualmente, como consequência do fetiche das leis de mercado pelas políticas econômicas neoliberais. O mesmo ocorre em relação ao desenvolvimento psicológico dos indivíduos. Quando a psicologia, seja ela chamada de psicologia infantil, psicologia do desenvolvimento ou psicologia da educação, concebe o desenvolvimento psicológico como se ele fosse regido por forças naturais, isso resulta no não reconhecimento da possibilidade de formação intencional do psiquismo humano, o que implica igualmente a desvalorização da educação. Contrariamente a essa posição, a psicologia para cuja construção Vigotski procurou contribuir situava a formação intencional dos seres humanos por meio da educação no centro de sua teoria psicológica. Assim o afirmou Vigotski em 1926: O problema educativo, como esclareceremos mais adiante, ocupa um lugar central na nova maneira de focar a psique do homem. Daí resulta que a nova psicologia seja um fundamento para a educação em medida muito maior do que era a psicologia tradicional, como teremos ocasião de mostrar nas páginas seguintes. O novo sistema não terá que esforçar-se por extrair de suas leis as derivações pedagógicas nem

adaptar suas teses à aplicação prática na escola, porque a solução ao problema pedagógico está contida em seu próprio núcleo teórico e a educação é a primeira palavra que pronuncia. Por conseguinte, a própria relação entre psicologia e pedagogia mudará consideravelmente, sobretudo porque aumentará a importância que cada uma tem para a outra e serão desenvolvidos, portanto os laços e o apoio mútuo entre ambas as ciências [VYGOTSKI, 1991 b, p. 144].

Essa importância atribuída ao processo educativo decorre, na psicologia de Vigotski, como assinalou Marta Shuare, do fato de essa psicologia estar apoiada na tese de que o estudo da psique deve visar à sua transformação:

Elkonin, em um informe lido na reunião dedicada ao 50º aniversário da morte de Vigotski (não publicado), disse que este foi o criador da psicologia não-clássica, a ciência dedicada a estudar como a partir do mundo objetivo da arte, dos instrumentos de trabalho, da indústria, é criado e surge o mundo subjetivo do indivíduo. É uma psicologia não-clássica porque pretende não somente estudar a psique, mas conhecê-la para poder dominá-la, transformá-la. Há múltiplas indicações na obra de Vigotski referidas à psicologia como ciência que deve tender ao domínio de seu objeto de estudo: disso falamos tanto o enfoque geral ao qual faz menção Elkonin, como as manifestações concretas relacionadas com a formação dos processos psíquicos na ontogênese, na defectologia, na patologia, na arte, no ensino e na educação. A isso corresponde também o método genético-experimental e o conceito de zona de desenvolvimento próximo [SHEAR, 1990, p. 85].

Não é demais frisar que nosso objetivo com as análises apresentadas neste capítulo não foi o de abarcar todos os pontos nos quais a teoria vigotskiana apresenta elementos para uma crítica às teorias que abordam o psiquismo humano de forma a-histórica. Nosso objetivo foi o de defender, por meio da leitura detalhada de um importante texto de Vigotski, que esse autor não pode ser devidamente compreendido a não ser como alguém que procurou construir uma psicologia marxista. Leituras não marxistas da obra vigotskiana são leituras externas e estranhas ao projeto científico, filosófico e político desse autor.

Consideramos externas e estranhas à teoria de Vigotski aquelas leituras que procuram caracterizar a psicologia vigotskiana como uma espécie de interacionismo, o sócio-interacionismo. Visto por vezes como uma variante do construtivismo (nesse

caso também chamado de “socioconstrutivismo” ou “co-construtivismo”) e noutras vezes como uma corrente que complementaria o construtivismo, o que caracterizaria o social nesse interacionismo seria o fato de que, além das relações sujeito-objeto, também as relações sujeito-sujeito seriam focalizadas pela psicologia da educação. Muitos educadores e psicólogos têm considerado Vigotski como representante desse sócio-interacionismo e buscado na psicologia desse autor algo que faltaria na psicologia genética piagetiana, isto é, a valorização das interações intersubjetivas, das trocas mediadas pela linguagem, do trabalho em grupo, da construção coletiva do conhecimento. Até aqui temos argumentado, ao longo de todo este trabalho, no sentido de mostrar a inconsistência desse tipo de interpretação acerca da psicologia vigotskiana. No próximo capítulo deste trabalho argumentaremos que também não é consistente a afirmação de que esse sociointeracionismo estaria ausente da psicologia piagetiana.

# CAPÍTULO SEIS

## A PSICOLOGIA DE PIAGET É SOCIOINTIERACIONISTA

Vigotski, no texto analisado no capítulo anterior deste nosso trabalho, fornece um importante ponto de partida e um modelo para o que chamaríamos de interpretação crítico-analítica do conceito de socialização presente na obra de Piaget e de boa parte das teorias no campo da psicologia da educação contemporânea (NOTA DE RODAPÉ: 1. A título de introdução a uma análise crítica da dicotomia entre indivíduo e sociedade presente no conceito de socialização adotado pela maioria das teorias psicológicas, recomendamos a leitura de partes de nosso livro *A Individualidade Para-Si* (DUARTE, 1993, pp. 77-82, 100-122 e 149-176) e também a leitura de um texto de Betty Oliveira, intitulado “Questões Introdutórias ao Estudo do Conceito de Socialização e o Desenvolvimento do Indivíduo” (OLIVRITA, 1996, pp. 67-85). Um estudo introdutório da concepção de Piaget acerca do processo de socialização pode ser realizado por meio da leitura do livro *Estudos Sociológicos* (PIAGET, 1973) e dos artigos de Piaget sobre educação, cooperação e moralidade na coletânea *Sobre a Pedagogia* (PIAGET, 1998). Pode-se também recorrer à leitura paralela de textos de pesquisadores piagetianos, como o de Ives de La Taille, intitulado “O Lugar da Interação Social na Concepção de Jean Piaget” (LA TAILLE, Oliveira & DANTAS, 1992, pp. 11 -21).).

Entretanto, um contingente significativo daqueles que atualmente apresentam-se como estudiosos de Vigotski prefere, em vez de partir da análise vigotskiana para então realizar uma aprofundada crítica da concepção de social e de socialização em Piaget, adotar uma posição mais simples, porém equivocada, que é a de declarar que o social está ausente da obra do pensador suíço. Essa atitude, além de não corresponder à obra desse pensador, acaba por eximir os atuais intelectuais no campo da psicologia e da educação de explicitar qual é a concepção de social e de socialização por eles defendida e com base na qual fazem sua leitura da obra vigotskiana. Nossa hipótese é a de que uma crítica detalhada e aprofundada da concepção de social e de socialização na obra inteira de Piaget, com base em um referencial marxista, pode revelar que boa parte daqueles que atualmente procuram adotar Vigotski no campo da educação, da psicologia e da psicologia educacional

aproxima-se mais, na verdade, da concepção piagetiana e situa-se, do ponto de vista educacional, no universo ideológico cujo emblema é o “aprender a aprender”. Esses autores procuram em Vigotski algo que não pode ser encontrado no autor russo, mas que está em Piaget. Esses autores são piagetianos sem o admitir e compartilham com o pensador suíço o modelo sociointeracionista ou, o que é equivalente, o modelo interacionista do social.

Foge aos limites deste trabalho apresentar uma análise detalhada e aprofundada da concepção de social e de socialização presente em toda a obra piagetiana, o que também não nos permite, neste momento, fazer uma análise ponto a ponto do que permaneceria válido, na crítica vigotskiana, para toda a obra de Piaget e o que eventualmente teria sua validade restrita às obras da juventude do pesquisador suíço. Esse é um trabalho que deixaremos para outro momento, como um dos possíveis produtos da pesquisa que estamos desenvolvendo atualmente. Entretanto, não podemos deixar de apresentar aqui, ao menos a título de hipótese a ser ou não confirmada por nossos estudos posteriores, um primeiro esboço dessa análise. Por meio desse primeiro esboço mostraremos que os estudos por nós realizados até o presente indicam, ao contrário do que poderia resultar de leituras superficiais e apressadas da crítica feita por Vigotski à concepção de social e de socialização na obra do jovem Piaget, que tal crítica manteve, no essencial, sua validade para toda a obra do pensador suíço. Não se trata de afirmar que a crítica vigotskiana ao jovem Piaget possa ser aplicada ponto a ponto a toda a obra desse pensador, mas sim que, no que se refere ao essencial, isto é, à concepção de social e de socialização, o pensador suíço não superou o enfoque naturalizante, a-histórico e também não superou o paralelismo entre o individual e o social. Esse é o ponto central criticado por Vigotski e é sobre ele que deve incidir uma análise crítica marxista da obra piagetiana. No texto aqui já citado de Piaget (1990a), em que este apresenta alguns comentários à crítica formulada por Vigotski, essa questão não é abordada, o que nos leva a afirmar que a resposta piagetiana às críticas vigotskianas foi evasiva e, portanto, insatisfatória. Aliás, o próprio Piaget admitiu não ter respondido à questão central de Vigotski:

Neste comentário não discuti o problema da socialização como condição do desenvolvimento intelectual, embora Vigotski o levante muitas vezes. Do meu atual

ponto de vista, as minhas primeiras formulações têm menos importância, porque o exame das operações e da descentração implícita na organização das estruturas operatórias fez aparecer o argumento sob uma nova luz. Todo o pensamento lógico é socializado porque implica a possibilidade de comunicação entre os indivíduos. Mas tal troca interpessoal ocorre através de correspondências, reuniões, interseções e reciprocidade, isto é, através das operações. Assim, existe identidade entre as operações intraindividuais e as operações interindividuais que constituem cooperação no sentido próprio e quase etimológico da palavra. As ações, quer individuais quer interpessoais, são, na sua essência, coordenadas e organizadas pelas estruturas operatórias, que são construídas espontaneamente durante o desenvolvimento individual [PIAGET, 1990a, pp. 76-77].

Piaget acreditava ser desnecessário responder às críticas de Vigotski no que se refere à questão da “socialização como condição do desenvolvimento”, posto que suas elaborações teóricas posteriores teriam focado a questão “sob uma nova luz”. Nosso ponto de vista é o de que Piaget não se deu conta das verdadeiras dimensões da crítica vigotskiana e não percebeu que a nova luz sob a qual ele, Piaget, analisou a questão da socialização não descartou de maneira tão simples a necessidade de uma resposta mais consistente à crítica formulada por Vigotski.

Como já vimos, o jovem Piaget entendia que a forma autista de pensamento caracterizaria um ponto de partida natural do psiquismo individual, que iria sendo superado pelo processo de socialização. Também como já vimos, o jovem Piaget via mais pontos de aproximação do que de diferenciação entre o autismo e o egocentrismo. Vigotski fez uma incisiva crítica à idéia do autismo como ponto de partida natural do desenvolvimento do indivíduo. Embora ao longo de sua obra Piaget tenha deixado de referir-se à seqüência “autista, egocêntrico e socializado”, o fato é que ele manteve basicamente a mesma perspectiva, por meio da polarização, central em sua obra, entre, por um lado, o individual, egocêntrico, natural e, por outro, o socializado, cooperativo e descentrado. Ainda que a concepção de Piaget tenha passado por mudanças ao longo dos anos e que as formas pelas quais essa teoria procurou explicar as relações entre desenvolvimento cognitivo individual e processo de socialização tenham-se tomado mais sofisticadas em relação às primeiras obras de Piaget, entendemos que este não conseguiu superar o paralelismo

e a justaposição entre o desenvolvimento cognitivo e a socialização. Por exemplo, em Estudos Sociológicos, Piaget afirma que:

A formação lógica na criança, primeiramente, evidencia dois fatos essenciais: que as operações lógicas procedem da ação e que a passagem da ação irreversível às operações reversíveis se acompanha necessariamente de uma socialização das ações, procedendo ela mesma do egocentrismo à cooperação [PIAGET, 1973, p. 95]. No mesmo livro, Piaget defende em vários momentos a tese de que não se trata de afirmar que o desenvolvimento operatório seja a causa da socialização nem o inverso, mas que entre os dois processos existiria uma interação e que eles seriam parte de um mesmo e único processo de evolução rumo a uma estrutura equilibrada, composta por agrupamentos de operações reversíveis:

A reversibilidade completa supõe o simbolismo, porque só é por uma referência à evocação possível dos objetos ausentes que a assimilação das coisas aos esquemas da ação e a acomodação dos esquemas às coisas atingem equilíbrio permanente e constituem, assim, um mecanismo reversível. Ora, o simbolismo das imagens individuais é muito mais flutuante para conduzir a este resultado. Uma linguagem é, pois, necessária e encontramos, assim, os fatores sociais. Muito mais a objetividade e a coerência necessária a um sistema operatório supõem a cooperação. Logo, para tornar o indivíduo capaz de construir “agrupamento”, é necessário, preliminarmente, atribuir-lhe todas as qualidades da pessoa socializada. Inversamente, está claro que a cooperação não poderia conduzir à formação dos “agrupamentos”, a não ser através não somente da linguagem, pois a lógica das operações não é uma lógica verbal, mas da psicomotricidade individual, na medida exata em que as operações são um sistema de ações. Em suma, de qualquer maneira que virmos a questão, as funções individuais e as funções coletivas se referem umas às outras na explicação das condições necessárias ao equilíbrio lógico [PIAGET, 1973, p. 195].

