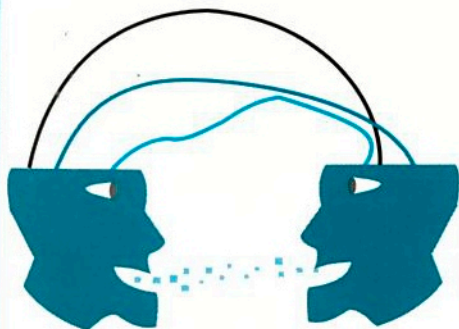


Suely Amaral Mello

LINGUAGEM, CONSCIÊNCIA E ALIENAÇÃO:

O óbvio como obstáculo ao desenvolvimento
da