Assim, para Piaget a socialização não deve ser vista como aquela que produz o pensamento individual; o desenvolvimento operatório do indivíduo e sua socialização seriam processos que interagem entre si, regidos pelas mesmas leis de evolução rumo ao equilíbrio lógico. Enquanto o jovem Piaget atribuía uma grande importância à linguagem e à atividade de comunicação entre indivíduos, isto é, às

interações intersubjetivas mediatizadas pela linguagem, como a essência do processo de socialização que conduziria o indivíduo a abandonar o egocentrismo inicial e substituí-lo pelo pensamento objetivo e racional, a obra posterior de Piaget focalizou as ações como origem da lógica, sendo o desenvolvimento das estruturas operatórias aquele que regeia, de fato, tanto os processos cognitivos individuais como também as interações entre os indivíduos.

Não por acaso Piaget evitou discutir a questão central da crítica a ele feita por Vigotski, a questão do papel do social no desenvolvimento intelectual. Para enfrentar essa discussão Piaget teria que assumir a mesma atitude de Vigotski a de confrontar os pressupostos teórico-filosóficos das duas teorias, o que, sem dúvida, extrapolaria os limites de um breve comentário, escrito a título de posfácio da edição americana resumida/censurada do livro *Pensamento e Linguagem* que, provavelmente, tenha sido a referência para os comentários escritos por Piaget. Mas o que pretendemos aqui ressaltar é que Piaget, mesmo tendo, em seus trabalhos posteriores à morte de Vigotski, focado a questão da socialização “sob uma nova luz”, a da construção espontânea das estruturas operatórias que coordenariam e organizaram tanto as operações intraindividuais como as operações interindividuais, não alterou sua concepção a ponto de tomar totalmente superadas as críticas feitas por Vigotski. Fazemos essa afirmação pelo fato, evidenciado pelas citações acima, de que Piaget manteve uma concepção de paralelismo entre desenvolvimento cognitivo individual e socialização. Procurando escapar a análises causais unilaterais, Piaget acabou por defender um modelo de interação entre dois processos paralelos, sendo ambos regidos por uma tendência universal ao equilíbrio das estruturas operatórias. Nesse sentido, Piaget não abandonou sua conceituação do egocentrismo como sendo um estágio de transição do individual para o social:

Do ponto de vista das significações, isto é, do pensamento mesmo, constata-se, por outro lado, que as trocas interindividuais das crianças de 2 a 7 anos são caracterizadas por um egocentrismo que permanece a meio caminho do individual e do social, e que pode definir-se por uma indiferenciação relativa do ponto de vista próprio e do ponto de vista do outro (é por isso que a criança não sabe discutir, nem expor seu pensamento segundo uma ordem sistemática, que fala por si tanto quanto pelos outros e representa mesmo sem coordenação os jogos coletivos) [PIAGET.

1973, p. 98].

Ora, sendo o egocentrismo visto como algo a meio caminho entre o individual e o social, temos aí a explicitação de uma concepção de socialização como a passagem das ações e do pensamento como individuais/naturais no ponto de partida. Para ações e pensamentos socializados no ponto de chegada. Esse é o ponto, essa é a questão! Piaget não conseguiu superar o dualismo entre o individual e o social porque não abandonou a perspectiva naturalizante. Se o jovem Piaget estabelecia uma relação de antagonismo entre o “natural” egocentrismo do pensamento infantil e o pensamento socializado, racional, antagonismo esse que era superado pela pressão exercida pelas relações sociais sobre a criança, a obra de Piaget posterior à morte de Vigotski, ainda que tenha superado o caráter de antagonismo entre o pensamento infantil e o pensamento adulto socializado, o fez submetendo ambos a uma concepção fetichizada e naturalizante de um processo de evolução das operações, tanto no plano das ações como no do pensamento. E a não superação dessa visão dualista e naturalizante das relações entre indivíduo e sociedade tem como uma de suas conseqüências a não valorização da transmissão social de conhecimentos, como fica evidente nos momentos da obra piagetiana voltados para questões educacionais (cf PIAGET, 1970, 1984, 1998). Não que o pensador suíço não valorizasse a educação, mas sim que sua concepção do que seria uma boa educação não comportava a idéia de que a transmissão fosse geradora de desenvolvimento intelectual. No livro *Estudos Sociológicos* Piaget deixou claro que, ao postular a existência de influências entre desenvolvimento intelectual e socialização, não estava autorizando a conclusão de que a transmissão de conhecimentos pelos adultos fosse formadora da lógica infantil, ao contrário, o desenvolvimento desta seria condição para que pudesse ocorrer a transmissão:

Quanto às coações intelectuais exercidas pelos mais velhos e pelos adultos, seu conteúdo é assimilado a estes esquemas egocêntricos, e só os transforma assim superficialmente (é porque a vida escolar propriamente dita não pode começar antes dos sete anos). No terceiro período, caracterizado pelas operações concretas (de 7 a 11 anos), corresponde, em compensação, nítido progresso da socialização: a criança se torna capaz de colaboração mais seguida com seus parentes, de troca e coordenação de pontos de vista, de discussão e de apresentação concretas ordenadas,

etc. Ela se torna, assim, sensível à contradição e capaz de conservar dados anteriores, isto é, que os começos da cooperação na ação e no pensamento ocorrem juntos a um agrupamento sistemático e reversível das relações e operações. Donde resulta uma compreensão possível dos ensinamentos dos adultos: estes não são propriamente formadores da lógica, pois a assimilação das noções transmitidas exteriormente é condicionada pela estruturação ao mesmo tempo intelectual e interindividual que caracteriza a formação do pensamento [PIAGET, 1973, p. 99, grifo nosso].

Cabe também assinalar aqui que Piaget demonstra, em seus comentários à crítica feita por Vigotski, não ter compreendido o quão radicalmente Vigotski questionou a idéia de que o egocentrismo no pensamento infantil seja um fato natural inevitável, decorrente do ponto de partida, também visto como natural, da evolução do pensamento humano, isto é, o autismo, que, aliás, nunca seria totalmente eliminado, segundo as palavras de Piaget:

[...] Vigotski, que é um especialista no campo da esquizofrenia, não nega, como fizeram alguns críticos franceses do meu trabalho, que uma certa dose de autismo seja normal para todos, como também admitia o meu mestre Bleuler. Ele acha apenas que eu dei relevo demasiado às semelhanças entre o egocentrismo e o autismo, sem colocar suficientemente em evidência as diferenças; nisto ele tem certamente razão [PIAGET. 1990a, p. 71].

Por tudo o que ressaltamos, no capítulo anterior, sobre a crítica vigotskiana à concepção do autismo como ponto de partida natural do desenvolvimento do indivíduo humano, só podemos concluir, pela passagem acima citada de Piaget, que ele parece não ter compreendido que a crítica feita por Vigotski não se resumia a uma questão de foco, isto é, a uma questão de centrar o foco mais nos pontos de diferenciação entre o autismo e o egocentrismo do que nos de semelhança. A questão é muito mais profunda e fundamental: Vigotski discordava radicalmente da concepção de Piaget, herdada da psicanálise, segundo a qual o desenvolvimento do pensamento caminha de um pensamento autista para um pensamento socializado e aquele acaba cedendo lugar a este em decorrência da pressão social.

Um argumento que poderia ser apresentado pelos piagetianos, em defesa da teoria de Piaget, seria o de que a crítica de Vigotski dirige-se contra uma concepção

de socialização na qual é travada uma luta entre o pensamento egocêntrico infantil e as formas socializadas do pensamento adulto, resultando na substituição do primeiro pelo segundo, e o de que o modelo interacionista, desenvolvido por Piaget ao longo de toda sua obra posterior à morte de Vigotski, não compartilha desse tipo de concepção de socialização, posto que aborda o desenvolvimento como resultante das interações entre indivíduo e meio, interações essas realizadas pelos processos de assimilação e acomodação. A própria noção de assimilação, argumentariam os piagetianos, não seria susceptível ao tipo de crítica formulada por Vigotski. Essa hipotética objeção deixa de lado um aspecto fundamental da crítica vigotskiana, por nós já assinalado neste trabalho: a crítica à idéia de que o pensamento social seja o extremo oposto do pensamento egocêntrico, seja o ponto de chegada de um processo cujo ponto de partida natural é o egocentrismo. Os estudos que até aqui realizamos da obra de Piaget indicam que a concepção de socialização que perpassa essa obra caracteriza a socialização como uma passagem da assimilação distorcedora e egocêntrica à assimilação objetiva e descentrada. No ponto de partida está o individual egocêntrico e no ponto de chegada, o individual socializado, descentrado, cooperativo. Em seu livro *Biologia e Conhecimento*, Piaget (1969, p. 330) aborda a questão do egocentrismo da seguinte forma:

[...] carece de sentido perguntar se a lógica ou a matemática são em sua essência individuais ou sociais: o sujeito epistêmico que as constrói é, por sua vez, um indivíduo, porém descentrado em relação a seu eu particular, e o setor do grupo social é descentrado em relação aos ídolos dominadores da tribo, porque estas duas classes de descentrações manifestam, tanto uma como outra, as mesmas interações intelectuais ou coordenações gerais da ação que constituem o conhecimento. O resultado é, então [...] que as formas mais gerais do pensamento, que podem dissociar-se de seus conteúdos, são por isso mesmo formas de intercâmbio cognoscitivo ou de regulação interindividual, uma vez que resultam do funcionamento comum próprio de toda organização vivente. E certo que, do ponto de vista psicogenético, estas regulações interindividuais ou sociais (e não hereditárias) constituem um foto novo em relação ao pensamento individual, que sem elas permanece exposto a todas as deformações egocêntricas, e uma condição necessária da formação do sujeito epistêmico descentrado. Porém, do ponto de vista

lógico, estas regulações superiores estão ligadas igualmente às condições de toda coordenação geral das ações e, portanto, desembocam no mesmo fundo biológico comum [grifo nosso].

Da mesma forma que o sujeito epistêmico individual precisa superar seu egocentrismo, o sujeito coletivo precisa superar o sociocentrismo, precisa distanciar-se das tradições, dos preconceitos, dos valores preestabelecidos, dos ídolos, para alcançar uma perspectiva descentrada. Os dois processos são regidos pela mesma lógica que, em última instância, remonta a um processo biológico universal de coordenação geral das ações. Ressalte-se na passagem citada que, para Piaget, as “regulações interindividuais ou sociais” aparecem como algo distinto, algo novo em relação ao pensamento individual, em seu estado natural, “exposto a todas as deformações egocêntricas”. Como se pode ver, Piaget manteve em sua teoria o pressuposto de que o ponto de partida do indivíduo é, naturalmente, o pensamento egocêntrico e que o processo de socialização consiste na superação desse egocentrismo natural. Por sua vez, esse processo de socialização é também naturalizado, posto que a lógica do descentramento, que se faria presente tanto no plano individual como no coletivo, é decorrente, em última instância, do “mesmo fundo biológico comum”. Como já vimos, Vigotski questionou essa idéia de que o autismo ou o egocentrismo sejam o ponto de partida natural do desenvolvimento do indivíduo, isto é, questionou a própria idéia de socialização como um processo pelo qual o individual egocêntrico se tornaria individual socializado descentrado. A propósito da linguagem egocêntrica, Vigotski afirmou que seu oposto não seria a linguagem socializada, pois isso conteria a idéia de que a linguagem egocêntrica não fosse um produto social. Seguindo essa linha da argumentação apresentada por Vigotski, acrescentamos aqui a defesa da idéia de que tanto a atitude cognitiva egocêntrica como a descentrada são produtos sociais e que o predomínio do egocentrismo não pode ser considerado como resultante de uma socialização incompleta ou inacabada, mas sim como resultante de uma socialização produzida no interior de relações sociais alienadas. Assim, nossa hipótese interpretativa é a de que Piaget naturalizou a questão do egocentrismo e, em decorrência dessa naturalização, tratou o egocentrismo intelectual, o egocentrismo afetivo e o egocentrismo moral como sendo manifestações de um mesmo fenômeno,

caracterizado pela presença de uma lógica não suficientemente desenvolvida. Num texto de 1930 sobre os procedimentos da educação moral, Piaget (1998, p. 30) defendeu a cooperação autônoma como o principal meio para superação do egocentrismo moral, afirmando que o respeito unilateral da criança para o adulto não leva a tal superação:

[...] os efeitos do respeito unilateral e do respeito mútuo são muito diferentes no que concerne à personalidade. A coação adulta, como testemunham os exemplos aos quais nos referimos, não é, por si mesma, capaz de reprimir o egocentrismo infantil. A submissão, mesmo que interior, a este Deus que é o adulto e a fantasia anárquica do eu só são aparentemente contraditórias: na verdade, anomia e heteronomia podem acomodar-se entre si. Quantas crianças nos disseram que é permitido mentir quando isso não é percebido! Ao contrário, a cooperação conduz à constituição da verdadeira personalidade, isto é, à submissão efetiva do eu às regras reconhecidas como boas. A personalidade e a autonomia implicam-se, assim, uma à outra, enquanto que egocentrismo e heteronomia coexistem sem se anular.

Quanto ao egocentrismo afetivo, Piaget refere-se a ele no texto em que comenta as críticas formuladas por Vigotski, ao afirmar que a adaptação do indivíduo ao meio nem sempre é bem-sucedida e que, quando há um desequilíbrio entre assimilação e acomodação, esse desequilíbrio resulta em erros sistemáticos produzidos pela assimilação, tanto no plano cognitivo como no plano afetivo:

Sobre o plano afetivo, precisaríamos ser muito otimistas para crer que os nossos sentimentos interpessoais elementares sejam sempre bem adaptados: reações como a inveja, o ciúme, a vaidade, que são, sem dúvida, universais, podem com certeza ser consideradas tipos diversos de erros sistemáticos na perspectiva individual [PIAGET, 1990a, p. 70].

A naturalização dos fenômenos humanos leva qualquer teoria à eternização e à universalização de fenômenos que são históricos e, muitas vezes, decorrentes de determinadas relações sociais alienadas. Piaget não escapa a essa regra. Também não consegue distinguir o que é fruto da alienação do que se tornou parte constitutiva necessária do gênero humano. Agnes Heller (1994, pp. 27-65), analisando as relações entre particularidade e genericidade (aquilo que é relativo ao gênero humano) na constituição do indivíduo humano, faz uma penetrante crítica à

universalização e à naturalização de características dos indivíduos humanos que seriam, na realidade, características resultantes de relações sociais alienadas. Essa autora mostra, por exemplo, que o fato de a particularidade ser um pólo da individualidade humana, assim como a genericidade, não deve ser confundido com o fato histórico de que a alienação do gênero humano produz um centramento alienado do indivíduo na particularidade. Muitas teorias sobre o ser humano acabam por deduzir as características do gênero humano dessas características da particularidade alienada, não distinguindo os aspectos antropológicos inerentes ao ser humano, de aspectos resultantes da alienação:

A “dedução” das paixões genéricas da particularidade constitui já uma fixação filosófico-generalizante de um grau de alienação. Rousseau o havia observado e por este motivo criticava a teoria do egoísmo racional. Quer dizer que, segundo Rousseau, há que distinguir claramente a categoria de autoconservação (amour de soi-même) da de egoísmo (amourpropre). Para ele a autoconservação é também uma categoria ontológica ou antropológica fundamental do homem. Todavia, continua Rousseau, paralelamente à autoconservação, e por motivos igualmente fortes, nasce a compaixão, a comiseração, frente ao outro. A autoconservação se converte em heroísmo, alcança o primado frente à comiseração (ou apesar desta) apenas quando se forma a propriedade privada. A teleologia referida ao eu e a edificação da personalidade humana sobre a teleologia do eu são fatos históricos, isto é, fatos onde o elemento histórico é ao menos tão importante quanto o fato em si. Esta teleologia não constitui a essência do homem, mas sim uma característica do homem alienado [HELLER, 1994, p. 39].

O fenômeno da naturalização e conseqüente universalização a-histórica das características humanas em Piaget, que está presente em sua concepção do egocentrismo intelectual, moral e afetivo, é o caminho por meio do qual o pensador suíço julgou encontrar um ponto de referência para definir o que é a verdade. Piaget, com sua conhecida aversão à filosofia, por ele identificada com a metafísica idealista, entendia que o único caminho para escapar ao sujeito transcendental seria recorrer ao substrato biológico da lógica que presidiria o processo de evolução (ou de construção) do conhecimento humano:

Se a verdade não é cópia, então é uma organização do real. Porém, a que

sujeito se deve tal organização? Se é somente ao sujeito humano, então se corre o risco de ampliar o egocentrismo e convertê-lo em um antropocentrismo que será também um sociocentrismo e o que teremos ganhado será muito pouco. Disto resulta que todos os filósofos ocupados pelo absoluto recorreram a um sujeito transcendental, que supera o homem e, sobretudo, a natureza, a fim de situar a verdade além das contingências espaço-temporais e físicas e, sobretudo, com objetivo de tornar inteligível esta natureza em uma perspectiva atemporal ou eterna [PIAGET, 1969, p. 331].

Pretendendo escapar desse universal idealista e atemporal que é o sujeito transcendental, Piaget busca no natural, isto é, no biológico, o critério para definir o que torna um conhecimento mais verdadeiro que outro. A resposta de Piaget está no evolucionismo: um conhecimento é mais verdadeiro que outro quando as estruturas que o compõem são mais evoluídas. O único critério que pode, segundo Piaget, superar qualquer perspectiva egocêntrica ou sociocêntrica na definição do grau de verdade de determinado conhecimento é a perspectiva do desenvolvimento lógico que, em última instância, é decorrente da lógica presente nos processos biológicos:

O sentido de nossa tarefa consiste, portanto, em não tratar de escapar da natureza, posto que ninguém dela escapa, mas sim aprofundar nela passo a passo com o esforço das ciências, porque, apesar dos filósofos, está ainda muito distante a revelação de seus segredos e, antes de situar o absoluto nas nuvens, talvez seja útil olhar no interior das coisas. Então, se a verdade é uma organização do real, a questão prévia é compreender quem e como se organiza uma organização e essa é uma questão biológica. Em outros termos, sendo o problema epistemológico saber como é possível a ciência, convém, antes de recorrer a uma organização transcendental, esgotar os recursos da organização imanente. Porém, porque a verdade não é egocêntrica e também porque não deve permanecer como antropocêntrica, há que reduzi-la a uma organização biocêntrica? Pelo fato de que a verdade supera o homem, há que buscá-la no protozoário, no inseto ou no chimpanzé? Se definíssemos a verdade como o que há de comum na visão do mundo de todos os seres vivos, sem excetuar o homem, chegaríamos a um triste resultado. Porém o próprio da vida é superar-se sem cessar, e se buscamos o segredo da organização racional na organização vital, sem excetuar suas superações, o método

consiste então em tratar de compreender o conhecimento por sua própria construção, o que nada tem de absurdo, posto que é essencialmente construção [PIAGET, 1969, p. 332].

Nas passagens acima citadas, de seu livro *Biologia e Conhecimento*, Piaget expõe, como vimos, seus pressupostos epistemológicos. Considera, em primeiro lugar, que a verdade não é cópia da realidade, que ela é uma forma pela qual o ser humano organiza mentalmente a realidade. Então, a questão passa a ser a de quem ou o que é responsável por essa organização. O problema da verdade transforma-se assim, na teoria de Piaget, no problema de como é construído o conhecimento. Nesse aspecto, entendemos que a epistemologia piagetiana foge à questão da existência ou não de correspondência entre o conhecimento e a realidade objetiva, passando a focalizar a gênese do conhecimento. É nesse ponto que a teoria piagetiana, a despeito de Piaget abordar a lógica como sendo formada a partir das ações dos sujeitos, abre um grande filão a ser explorado por concepções epistemológicas idealistas, relativistas e solipsistas. Parece-nos que não estamos equivocados ao percebermos uma aproximação entre essa concepção de conhecimento em Piaget e a seguinte passagem de Richard Rorty: Os pragmatistas — tanto os clássicos como os “neo” — não crêem que exista uma maneira na qual as coisas realmente são. Por isso querem substituir a distinção aparência-realidade por uma distinção entre as descrições menos úteis e mais úteis do mundo e de nós mesmos. Quando se formula a pergunta “úteis para quê?” não têm nada a responder, exceto “úteis para criar um futuro melhor”. Quando se lhes pergunta “melhor segundo qual critério?” não têm uma resposta detalhada, tal como os primeiros mamíferos não puderam especificar em quais aspectos eram melhores que os moribundos dinossauros. Os pragmatistas somente podem dizer algo vago como isto: “melhor no sentido de conter mais aquilo que consideramos bom e menos aquilo que consideramos mau”. Quando se lhes pergunta “exatamente o que consideram bom?”, os pragmatistas somente podem dizer, com Whitman, “a variedade e a liberdade”, ou com Dewey “o crescimento” [growth]. “O crescimento — disse Dewey — é em si mesmo o único fim moral” [RORTY 1997, pp. 14-15].

Nem mesmo a tese piagetiana da gênese do conhecimento como um constante descentramento escapa ao relativismo e ao subjetivismo decorrentes da

concepção piagetiana de verdade como organização do real pelo pensamento humano. Essa é a razão pela qual a Piaget pareceu que a única forma de analisar a questão da verdade sem apelar ao mundo das nuvens dos filósofos idealistas seria a ciência e mais precisamente a ciência biológica. Na verdade Piaget acaba substituindo o sujeito transcendental dos filósofos idealistas por outra entidade fetichizada, a lógica da evolução biológica, que é transplantada pelo pensador suíço para o âmbito do desenvolvimento da inteligência humana e, mais do que isso, para o âmbito de toda a existência humana. Piaget critica o caráter atemporal do sujeito transcendental dos filósofos, mas sua perspectiva genética também não permite uma abordagem realmente historicizadora por apoiar-se em um modelo que explica o desenvolvimento da inteligência por meio da universalidade das invariantes funcionais presentes em todo e qualquer processo de organização do ser vivo:

A inteligência é uma adaptação. Para apreendermos as suas relações com a vida, em geral, é preciso, pois definir que relações existem entre o organismo e o meio ambiente. Com efeito, a vida é uma criação contínua de formas cada vez mais complexas e o estabelecimento de um equilíbrio progressivo entre essas formas e o meio. Afirmar que a inteligência é um caso particular da adaptação biológica equiivale, portanto, a supor que ela é, essencialmente, uma organização e que a sua função consiste em estruturar o universo tal como o organismo estrutura o meio imediato. Para descrever o mecanismo funcional do pensamento em verdadeiros termos biológicos, bastará, pois destacar as invariantes comuns a todas as estruturações de que a vida é capaz [PIAGET, 1982, p. IS]. A passagem anteriormente citada, do livro *O Nascimento da Inteligência na Criança*, mostra de forma clara que o modelo piagetiano de análise da inteligência é o das relações biológicas entre organismo e meio ambiente, sendo tais relações ao mesmo tempo um processo de adaptação do organismo ao meio e de organização interna do organismo. Para o biólogo Piaget, a adaptação só é bem-sucedida quando o organismo atinge o equilíbrio entre, por um lado, a assimilação dos elementos da realidade exterior e, por outro, a acomodação a essa realidade dos esquemas internos de assimilação:

Em resumo, a adaptação intelectual, como qualquer outra, é um estabelecimento de equilíbrio progressivo entre um mecanismo assimilador e uma

acomodação complementar. O espírito só pode encontrar-se adaptado a uma realidade se houver uma acomodação perfeita, isto é, se nada mais vier, nessa realidade, modificar os esquemas do sujeito. Mas, inversamente, não há adaptação se a nova realidade tiver imposto atitudes motoras ou mentais contrárias às que tinham sido adotadas no contato com outros dados anteriores: só há uma adaptação se houver coerência, logo assimilação. [...] Mas em todos os casos, sem exceção, a adaptação só se considera realizada quando atinge um sistema estável, isto é, quando existe um equilíbrio entre acomodação e assimilação. Isso conduz-nos à função de organização. Do ponto de vista biológico, a organização é inseparável da adaptação: são os dois processos complementares de um mecanismo único, sendo o primeiro o aspecto interno do ciclo do qual a adaptação constitui o aspecto exterior [PIAGET, 1982, p, 18].

Anda que na teoria piagetiana a adaptação resulte do equilíbrio entre assimilação e acomodação, o fato é que Piaget considerava a assimilação como o processo fundamental, chegando a utilizar a expressão “primado da assimilação” (idem, p. 382). Na medida em que, nessa teoria, a assimilação psicológica caracteriza-se pela incorporação dos fenômenos da realidade exterior aos esquemas de pensamento já construídos pelo sujeito, surge então a questão de como se torna possível o conhecimento racional e objetivo:

O principal problema a resolver, para uma interpretação baseada na assimilação como, aliás, para toda e qualquer teoria da inteligência que recorra à atividade biológica do próprio sujeito, é o seguinte, segundo nos parece: como explicar, se é um mesmo processo de assimilação do universo ao organismo que se desenrola desde o plano fisiológico até o plano racional, que o sujeito venha a compreender suficientemente a realidade exterior para ser “objetivo” e situar-se ele próprio nela? Com efeito, a assimilação fisiológica está inteiramente centrada no organismo: é uma incorporação do meio ao corpo vivo e o caráter centrípeto desse processo é tão apurado que os elementos incorporados perdem sua natureza específica para se transformarem em substâncias idênticas às do próprio corpo. Pelo contrário, a assimilação racional tal como se revela no julgamento não destrói o objeto incorporado ao sujeito, dado que, ao manifestar-se a atividade deste, submete-o à realidade daquele. O antagonismo desses dois extremos é tal que recusaríamos

atribuí-los ao mesmo mecanismo se a assimilação sensório-motora não viesse estabelecer uma ponte entre ambos: em sua origem, com efeito, a assimilação sensório-motora é tão egocêntrica quanto a assimilação fisiológica, pois só serve do objeto para alimentar o funcionamento das operações do sujeito, ao passo que, em seu desfecho, o mesmo impulso de assimilação consegue inserir o real nos quadros exatamente adaptados às suas características objetivas, tão bem que tais quadros estão prontos a ser transportados para o plano da linguagem, na forma de conceitos e de relações lógicas. Como explicar, pois, essa passagem da incorporação egocêntrica à adaptação objetiva, passagem essa sem a qual a comparação da assimilação biológica e da assimilação intelectual seria apenas um jogo de palavras? [PIAGET, 1982, pp. 383-384].

Como se pode ver nessa passagem, Piaget definitivamente via o egocentrismo como um fenômeno natural, biológico, a tal ponto que a assimilação de alimentos pelo organismo é vista como um processo essencialmente egocêntrico. Como assinalamos anteriormente, Vigotski mostrou que o jovem Piaget, apesar de preconizar que o egocentrismo seria uma fase intermediária entre o autismo e o pensamento racional, socializado, acabava quase que por identificar o egocentrismo com o autismo e vendo no egocentrismo um ponto de partida natural do processo de desenvolvimento. Na passagem apresentada, Piaget esclarece com todas as letras que considera o egocentrismo um fenômeno tão biologicamente primário, que pode ser constatado já no processo de alimentação de um organismo. A gênese do pensamento humano passa assim a ser vista como uma gênese que iria de uma assimilação extremamente egocêntrica no ponto de partida, para uma assimilação descentrada, racional, objetiva e socializada no ponto de chegada. E a pergunta formulada pelo próprio Piaget é a de como explicar que o caráter inicialmente egocêntrico da assimilação não impeça a adaptação objetiva, isto é, não impeça que o indivíduo adquira um conhecimento relativamente objetivo do meio ambiente. Posto que o esquema teórico de Piaget é o do equilíbrio entre assimilação e acomodação, a questão acima apresentada gera outra: “Não bastaria, pois, para explicar a passagem da assimilação deformante para a assimilação objetiva, recorrer a esse fator concomitante que é a acomodação?” (idem, p. 384). A resposta de Piaget é a de que os progressos no processo de acomodação da inteligência à realidade

objetiva resultam, na realidade, do desenvolvimento dos esquemas de assimilação, por meio de uma coordenação cada vez maior desses esquemas em sistemas coerentes: Em conclusão, a assimilação e a acomodação, inicialmente antagônicas, na medida em que a primeira permanece egocêntrica e em que a segunda é simplesmente imposta pelo meio exterior, completam-se mutuamente na medida em que se diferenciam sendo os progressos da acomodação favorecidos pela coordenação dos esquemas de assimilação e reciprocamente [idem, p. 389].

A noção de equilíbrio, central no modelo de Piaget, novamente aparece como a resolução do problema: o que faz o sujeito superar o egocentrismo inicial é a constante busca de equilíbrio entre assimilação e acomodação. Sem isso, o sujeito não sairia do ponto de partida egocêntrico. E como já mostramos aqui, com citações do próprio Piaget, ele preconizava que tanto o egocentrismo da criança (assimilação deformante) quanto a imposição das tradições pelos adultos constituem duas faces da mesma moeda não levando ao descentramento necessário a uma perfeita adaptação. Esse descentramento só poderia ser alcançado por meio da cooperação entre os indivíduos. Esse aspecto é de grande importância na teoria de Piaget levando-o, inclusive, a defender abertamente os métodos escolanovistas que favorecessem, na educação escolar, o trabalho coletivo. Mas justamente nesse ponto, a teoria de Piaget nos parece ambígua. Por um lado, a cooperação aparece como algo que surge espontaneamente no desenvolvimento infantil e uma direção para a qual apontaria o processo evolutivo das sociedades. Por outro lado, a colaboração aparece quase como uma utopia ou, ao menos, como um fenômeno raro e frágil.

Em *Estudos Sociológicos*, Piaget diferencia a cooperação, que seria fundada nas leis de equilíbrio, da troca espontânea “tal como a concebia o liberalismo clássico”:

E claro, com efeito, que sem uma disciplina assegurando a coordenação dos pontos de vista por meio de uma regra de reciprocidade, a “livre troca” fracassa continuamente, seja devido ao egocentrismo (individual, nacional ou resultante da polarização da sociedade em classes sociais), seja devido às coações (devidas às lutas entre tais classes, etc.). À passividade da livre troca, a noção de cooperação impõe assim a dupla atividade de uma descentração, em relação ao egocentrismo intelectual e moral e de uma liberação em relação às coações sociais que este

egocentrismo provoca ou mantém [PIAGET, 1973, p. 110].

A cooperação não se estabeleceria portanto, pelo simples fato de os seres humanos estabelecerem trocas, sendo necessário um sistema de regras que assegurasse a reciprocidade e o descentramento. A ausência de um sistema de normas que assegure a reciprocidade das trocas seria a razão pela qual o fenômeno da cooperação é frágil e raro em nossa sociedade:

Quem diz autonomia em oposição à anomia e à heteronomia, diz, com efeito, atividade disciplinada ou autodisciplina, a igual distância da inércia ou da atividade forçada. É onde a cooperação implica um sistema de normas, diferindo da suposta livre troca cuja liberdade se torna ilusória pela ausência de tais normas. E é porque a verdadeira cooperação é tão frágil e tão rara no estado social dividido entre os interesses e as submissões, assim como a razão permanece tão frágil e tão rara em relação às ilusões subjetivas e aos pesos das tradições [PIAGET, 1973, p. 111].

Entretanto, Piaget não toca no problema de como e por quem será estabelecido esse sistema de normas. Ao reconhecer que a cooperação social não se forma espontaneamente, Piaget acaba entrando em contradição com seu próprio pressuposto teórico de que a cooperação é um estado de equilíbrio das ações interindividuais, regido pelas mesmas leis que regulam o estado de equilíbrio das ações exercidas pelo indivíduo sobre os objetos. A contradição é a de que a necessidade de um sistema de regras normatizadoras das trocas intelectuais significa admitir que não existe uma tendência natural e espontânea de evolução a um estado de equilíbrio dessas trocas, o que entra em choque com a hipótese central do evolucionismo interacionista piagetiano, que é a hipótese da tendência universal ao equilíbrio. Essa hipótese aparece em muitos momentos da obra de Piaget mas, para efeito de exemplificação, apresentamos aqui uma citação extraída do livro *Seis Estudos de Psicologia*:

O desenvolvimento psíquico, que começa quando nascemos e termina na idade adulta, é comparável ao crescimento orgânico: como este, orienta-se, essencialmente, para o equilíbrio. Da mesma maneira que um corpo está em evolução até atingir um nível relativamente estável — caracterizado pela conclusão do crescimento e pela maturidade dos órgãos —, também a vida mental pode ser concebida como evoluindo na direção de uma forma de equilíbrio final, representada

pelo espírito adulto. O desenvolvimento, portanto, é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior. Assim, do ponto de vista da inteligência, é fácil se opor a instabilidade e incoerência relativas das idéias infantis à sistematização de raciocínio do adulto. No campo da vida afetiva, notou-se, muitas vezes, quanto o equilíbrio dos sentimentos aumenta com a idade. E, finalmente, também as relações sociais obedecem à mesma lei de estabilização gradual [PIAGET, 1994, p. 13].

A contradição entre a tendência espontânea e universal ao equilíbrio e a necessidade de uma intervenção intencional e sistemática que busque assegurar a superação do egocentrismo pode ser constatada nos textos de Piaget sobre a educação, como, por exemplo, um texto de 1932, intitulado “A Evolução Social e a Pedagogia Nova” (PIAGET, 1998, pp, 97-111). Acompanhemos o raciocínio de Piaget nesse texto. Ele inicia afirmando que os seres humanos adultos daquele início da década de 1930 não estavam adequadamente adaptados à nova realidade social, na qual “todos os fatos importantes de nossas sociedades são internacionais” (idem, p. 98). Piaget argumenta que essa internacionalização das relações sociais já se fazia presente antes da guerra (a Primeira Guerra Mundial), mas que foi por meio dela que os homens se deram conta dessa “interdependência” entre as nações pois a guerra rompera com a “harmonia e a unidade” dessa realidade social internacionalizada, A própria dificuldade em restabelecer essa harmonia e essa unidade perdidas teria levado os homens a tomar consciência do fenômeno da internacionalização das relações sociais. Note-se que o Piaget do início da década de 1930 já fazia uma analogia entre a sociedade e um organismo, pois interpretava a Primeira Guerra Mundial como um desequilíbrio que teria abalado uma situação anteriormente harmônica e coesa. Esse estado de desequilíbrio revelou também, segundo Piaget, que os homens não estavam psicologicamente adaptados a essa realidade internacionalizada, estando adaptados somente a realidades locais, no máximo, à realidade de seu país:

Estamos, se me permitem uma comparação grosseira, como a criança em relação à sociedade adulta. A criança tem a impressão de que a sociedade das pessoas grandes constitui uma totalidade harmoniosa, e compreende a respeito dela apenas o suficiente para pensar que tudo é coerente — mas não consegue descobrir

em lugar nenhum o segredo do seu equilíbrio. Da mesma maneira, nós, em relação à sociedade internacional que existe de fato, ou a essa interdependência econômica e moral cuja realidade reconhecemos, continuamos sendo crianças: adivinhamos uma harmonia relativa, um mecanismo global que funciona ou que entra em pane, mas não compreendemos [PIAGET, 1998, p. 99].

O pensador suíço defende então que é preciso preparar as novas gerações de maneira a que elas estejam mais bem adaptadas a essa realidade social internacionalizada. O leitor talvez sinta a impressão de estar perante um dos textos sobre educação neste final da década de 1990, em que se tornou um jargão sempre repetido, o da necessidade de uma educação que prepare as novas gerações para uma melhor adaptação à realidade social “globalizada”. Mas as semelhanças estão longe de ser meras coincidências. Como temos insistido ao longo deste trabalho, o discurso pedagógico contemporâneo tem procurado revitalizar o ideário educacional representado pelo lema “aprender a aprender”. Piaget então defende que a tarefa dos educadores seria a de construir no espírito da criança um novo método de relacionamento com a realidade social, método esse que permitisse uma melhor adaptação dos indivíduos a essa realidade. Ele afirma não poder descrever esse método ou esse instrumento, que ainda estaria por ser construído, sendo possível naquele momento apenas apresentar três condições indispensáveis a esse processo de construção: a primeira dessas condições seria a da superação do egocentrismo intelectual e moral (idem, pp. 100-102); a segunda condição seria a da libertação “da dominação das coerções sociais”, das “tradições”, “do grupo social como um todo ao qual pertencemos” (idem, pp. 102-103) e, por fim, a terceira condição para uma melhor adaptação à realidade social internacionalizada seria a formação, nos indivíduos, de uma atitude de reciprocidade (idem, pp. 103-104). Piaget aponta essas três condições para constituição desse método, ou instrumento, de adaptação psicológica, em decorrência do que constata como deficiências ou dificuldades psicológicas dos adultos, Essas dificuldades seriam decorrentes de certas características psicológicas naturais da criança que teriam sido reforçadas pela educação. Torna-se necessário então, segundo Piaget, conhecer melhor as características da psicologia infantil que permitam entender essas dificuldades dos adultos, bem como as características dessa mesma psicologia infantil cujo

desenvolvimento deveria ser incrementado pela educação, para que possa haver, no futuro, adultos mais bem preparados para a adaptação à realidade social.

As dificuldades que acabamos de constatar no adulto com efeito decorrem, em última análise, da psicologia da criança. Por que somos o que somos? É porque fomos educados de uma certa maneira e porque a criança reage sempre da mesma maneira a certas situações sociais. É assim que a criança explica, a meu ver, nossas dificuldades, nossas deficiências, mas ensinando-nos ao mesmo tempo como podemos melhorar, quais reservas de energia existem no homem e como uma educação melhor permitirá ultrapassar o nível atual [idem, p. 104].

Com esse objetivo, Piaget analisa, de início, o egocentrismo infantil:

Há algo de mais natural do que acreditar-se o centro do mundo? É a atitude mais espontânea e a mais inconsciente possível de cada ser no ponto de partida de seu desenvolvimento intelectual, Não é um vício, não é um defeito, é o ponto de partida mais normal que existe, desde que se consiga superá-lo. A criança é naturalmente egocêntrica e toda sua evolução, seu desenvolvimento social em particular, leva-a a libertar-se dele progressivamente. [...] Existe um sistema de operações intelectuais — a lógica das relações que permite ao homem adaptar-se socialmente aos outros homens — e este próprio sistema encontra-se na dependência da atitude egocêntrica ou da atitude de coordenação. Em suma, na medida em que se é egocêntrico, não se pensa corretamente do ponto de vista lógico. Eis o fato fundamental. Ao contrário, é somente na medida em que saímos de nós mesmos e estabelecemos relações normais e comuns com os outros homens que começamos a pensar racionalmente [idem, pp. 104 e 106].

O segundo problema, o da coerção social, é analisado por Piaget por meio da questão da formação moral das crianças. Como vimos acima, a coerção social impediria, segundo Piaget, que os indivíduos encarassem a realidade social para além dos limites impostos por seu grupo social. Assim como o egocentrismo, também a dificuldade de o adulto superar a coerção social teria sua origem na psicologia infantil, neste caso, na docilidade com que a criança aceitaria a autoridade dos adultos mais próximos, isto é, seus pais e professores:

Na criança, os resultados da coerção social aparecem bem mais claramente do que em nós. A criança não sofre, é verdade, a coerção de todo o grupo e só

conhece a de alguns adultos, de seus pais e de seus professores. Mas o prestígio intelectual e moral deles é tal a seus olhos que ela acredita com docilidade em tudo o que emana deles. A escola tradicional repousa quase que inteiramente sobre esse mecanismo, a escola na qual a criança não age espontaneamente, mas onde ela depende de um ponto de vista superior que se impõe a ela de fora. Podemos supor que seja esse hábito adquirido em classe de repetir e de obedecer, de dobrar-se sem refletir às opiniões morais e intelectuais dos grandes, que faz com que tenhamos tanto trabalho, uma vez adultos, para nos livrarmos das coações que os grupos impõem à nossa irreflexão [PIAGET, 1998, p. 108].

Egocentrismo e coerção social deveriam ser superados rumo a uma cooperação baseada na lógica da reciprocidade. E aqui chegamos ao ponto central do texto: a cooperação, como caminho para superar tanto o egocentrismo como a coerção social, surge, para Piaget, espontaneamente no relacionamento da criança com seus pares. Aí estaria o aspecto da psicologia infantil sobre o qual deveria se apoiar uma educação voltada para a formação de um adulto mais bem adaptado à realidade social internacionalizada:

Mas se a psicologia da criança esclarece tanto nosso egocentrismo como nossa submissão à coerção social, ela nos revela ao mesmo tempo os recursos inesgotáveis que subsistem no homem e na criança, desde que a educação os desenvolva em vez de anulá-los. Com efeito, vemos aparecer espontaneamente na criança essa cooperação, esse método de reciprocidade de que falávamos há pouco como um ideal quase inacessível. Vemos que a criança, à margem do adulto, freqüentemente demais à margem da escola, desenvolve uma vida social com seus semelhantes, e, sobretudo, constatamos que à medida que essa socialização se dá, ela alcança, do ponto de vista intelectual, o espírito crítico ou a reflexão e, do ponto de vista moral, o sentimento das nuances e das intenções em contraposição à simples obediência literal. Mas, quantas vezes a educação acaba anulando essa tendência à cooperação, cujos efeitos admiráveis podemos observar na criança, em vez de utilizá-la e desenvolvê-la [PIAGET, 1998, p. 108].

Por essa razão Piaget defende, nesse e em outros textos, os métodos escolanovistas que se voltam para o trabalho em grupos. Para Piaget, esses métodos poderiam favorecer o desenvolvimento dessa tendência espontânea à cooperação.

O esquema do raciocínio piagetano é bastante simples: a cooperação entre iguais é a terceira via entre, por um lado, deixar-se a criança entregue ao seu próprio egocentrismo natural ou, por outro, a educação fundada na coerção social, tal como Piaget caracterizava a educação baseada na transmissão de conhecimentos, atitudes e valores pelos adultos. A contradição de Piaget reside, porém, no seguinte: se a cooperação surge naturalmente entre as crianças, por que a sociedade não está organizada dessa forma? O próprio Piaget, no texto em pauta, chega a perceber essa questão quando, ao mostrar sua concepção de que a evolução das sociedades, das primitivas à atual, levaria naturalmente à superação do egocentrismo e da coerção social, acaba por formular a questão acerca do que estaria impedindo a plena efetivação dessa evolução:

Mas por que paramos no meio do caminho? Por que, no plano internacional, continuamos sendo “primitivos” ou crianças? Na verdade, essa cooperação, essa atitude intelectual e moral de liberdade, de livre pesquisa, existe nas nossas sociedades apenas em certos terrenos como a ciência ou em alguns empreendimentos morais, apenas numa pequena elite dedicada a uma atividade restrita. Esse espírito de cooperação ainda não penetrou, portanto, toda a sociedade. Por quê? Por causa da educação. Com efeito, coisa curiosa, toda a nossa educação escolar tradicional repousa sobre o processo social que nossa sociedade adulta tende precisamente a eliminar de seu ideal, ou seja, sobre a coerção oposta à cooperação. Todos os progressos sociais que realizamos nos diferentes domínios intelectuais e morais devem-se ao fato de que nos libertamos do egocentrismo e da coerção social intelectual e moral. Contudo, muito ao contrário, imaginamos como algo natural que a coerção reine na escola, imaginamos que a criança deva ser submetida a todas as coações contra as quais o adulto vem lutando há séculos. A única relação social que a escola tradicional conhece é a relação exclusiva da criança com o professor, ou seja, a relação entre um inferior que obedece passivamente e um superior que encarna a verdade definitiva e a própria lei moral [PIAGET, 1998, pp. 110-111].

Não podendo superar a contradição entre a noção de uma tendência natural e universal ao equilíbrio, que levaria à cooperação, e o incontestável fato de que a sociedade capitalista não pode ser considerada como um exemplo de cooperação natural entre seus membros, Piaget acaba por assumir uma posição idealista das

relações entre educação e sociedade, atribuindo àquela a responsabilidade por não se efetivar um desenvolvimento generalizado da tendência espontânea à cooperação.

No texto em pauta, Piaget chega inclusive a sugerir que a educação estaria exercendo esse papel negativo por manter-se presa a formas de educação próprias das sociedades primitivas, onde reinaria uma educação “exclusivamente gerontocrática”. Nesse texto Piaget parece crer que a chamada escola tradicional seria um resquício das formas de educação anteriores à sociedade moderna. Trata-se de uma equivocada interpretação do papel histórico desempenhado pela escola tradicional, interpretação difundida em meio às críticas dirigidas pelo movimento escolanovista à escola tradicional. O equívoco desse tipo de interpretação já foi devidamente caracterizado por Dermeval Saviani (1989, pp. 47-68). Neste momento o que importa ressaltar, para a análise que aqui desenvolvemos, é que Piaget aponta a educação como o grande obstáculo ao desenvolvimento da cooperação e à superação do egocentrismo. Assim, a saída residiria, para Piaget, em mudar a educação, em adotar os métodos ativos, os métodos escolanovistas, em oposição à relação autoritária entre professor e aluno que caracterizaria a escola tradicional:

Os novos métodos, os métodos da atividade, insistem, ao contrário, na relação das crianças entre si. O trabalho em grupos, a pesquisa conjunta, o self-government, etc., implicam na cooperação em todos os domínios intelectuais e morais. Eis, portanto, onde está a solução. Apenas uma pedagogia fundada nas relações sociais que realizaram a união entre os adultos permitirá desenvolver as atitudes morais e internacionais sadias e permitirá à criança nos superar. Certamente não nos cabe prescrever à criança um ideal novo: não sabemos como será a sociedade de amanhã. Não cabe a nós inculcar na criança um ideal político, um ideal econômico, um ideal social demasiado preciso. O que devemos lhe fornecer é simplesmente um método, um instrumento psicológico fundado na reciprocidade e na cooperação. Mas apenas a educação nova que coloca em prática tais realidades e não se contenta em falar de fora está em condições de transformar assim a criança [PIAGET, 1998, p. III].

Não poderia haver uma declaração mais apaixonada pelos métodos escolanovistas, nem uma explicitação mais clara de que Piaget acreditava numa educação neutra do ponto de vista social e político. O único valor explicitamente

assumido por essa educação seria o das relações sociais regidas pelo princípio da reciprocidade e da cooperação. À educação escolar caberia adotar tal princípio para se colocar à altura dos desenvolvimentos já alcançados por uma sociedade em franco processo de internacionalização.

Para muitos que atualmente procuram em Vigotski uma psicologia que legitime uma pedagogia voltada prioritariamente para a interação entre pares, como sendo uma interação tão importante quanto a relação professor-aluno, ou até mais importante que ela, em termos de favorecer a construção do conhecimento, recomendamos, a partir da análise acima exposta, que deixem de lado Vigotski e voltem a ler Piaget, pois é bem provável que nele encontrem tudo o que esperariam encontrar em Vigotski. Para muitos, os termos sociointeracionismo ou socioconstrutivismo traduziriam uma abordagem pedagógica voltada para a interação entre pares. Pois bem, esse sociointeracionismo está presente em Piaget e nos métodos escolanovistas ou, ao menos, em alguns deles.

O social em Vigotski, como procuramos defender ao longo de todo este trabalho, tem uma outra conotação, que é a de fundar a psicologia e a educação numa concepção efetivamente historicizadora do ser humano, uma concepção marxista do homem como ser social.

Agora trataremos de resumir e concluir as considerações apresentadas neste capítulo. Piaget teria aparentemente, na continuidade de sua trajetória científica, superado a concepção de socialização como a sobreposição do pensamento social ao individual egocêntrico. Essa superação teria se caracterizado pela elaboração de uma concepção evolucionista e interacionista, segundo a qual a assimilação evolui de uma assimilação egocêntrica e distorcedora, no início, para uma assimilação descentrada e lógica no ponto de chegada. Segundo esse modelo evolucionista e interacionista, as interações entre o indivíduo e outras pessoas também evoluem, ao longo da ontogênese, na direção do estabelecimento de relações cooperativas. Mas a hipótese interpretativa que defendemos acerca dessa questão na obra de Piaget é a de que ele não conseguiu superar a oposição entre o individual/natural e o social. Sua saída para essa oposição é a de ver a cooperação entre indivíduos como uma tendência evolutiva natural e universal rumo a estados de equilíbrio: a cooperação seria um sistema equilibrado de trocas intelectuais entre os indivíduos. Entretanto,

Piaget admite, ao mesmo tempo, que essa colaboração é extremamente rara em nossa sociedade e, para que as trocas interindividuais caracterizem-se como cooperação, seria necessário um sistema de regras que assegurasse a reciprocidade nas trocas. Assim, na prática, o que acaba por prevalecer de forma generalizada é a existência paralela do egocentrismo e da coerção. Nesse sentido é que consideramos ter a crítica feita por Vigotski mantido, em seus aspectos principais, a validade para a obra inteira de Piaget.

Como vimos, a crítica de Vigotski aponta para a existência, na teoria piagetiana, assim como em boa parte das teorias psicológicas, de uma concepção do pensamento infantil como algo dividido em dois mundos, em duas realidades. O pensador russo entende que essa concepção do pensamento infantil cindido em dois mundos decorre de um dualismo entre o social e o biológico. Em relação a essa questão, nossa hipótese interpretativa é a de que, mesmo a teoria piagetiana aparentando ser uma abordagem unitária do biológico e do social, pelo fato de utilizar o mesmo modelo interacionista tanto para a análise de processos propriamente orgânicos como para a análise de processos sociais, essa teoria não supera o dualismo apontado por Vigotski entre o biológico e o social, ao menos por duas razões.

Em primeiro lugar, a transmissão da experiência social é vista por Piaget como algo externo ao processo de desenvolvimento cognitivo, sendo este regido pelas leis biológicas da equilíbrio. Já citamos neste livro uma passagem de um texto escrito em 1965, publicado no livro *Psicologia e Pedagogia* (PIAGET, 1970, pp. 42-43), em que Piaget afirma ser o desenvolvimento intelectual da criança movido “constantemente por uma operatividade irreduzível e espontânea” (idem), sendo essa operatividade resultante de um processo de construção que se caracteriza fundamentalmente como “um equilíbrio por auto-regulações” (idem), processo esse que a escola “pode ignorar ou favorecer, segundo os métodos empregados” (idem).

Piaget, com seu construtivismo-interacionista, tenta unir o inato e o socialmente transmitido. Com isso acredita superar os dualismos entre o interno e o externo, o biológico e o social. Mas sua tentativa de superação desses dualismos é realizada por meio de um modelo teórico que hipostasia e universaliza o processo biológico de equilíbrio. Em *Seis Estudos de Psicologia*, Piaget (1994, pp. 89-90)

afirma que os três fatores clássicos do desenvolvimento psicológico são a hereditariedade, o meio físico e o meio social e afirma que a esses três deve ser acrescentado um quarto fator, o do equilíbrio, destacando que esse quarto fator “é mais geral que os três primeiros” e que ele “pode ser analisado de maneira relativamente autônoma”. Ao tornar o princípio da equilibração por auto-regulações, o motor espontâneo do desenvolvimento intelectual, motor esse que não é determinado pela transmissão social mas sim, ao contrário, é aquele que condiciona a própria possibilidade de algum êxito na transmissão, Piaget acaba por transformar o social em algo externo ao desenvolvimento do indivíduo ou, quando muito, em um dos componentes desse desenvolvimento.

A segunda razão, decorrente da primeira, pela qual entendemos que a teoria de Piaget não supera o dualismo e a relação de exterioridade entre o biológico e o social, é a de que Piaget concebe as interações interindividuais (às quais estaria reduzido o significado de socialização) como um processo paralelo e externo às relações entre o indivíduo e o mundo físico, isto é, um processo paralelo ao desenvolvimento operatório do indivíduo. O que aparenta dar uma unidade ao modelo piagetiano é a idéia de que esses processos paralelos manteriam uma interação que conduziria à evolução lógica. Assim, em *Estudos Sociológicos*, Piaget afirma que [...] o agrupamento resultante do equilíbrio das operações individuais e o agrupamento exprimindo a troca mesma se constituem juntos e são somente as duas faces de uma mesma realidade. Nunca um indivíduo só seria capaz de conservação inteira e de reversibilidade completa, e estas são as exigências da reciprocidade que lhe permitem esta dupla conquista, por intermédio de uma linguagem comum e de uma escala comum de definições. Mas em troca a reciprocidade só é possível entre sujeitos individuais capazes de pensamento equilibrado, isto é, aptos a esta conservação e a esta reversibilidade imposta pela troca. Em suma, de qualquer maneira que voltemos à questão, as funções individuais e as funções coletivas chamam-se umas às outras na explicação das condições necessárias ao equilíbrio lógico. Quanto à lógica mesma, ela ultrapassa ambas, pois depende do equilíbrio ideal ao qual tendem as duas. Não significa dizer que existe uma lógica em si, que comandaria simultaneamente as ações individuais e as ações sociais, pois a lógica é a forma de equilíbrio imanente ao processo de desenvolvimento destas ações

mesmas. Mas as ações, tornando-se compostas e reversíveis, adquirem, elevando-se assim à posição de operações, o poder de se substituir umas pelas outras. O “agrupamento” só é, pois, um sistema de substituições possíveis, seja no seio de um mesmo pensamento individual (operações da inteligência), seja de um indivíduo por outro (cooperação social compreendida como sistema de cooperações). Estas duas espécies de substituições constituem então uma lógica geral, ao mesmo tempo coletiva e individual, que caracteriza a forma de equilíbrio comum tanto às ações sociais quanto às individualizadas. É esse equilíbrio comum que axiomatiza a lógica formal [PIAGET. 973, p. 113].

Sob qualquer prisma pelo qual seja analisada a teoria piagetiana, chega-se sempre ao mesmo ponto, isto é, ao pressuposto de que a unidade dos processos psicológicos e sociais é dada pelo princípio da equilibração, como princípio universal, originário dos processos orgânicos. O social não é um princípio explicativo, mas sim um dos elementos de um esquema teórico no qual o princípio explicativo fundamental é a tendência ao equilíbrio.

Por tudo o que defendemos ao longo deste trabalho esperamos ter-se tornado evidente que não interpretamos a teoria vigotskiana como uma teoria psicológica que acrescentaria o social a outros fatores do desenvolvimento psicológico, mas sim uma teoria na qual o social é o fator determinante. Trata-se de uma teoria que se opõe radicalmente a qualquer tipo de abordagem em que a transmissão social seja secundarizada na análise do psiquismo humano.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

## AFINAL, QUAL O SENTIDO DE SE ESTUDAR VIGOTSKI HOJE?

Após a trajetória crítico-analítica percorrida neste livro é quase inevitável a formulação das seguintes perguntas: é possível realizar uma prática pedagógica, na escola real da sociedade brasileira nos dias atuais, tendo como fundamentação a psicologia vigotskiana? A crítica apresentada neste livro não produziria, como resultado, o mobilismo, ao apontar para o fato de a psicologia vigotskiana estar sendo utilizada num contexto ideológico de manutenção da hegemonia burguesa e de reprodução das formas de alienação produzidas pelo capitalismo contemporâneo? Afinal, valeria a pena estudar Vigotski, na medida em que a obra desse autor integra o universo ideológico marxista, voltado para a luta pela superação do capitalismo e construção de uma sociedade socialista, num momento histórico no qual a perspectiva de tal sociedade não se apresenta como uma meta alcançável a curto prazo? E aqueles educadores que não se consideram marxistas, não se propõem a tarefa de lutar pelo socialismo mas vêem em Vigotski uma das contribuições para a construção de propostas pedagógicas que produzam uma educação escolar de melhor qualidade, não acabariam afastando-se de Vigotski ao depararem com trabalhos como este que reivindicam a necessidade de uma leitura marxista e socialista da teoria vigotskiana? Em suma, qual a efetiva contribuição que este trabalho traz para a educação brasileira, se é que traz alguma?

Não é, nem nunca foi, nosso objetivo, com este ou com qualquer outro trabalho de nossa autoria, produzir o mobilismo nos educadores que leiam o que temos escrito. Ao contrário, temos sempre insistido na necessidade de levar adiante a construção de uma pedagogia que sendo crítica e historicizadora apresente um posicionamento afirmativo (ou seja, uma teoria pedagógica propositiva) sobre a formação dos seres humanos hoje. Nesse sentido é que defendemos a necessidade de uma pedagogia marxista, articulada a uma luta política socialista, pedagogia essa que contenha indicações claras sobre as possibilidades concretas de ações educacionais que façam avançar a formação dos indivíduos na direção da agudização das contradições da sociedade capitalista contemporânea. Em outras palavras, há que se lutar para que um número maior de indivíduos se apropriem do

saber científico, filosófico e artístico, de tal maneira que esse saber torne-se uma mediação na construção de uma prática social de luta contra o capitalismo, uma prática social de resistência às brutais formas de alienação hoje existentes. A alienação produzida pelo capitalismo contemporâneo manifesta-se com uma crueza e uma intensidade talvez sem precedentes na história humana. Concordamos com Ágnes Heller (1992, p. 37) quando esta afirma que “alienação é sempre alienação em face de alguma coisa e, mais precisamente, em face das possibilidades concretas de desenvolvimento genérico da humanidade”. Uma das formas mais básicas de alienação é aquela na qual os indivíduos humanos são impedidos de apropriarem-se da riqueza material e intelectual produzida socialmente e incorporada ao ser do gênero humano. Em outras palavras, toda vez que um ser humano é impedido de apropriar-se daquilo que faça parte da riqueza do gênero humano, estamos perante um processo de alienação, um processo que impede a humanização desse indivíduo. Nesse sentido, o quanto exista de possibilidades de desenvolvimento dos seres humanos, isto é, de sua humanização, e o quanto essas possibilidades não se concretizem definem o grau de alienação existente numa determinada sociedade. Como escreveu Gramsci (1995, p. 47):

A possibilidade não é a realidade, mas é, também ela, uma realidade: que o homem possa ou não fazer determinada coisa, isto tem importância na valorização daquilo que realmente se faz. Possibilidade quer dizer “liberdade”. A medida da liberdade entra na definição de homem. Que existam as possibilidades objetivas de não se morrer de fome e que, mesmo assim, se morra de fome, é algo importante, ao que parece.

O quanto os indivíduos possam humanizar-se em seu processo de formação depende, é claro, das possibilidades concretas existentes para o gênero humano em cada momento histórico. Se essas possibilidades não se concretizam na vida dos indivíduos temos então o fenômeno da alienação. Note-se que esse fenômeno, antes de apresentar-se como um fenômeno da consciência, é um fenômeno social e objetivo. Que indivíduos morram de fome quando existem as condições objetivas para que isso não ocorra é uma consequência das relações sociais alienadas objetivamente existentes. As formas de alienação subjetiva são ao mesmo tempo consequência dessa alienação objetiva e fortalecedoras da mesma. Nossa sociedade

contemporânea apresenta a alienação desde a forma objetiva mais brutal que é a morte de milhões de seres humanos decorrente de causas para cujo enfrentamento existem condições objetivas (fome, doenças, drogas, violência etc.) até as formas subjetivas produzidas pelo anestesiamiento das consciências pelos degradantes produtos culturais com os quais a população é bombardeada cotidianamente pelos meios de comunicação.

Uma pedagogia crítica e historicizadora precisa, antes de mais nada, constituir um referencial com base no qual os educadores se rebelem contra essas formas de alienação, caso contrário, qualquer tentativa de realização de ações educativas humanizadoras não passará de voluntarismo ingênuo e correrá o sério risco de servir, sem o saber nem o desejar, para a legitimação de políticas educacionais alinhadas com o projeto político e econômico neoliberal e com o universo ideológico pós-moderno.

A psicologia de Vigotski, para se tornar uma referência para os educadores brasileiros de hoje, precisa ser estudada como parte de um estudo maior, voltado para a construção de uma pedagogia marxista. Isso quer dizer que a psicologia vigotskiana, por si mesma, não pode produzir uma pedagogia, ainda que seja desta um dos fundamentos indispensáveis. Pretender criar uma “pedagogia vigotskiana” seria incidir no psicologismo que entendemos ser incompatível com uma concepção marxista das relações entre indivíduo e sociedade. Por sua vez, uma pedagogia marxista não é construída como resultado de um processo exclusivamente teórico, nem mesmo como resultado da tão propalada articulação entre teoria e prática, se esta, a prática, for entendida apenas como a prática no interior das escolas que temos hoje. Sem dúvida há que se enfrentar a realidade dessas escolas e há que se propor formas de enfrentamento dos problemas nelas existentes. Mas a relação entre teoria e prática no processo de construção de uma pedagogia marxista deve ser vista de forma mais ampla, isto é, como articulação entre a questão educacional e a questão política. Como temos insistido ao longo de todo este trabalho, a construção de uma pedagogia histórico-crítica é parte de um projeto político socialista. Grifamos que se trata de uma parte fundamental desse projeto e até mesmo que se encontra no centro do mesmo pois não será possível revolucionar a sociedade, superar o capitalismo, sem a elevação do nível de consciência da população, questão essa que está

relacionada à da formação de intelectuais e à das relações entre os intelectuais e as massas e à das relações entre filosofia e senso comum (GRAMSCI, 1995, pp. 11-30).

Também é preciso não perder de vista que não é possível superar plenamente os problemas e as limitações da educação oferecida pela sociedade capitalista, sem a superação dessa sociedade. Da mesma forma, não é possível superar, do ponto de vista teórico, de forma plena, as pedagogias de cunho liberal burguês, sem a superação da realidade social contraditória da qual nasceram essas pedagogias. O pedagogo e filósofo marxista Bogdan Suchodolski, ao desenvolver uma análise histórica do embate entre a pedagogia da essência (que concebe a educação dos indivíduos segundo modelos idealizados e a-históricos do ser humano, sem qualquer relação com a realidade social concreta dos indivíduos) e a pedagogia da existência (que concebe a educação dos indivíduos como um processo formativo subordinado à realidade empírica cotidiana da sociedade na qual vivem esses indivíduos, sem fazer a crítica às formas de alienação presentes nessa realidade), mostra que a superação dessas duas pedagogias, ambas integrantes do universo ideológico liberal-burguês, não pode ocorrer por meio de tentativas de união do que existiria de positivo em cada uma delas e de eliminação do que existiria de negativo, pois a realidade capitalista burguesa é justamente uma realidade que separa a essência e a existência: [...] o pensamento pedagógico perde-se quando escolhe a pedagogia da existência, quando opta pela pedagogia da essência e quanto tenta unir estes dois princípios em função das condições históricas e sociais existentes. A pedagogia deve ser simultaneamente pedagogia da existência e da essência, mas esta síntese exige certas condições que a sociedade burguesa não preenche, exige também que se criem perspectivas determinadas de elevação da vida cotidiana acima do nível atual. O ideal não deve nem sancionar a vida atual, nem tomar uma forma totalmente alheia a essa vida [SUCHODOLSKI, 1984, p. 117].

A construção de uma pedagogia histórico-crítica, de uma pedagogia marxista, que supere tanto as pedagogias que sancionam a vida atual, como é o caso das pedagogias centradas no lema “aprender a aprender”, quanto das pedagogias que tomam uma forma totalmente alheia a essa vida é um processo que deve ocorrer por meio de relações complementares entre a elaboração da teoria pedagógica, a proposição e a realização de ações educativas concretas, a luta no campo das

políticas educacionais e a luta no campo político propriamente dito. Todos esses processos devem estar voltados para a busca de uma sociedade que supere a alienação imposta pelo capitalismo. Como escreveu Gyorgy Markus:

Em última análise, a alienação nada mais é que uma ruptura na qual a evolução da humanidade se destaca da evolução do indivíduo, na qual o efeito – que modifica e desenvolve o homem — da atividade humana apresenta-se apenas como relação social global, mas não como elemento capaz de provocar a formação do indivíduo, o desenvolvimento da personalidade e de sua atividade. Logo, a alienação é — no sentido marxista dessas noções — a ruptura, a contradição entre a essência e a existência do homem. Pôr fim à alienação significa promover uma evolução histórica na qual cessará o contraste entre a riqueza da sociedade, os mil matizes da sua vida, por um lado, e a submissão, a limitação, o caráter unilateral de cada indivíduo por outro; na qual será possível avaliar de forma adequada o grau de evolução do progresso social mediante a maturidade do indivíduo; na qual a universalidade e a liberdade do gênero humano se expressem diretamente na existência variada e livre de cada homem [MARKUS, 1974, p. 99].

Nessa perspectiva devemos ser sinceros com o leitor e afirmar que este livro certamente não trará nenhum apoio àqueles que pretendam buscar em Vigotski algo que alimente a ilusão de construção de uma educação verdadeiramente democrática numa sociedade capitalista, pelo simples fato de que entendemos ser isso impossível. Somente a superação da alienação pelo comunismo, tal como acima descrita por Gyorgy Markus, poderá efetivamente democratizar o acesso aos bens materiais e intelectuais da sociedade.

Estudar Vigotski e demais integrantes dessa escola da psicologia soviética só tem sentido atualmente, para aqueles que não pretendam fortalecer o universo ideológico neoliberal e pós-moderno, se esse estudo fizer com que nós, educadores, professores de todos os níveis da educação escolar, nos tornemos mais críticos em relação às formas de alienação às quais estamos submetidos como indivíduos que vivem e trabalham no interior de relações sociais capitalistas e às quais também estão submetidos nossos alunos. Essa crítica à alienação só poderá avançar se articulada a movimentos coletivos organizados voltados para a implementação de mudanças radicais na estrutura política e econômica de nossa sociedade. Aí sim,

nesse contexto, podemos afirmar que se constituiu num ato político consciente, num ato político provocativo, o ato de ensinar realizado por cada professor, a insistência em assumir a responsabilidade de transmitir aos alunos o que de mais elevado e rico exista no conhecimento humano (científico, artístico e filosófico). Nesse caso, mesmo sem perder nossa tese de que o trabalho educativo deve desempenhar, na vida dos indivíduos, o papel de mediador entre a vida cotidiana e as esferas não-cotidianas da atividade social (DUARTE, 1996), caberia afirmar em relação ao trabalho diário do professor o mesmo que Heller afirmou em relação à vida cotidiana daqueles que, a despeito da profunda alienação que caracteriza a vida cotidiana na sociedade capitalista, conseguem conduzir até certo ponto sua vida de forma consciente:

A condução da vida supõe para cada um, uma vida própria, embora mantendo-se a estrutura da cotidianidade; cada qual deverá apropriar-se a seu modo da realidade e impor a ela a marca de sua personalidade. É claro que a condução da vida é sempre apenas uma tendência de realização mais ou menos perfeita. E é condução da vida porque sua perfeição é função da individualidade do homem e não de um dom particular ou de uma capacidade especial. Como vimos, a condução da vida não pode se converter em possibilidade social universal a não ser quando for abolida e superada a alienação. Mas não é impossível empenhar-se na condução da vida mesmo enquanto as condições gerais econômico-sociais ainda favorecem a alienação. Nesse caso, a condução da vida torna-se representativa, significa um desafio à desumanização [...] Nesse caso, a ordenação da cotidianidade é um fenômeno nada cotidiano: o caráter representativo, “provocador”, excepcional, transforma a própria ordenação da cotidianidade numa ação moral e política [HELLER, 1992, pp. 40-41].

# REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAQUERO, R. (1998). *Vygotski e a Aprendizagem Escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- BECKER, E (1993). *A Epistemologia do Professor: o Cotidiano da Escola*. Rio de Janeiro: Vozes. (1994). “O que é Construtivismo?”. In: ALVES, ML. et ai. (orgs.). *Construtivismo em Revista*. 2. ed. São Paulo: FDE, pp. 87-93 (série Idéias, n. 20).
- BLOCH, M.A. (1951). *Filosofia da Educação Nova*. São Paulo: Companhia Editora Nacional,
- BRASIL. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução*. Brasília: MEC/SEE
- BRINGUIER, J. C. (1993). *Conversando com Jean Piaget*. 2. ed. Rio de Janeiro, Bertand Brasil.
- BUTLER, E. (1987). *A Contribuição de Hayek às idéias Políticas e Econômicas de Nosso Tempo*. Rio de Janeiro: Instituto Liberal/Nórdica.
- CASTORINA, J. A. (1996). “O Debate Piaget-Vygotsky: a Busca de um Critério para sua Avaliação”. in: CASTORINA, J. A. et ai. *Piaget & Vygotsky (Novas Contribuições para o Debate)*. 3. ed. São Paulo: Ática, pp. 7-50.
- CHAUÍ, M. (1993). “Vocação Política e Vocação Científica da Universidade”. *Educação Brasileira*, Brasília: MEC/CRUB, 15(3 1), 2º semestre.
- CHESNAIS, E (1996). *A Mundialização do Capital*. São Paulo: Xamã.
- CLAPARÊDE, E. (1954). *A Educação Funcional*. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- COLL, C. S. (1994). *Aprendizagem Escolar e Construção do Conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- COLL, C. PALACIOS, J. & MARCHESI, A. (1995). “Um Marco de Referência Psicológico para a Educação Escolar: a Concepção Construtivista da Aprendizagem e do Ensino”. In: (orgs.). *Desenvolvimento Psicológico e Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, pp. 389-406 (vol. 2: Psicologia da Educação).
- COOB, P (1 998). “Onde Está a Mente? Uma Coordenação das Abordagens Sociocultural e Cognitivo-Construtivista”. In: FOSNOT, C. T (org.). *Construtivismo-Teoria, Perspectivas e Práticas Pedagógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- COSTA, M. V (1996). *Currículo e Política de Identidade — Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre: Faculdade de Educação: UFRGS, 21(1), jan./jun.
- COUSINET, R. (1959). *A Educação Nova*. São Paulo, Companhia Editora Nacional,
- DANIELS, H. (org.) (1994). *Vygotski em Foco: Pressupostos e Desdobramentos*, Campinas, Papirus.
- DAVIDOV, V. & SHUARE, M. (orgs.) (1987). *La Psicologia Evolutiva e Pedagógica en la URSS — Antologia*. Moscou: Progresso.
- DAVINI, MC. (1997). “Novas Tecnologias Sociais, Reforma Educacional e Formação Docente”. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: FCC, (101): 141 — 151, jul.
- DAVIS, C. & OLIVEIRA, Z. (1990). *Psicologia na Educação*. São Paulo: Cortez.
- DELORS, J. (org.) (1998). *Educação: Um Tesouro a Descobrir*. São Paulo: Cortez/Brasília: MEG:UNESCO.
- DELVAL, J. (1998a). *Crescer e Pensar: a Construção do Conhecimento na Escola*. Porto Alegre: Artes Médicas. (1998b). “Teses Sobre o Construtivismo”. in: RODRIGO & ARNAY (orgs.). *Conhecimento Cotidiano, Escolar e Científico: Representação e Mudança*. São Paulo: Ática, pp. 15-35.
- DEMETRIOU, A.; SHAYER, M. & EFRLIDES, A. (orgs.) (1992). *Neo-Piagetian*

- Theories of Cognitive Development — Implications and Applications. New York: Routledge.
- DIAS, R. (org.) (1995). O Público e o Privado na Educação: a Experiência da Privatização do Ensino em Maringá e Temas Afins. Maringá: SED.
- DOLL JR., WE. (1997). Currículo: uma Perspectiva Pós-Moderna. Porto Alegre: Artes Médicas.
- DUARTE, N. (1993). A Individualidade Para-Si (Contribuição a uma Teoria Histórico-Social da Formação do Indivíduo). Campinas: Autores Associados.
- \_\_\_\_\_(1994). “Elementos para uma Ontologia da Educação na Obra de Dermeval Saviani”. in: SILVA JÚNIOR, C.A. da (org.). Dermeval Saviani e a Educação Brasileira: o Simpósio de Marília. São Paulo: Cortez, pp. 1 29-149,
- \_\_\_\_\_(1996). Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski. Campinas: Autores Associados.
- \_\_\_\_\_(1998a). “Concepções Afirmativas e Negativas Sobre o Ato de Ensinar”. DUARTE (org.). Cadernos CEDES (O Professor e o Ensino — Novos Olhares), Campinas: CEDES, (44): 85-106.
- \_\_\_\_\_(1998b). “Relações entre Ontologia e Epistemologia e a Reflexão Filosófica sobre o Trabalho Educativo”. Perspectiva (Revista do Centro de Ciências da Educação), Florianópolis, 16 (29): 99-116.
- FERREIRO, E. (1995). Reflexões sobre Alfabetização. 24. ed. São Paulo: Cortez.
- FONSECA, V da. (1998). Aprender a Aprender: a Educabilidade Cognitiva. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FOSNOT, C. T (1989). Enquiring Teachers, Enquiring Learners — a Constructivist Approach for Teaching. New York: Teachers College Press.
- \_\_\_\_\_(org.) (1998). Construtivismo — Teoria, Perspectivas e Práticas Pedagógicas. Porto Alegre: Artes Médicas,
- FREDERICO, C. (1997).”Razão e Desrazão: A Lógica das Coisas e a Pós-Modernidade”. Serviço Social e Sociedade, São Paulo: Cortez, (55): 174-187, nov. 1997.
- FREITAS, L. C. de. (1995). Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática. Campinas: Papirus.
- FREITAS, M. T. A. (1994a). O Pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil. Campinas: Papirus.
- \_\_\_\_\_(1994b). Vygotsky e Bakhtin (Psicologia e Educação: Um Intertexto). São Paulo: Ática.
- FRIGOTTO, G. (1996). Educação e Crise do Capitalismo Real. São Paulo: Cortez.
- \_\_\_\_\_(org.) (1998). Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século. Petrópolis: Vozes.
- GARNIER, C. et. ai. (1996). Após Vygotsky e Piaget (Perspectivas Social e Construtivista, Escolas Russa e Ocidental). Porto Alegre: Artes Médicas.
- GENTILI, P (org.) (1995). Pedagogia da Exclusão: Crítica ao Neoliberalismo em Educação. Petrópolis: Vozes.
- GENTILI, P & SILVA, T. T. (org.) (1996). Escola S.A. Brasília: CNTE.
- GÓES, M. C. (1991). “A Natureza Social do Desenvolvimento Psicológico”. PINO & GÓES (orgs.). Cadernos CEDES (Pensamento e Linguagem: Estudos na Perspectiva da Psicologia Soviética), Campinas: Papirus & CEDES, (24): 17-24.
- GRAMSCI, A. (1995). Concepção Dialética da História. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- HAYEK, E. A. (1984). O Caminho da Servidão. Rio de Janeiro: Instituto Liberal.
- HELLER, A. (1992). Cotidiano e História. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- \_\_\_\_\_(1994). *Sociologia de la Vida Cotidiana*. 4. ed. Barcelona: Península.
- JONES, B. L. & MALOY, R. W. (1996). *Schools for an Information Age — Reconstructing Foundations for Learning and Teaching*. Westport/USA: Praeger.
- KANT, I. (1994). *Ideas para una Historia Universal en Clave Cosmopolita y Otros Escritos sobre Filosofia de la Historia*. 2. ed. Madrid: Tecnos.
- KRAMER, S. (1993). *Por entre as Pedras: Arma e Sonho na Escola*. São Paulo: Ática.
- LA TAILLE, Y; OLIVEIRA, M. K. & DANTAS, H. (1992). *Piaget. Vygotsky e Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão*. São Paulo: Summus.
- LAGOA, A. (1994). “Vygotsky com Molho Tropical”. *Revista Nova Escola*, São Paulo: Fundação Victor Civita, (8 1): 44-46.
- LAROCHELLE, M.; BEDNARZ, N. & GARRISON, J. (orgs.) (1998). *Constructivism and Education*. Cambridge/United Kingdom/USA: Cambridge University Press.
- LÉNIN, V. I. (1975). *Os Cadernos sobre a Dialética de Hegel*. Lisboa: Minerva.
- \_\_\_\_\_(1982). *Materialismo e Empiriocriticismo*. Lisboa: Avante.
- LEONTIEV, A. (1978). *O Desenvolvimento do Psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.
- LESSA, S. (1995). *Sociabilidade e Individuação*. Maceió: EDUFAL.
- \_\_\_\_\_(1996). *A Ontologia de Lukács*. Maceió: EDUFAL.
- \_\_\_\_\_(1997). *Trabalho e Ser Social*. Maceió: EDUFAL.
- LIBANÉO, J. C. (1986). *Democratização da Escola Pública: a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos*. São Paulo: Loyola.
- \_\_\_\_\_(1998). *Adeus Professor, Adeus Professora? (Novas Exigências Educacionais e Profissão Docente)*. São Paulo: Cortez.
- LUKÁCS, G. (1982). *Esiética*. Barcelona: Grijalbo, vol. 1.
- MALAGUTTI, M. L. (1998). “Smith e Hayek, Irmanados na Defesa das Regras do jogo”. In: MALAGUTTI, CARCANHOLO & CARCANHOLO (orgs.). *Neoliberalismo: a Tragédia de Nosso Tempo*. São Paulo: Cortez.
- MARKUS, G. (1974a). *Teoria do Conhecimento no Jovem Marx*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- \_\_\_\_\_(1974b). *Marxismo y “Antropologia”*. Barcelona, Grijalbo, 1974b.
- MARX, K. (1978a). “Manuscritos Econômico-Filosóficos (Terceiro Manuscrito)”. in: \_\_\_\_\_. *Manuscritos Econômico-Filosóficos e Outros Textos Escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural, pp. 3-48 (coleção Os Pensadores).
- \_\_\_\_\_(1978b). “Para a Crítica da Economia Política”. In: \_\_\_\_\_. *Manuscritos Econômico-Filosóficos e Outros Textos Escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural, pp. 135-257 (coleção Os Pensadores).
- \_\_\_\_\_(1983). *O Capital — Crítica da Economia Política*. São Paulo: Abril Cultural, vol. 1 (livro primeiro: O Processo de Produção do Capital).
- \_\_\_\_\_(1987a). *Elementos Fundamentais para la Crítica de la Economía Política (Grundrisse — 1857-1858)*. 2. ed. México: Siglo XXI, vol. 1.
- \_\_\_\_\_(1987b). *Elementos Fundamentais para la Crítica de la Economía Política (Grundrisse — 1857-1858)*. 2. ed. México: Siglo XXI, vol. 2.
- \_\_\_\_\_(1987c). “Crítica do Direito do Estado de Hegel”. In: MARX, K. *Escritos de Juventud*. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 319-438.
- \_\_\_\_\_(1987d). “Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844”. In: MARX, K. *Escritos de Juventud*. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 555-668.
- \_\_\_\_\_(1988). *Elementos Fundamentais para la Crítica de la Economía Política (Grundrisse — 1857-1858)*. 2. ed. México: Siglo XXI, vol. 3.
- MARX, K. & ENGELS, E. (1993). *A Ideologia Alemã (Feuerbach)*. 9. ed. São Paulo: HUCITEG.
- MÉZAROS, I. (1996). *O Poder da Ideologia*. São Paulo: Ensaio.

- MIRANDA, G. M. (1997) “Novo Paradigma do Conhecimento e Políticas Educacionais na América Latina”. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Cortez/FCC, (100): 37-48.
- MOLL, L. C. (org.) (1996). *Vygotski e a Educação (Implicações Pedagógicas da Psicologia Sócio-Histórica)*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- NETO, J. P. (1981). *Capitalismo e Reificação*. São Paulo: Ciências Humanas.
- NOGUEIRA, A. L. H. (1993). “Eu Leio, ele Lê, nós Lemos: Processos de Negociação na Construção da Leitura”. In: SMOLKA & GÓES (orgs.). *A Linguagem e o Outro no Espaço Escolar: Vygotsky e a Construção do Conhecimento*. 2. ed. Campinas: Papyrus, pp. 15-34.
- OLIVEIRA, B. (1996). *O Trabalho Educativo: Reflexões sobre Paradigmas e Problemas do Pensamento Pedagógico Brasileiro*. Campinas: Autores Associados.
- OLIVEIRA, M. K. (1993). *Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento, Um Processo Sócio-Histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.
- \_\_\_\_\_(org.) (1995). *Implicações Pedagógicas do Modelo Histórico-Cultural*. *Cadernos CEDES*, Campinas: CEDES e Papyrus, (35).
- PALANGANA, I. C. (1994). *Desenvolvimento & Aprendizagem em Piaget e Vygotsky (a Relevância do Social)*. São Paulo: Plexus.
- PIAGET, j. (1969). *Biología y Conocimiento — Ensayo sobre las Relaciones entre las Regulaciones Orgánicas y los Procesos Cognoscitivos*. Madri: Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_(1970). *Psicologia e Pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense. (1973). *Estudos Sociológicos*. Rio de Janeiro: Forense.
- \_\_\_\_\_(1982). *O Nascimento da Inteligência na Criança*. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar.
- \_\_\_\_\_(1983a). “Problemas de Psicologia Genética”. In: Jean Piaget. São Paulo: Abril Cultural, pp. 209-294 (coleção Os Pensadores).
- \_\_\_\_\_(1983b). *Sabedoria e Ilusões da Filosofia*. São Paulo: Abril Cultural, pp. 65-208 (coleção Os Pensadores).
- \_\_\_\_\_(1984). *Para Onde Vai a Educação?* 8. ed. Rio de Janeiro: José Olympio.
- \_\_\_\_\_(1990a). “Comentários de Piaget sobre as Observações Críticas de Vygotsky Concernentes a duas Obras: ‘A Linguagem e o Pensamento da Criança’ e ‘O Raciocínio da Criança’ “. Em Aberto, Brasília: INEP/MEC, (1 48): 69-77.
- \_\_\_\_\_(1990b). *Epistemologia Genética*. São Paulo: Martins Fontes, 1990b.
- \_\_\_\_\_(1994). *Seis Estudos de Psicologia*. 20. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- \_\_\_\_\_(1998). *Sobre a Pedagogia*. São Paulo: Casa do Psicólogo (textos inéditos).
- PINO, A. & Góes, MC. (orgs.) (199 1).”*Pensamento e Linguagem: Estudos na Perspectiva Soviética*”. *Cadernos CEDES*, Campinas: CEDES e Papyrus, (24).
- RATNER, C. (1995). *A Psicologia Sócio-Histórica de Vygotsky: Aplicações Contemporâneas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- REGO, T. C. (1995a). *Vygotsky: Uma Perspectiva Histórico-cultural em Educação*. Petrópolis: Vozes.
- \_\_\_\_\_(1995b).”*A Origem da Singularidade Humana na Visão dos Educadores*”, In: OLIVEIRA (org.). *Implicações Pedagógicas do Modelo Histórico-Social*. *Cadernos CEDES*, Campinas, Papyrus e CEDES, (35): 79-93.
- RORTY, R. (1997). *Esperanza o Conocimiento? — una Introducción ai Pragmatismo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- ROSA, S.S. da. (1994). *Construtivismo e Mudança*. São Paulo: Cortez. RUBIN, I. I. (1987). *A Teoria Marxista do Valor*. São Paulo: Polis.
- SADER, E. & GENTILI, E? (1 995). *Pós-neoliberalismo: as Políticas Sociais e o Estado Democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- SALAZAR, D. P. (1980). *Algunos Creadores del Pensamiento Economico Contemporaneo*. México: Fondo de Cultura Económica.

- SAVIANI, D. (1989). Escola e Democracia. 21. ed. São Paulo: Cortez & Autores Associados.
- \_\_\_\_\_(1991). Educação e Questões da Atualidade. São Paulo: Livros do Tatu! Cortez.
- \_\_\_\_\_(1996). “Filosofia da Educação: Crise da Modernidade e o Futuro da Filosofia da Praxis”. In: FREITAS, MC. (org.). A Reinvenção do Futuro: Trabalho, Educação. Política na Globalização do Capitalismo. São Paulo, Cortez/UFF (Universidade de São Francisco), pp. 167-185.
- \_\_\_\_\_(1997a). A Nova Lei da Educação: Trajetória, Limites e Perspectivas. Campinas: Autores Associados.
- \_\_\_\_\_(1997b). Pedagogia Histórico Crítica: Primeiras Aproximações. 6. ed. Campinas: Autores Associados.
- \_\_\_\_\_(1998). Da Nova LDB ao Plano Nacional de Educação: por uma Outra Política Educacional. Campinas: Autores Associados.
- SÊVE, L. (1968). “Método Estrutural e Método Dialético”. In: MOULOU, N. et al. Estruturalismo e Marxismo. Rio de Janeiro: Zahar, pp. 1 03-1 46.
- \_\_\_\_\_(1989). “Dialectique et psychologie chez Vygotski”. Enfance, Paris: Presses Universitaires de France, (1-2): 11-16.
- SHUARE, M. (1990). La Psicologia Soviética tal como Yo la Veo. Moscou: Progreso.
- SILVA, T. T da. (1996). Identidades Terminais. Rio de Janeiro: Vozes.
- SMITH, A. (1981). Uma Investigação sobre a Natureza e Causas da Riqueza das Nações. São Paulo: Hemus.
- SMOLKA, A. L. B. & GÔES, C. (orgs.) (1993). A Linguagem e o Outro no Espaço Escolar: Vygotsky e a Construção do Conhecimento. 2. ed. Campinas: Papirus.
- SNYDERS, G. (1974). Pedagogia Progressista. Coimbra: Livraria Almedina. Souza, S. j. (1994). Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas: Papirus.
- SUCHODOLSKI, B. (1984). A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas. 3. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1 984.
- TEIXEIRA, E. J. S. (1995). Pensando com Marx: uma Leitura Crítico-Comentada de O Capital. São Paulo: Ensaio.
- TEIXEIRA, E. j. 5. & OLIVEIRA, M. A. (orgs.) (1998). Neoliberalismo e Reestruturação Produtiva: as Novas Determinações do Mundo do Trabalho. 2. ed. São Paulo: Cortez.
- TOMMASI, L.; WARDE, M. J. & HADDAD, S. (orgs.) (1996). O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. São Paulo: Cortez.
- VAN DER VEER, R. & VALSINER, J. (1996). Vygotsky: uma Síntese. São Paulo: Unimarco e Loyola.
- VON GLASERSFELD, E. (1996). “A Construção do Conhecimento”. In: SCHINITMAN, D.E (org.). Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade. Porto Alegre: Artes Médicas, pp. 75-92.
- \_\_\_\_\_(1998). Construtivismo: Aspectos Introdutórios. In: FOSNOT, C. T (org.). Construtivismo — Teoria, Perspectivas e Práticas Pedagógicas. Porto Alegre: Artes Médicas.
- VIGOTSKI, L. S. (1972). Psicologia del Arte. Barcelona: Barral.
- \_\_\_\_\_(1988). Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. São Paulo, Ícone e EDUSP.
- \_\_\_\_\_(1996a). Teoria e Método em Psicologia. São Paulo: Martins Fontes.
- \_\_\_\_\_(1998). O Desenvolvimento Psicológico na Infância. São Paulo: Martins Fontes.

- \_\_\_\_\_(1999). *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes. VYGOTSKI, L. S. (1991b). *Obras Escogidas, tomo I*. Madri: Visor e MEC.
- \_\_\_\_\_(1993a). *Obras Escogidas, tomo II*. Madri: Visor e MEC.
- \_\_\_\_\_(1995). *Obras Escogidas, tomo III*. Madri: Visor e MEC.
- \_\_\_\_\_(1996b). *Obras Escogidas, tomo IV*. Madri: Visor e MEG.
- \_\_\_\_\_(1997). *Obras Escogidas, tomo V*. Madri: Visor e MEG.
- VYGOTSKY, L. S. (1991a). *A Formação Social da Mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- \_\_\_\_\_(1993b) *Pensamento e Linguagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- \_\_\_\_\_(1996 c). *Estudos sobre a História do Comportamento: Símios, Homem Primitivo e Criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- WAINWRIGHT, H. (1998). *Uma Resposta para o Neoliberalismo: Argumentos para uma Nova Esquerda*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- WARDE, M. J. (org.) (1998). *II Seminário Internacional: Novas Políticas Educacionais: Críticas e Perspectivas*. São Paulo: PUC/SP.
- ZIBAS, O.; FRANCO, ML. & WARDE, M. J. (orgs.) (1997). *Cadernos de Pesquisa (Globalização e Políticas Educacionais na América Latina)*. São Paulo, Cortez/FCC, (100):

## **SOBRE O AUTOR**

Newton Duarte nasceu em São Paulo em 1961. Graduiu-se em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos em 1985 e defendeu sua dissertação de mestrado em educação nessa mesma universidade em 1987. Em 1992, defendeu, na Universidade Estadual de Campinas, sua tese de doutorado em educação. É docente da Universidade Estadual Paulista (UNESP) desde 1988. Atua no campus de Araraquara onde leciona a disciplina Psicologia da Educação para cursos de graduação. É membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, também da UNESP de Araraquara, onde orienta mestrandos e doutorandos e ministra disciplinas como “Fundamentos Filosóficos do Trabalho Educativo” e “A Escola de Vigotski e a Educação Escolar”. Foi eleito coordenador desse Programa de Pós-Graduação pelo período de junho de 1999 a maio de 2001. Em agosto de 1999, defendeu sua tese de livre-docência em Psicologia da Educação, a qual constitui a base do texto deste livro. Desenvolve, de 1998 a 2000, pesquisa apoiada pelo CNPq intitulada “O Construtivismo: suas muitas Faces, suas Filiações e suas Interfaces com Outros Modismos”.

Livros publicados: Em 1986 publicou seu primeiro livro intitulado O Ensino de Matemática na Educação de Adultos. já publicou por esta Editora os livros A Individualidade Para-Si: Contribuição a uma Teoria Histórico-social da Formação do Indivíduo (1º edição em 1993) e Educação Escolar Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski (1º edição em 1996).

Esta obra foi revisada pelo grupo Digital Source para proporcionar, de maneira totalmente gratuita, o benefício de sua leitura àqueles que não podem comprá-la ou àqueles que necessitam de meios eletrônicos para ler. Dessa forma, a venda deste e-book ou até mesmo a sua troca por qualquer contraprestação é totalmente condenável em qualquer circunstância. A generosidade e a humildade é a marca da distribuição, portanto distribua este livro livremente. Após sua leitura considere seriamente a possibilidade de adquirir o original, pois assim você estará incentivando o autor e a publicação de novas obras. Se quiser outros títulos nos procure:  
[http://groups.google.com/group/Viciados\\_em\\_Livros](http://groups.google.com/group/Viciados_em_Livros), será um prazer recebê-lo em nosso grupo.



[http://groups.google.com/group/Viciados\\_em\\_Livros](http://groups.google.com/group/Viciados_em_Livros)

<http://groups.google.com/group/digitalsource>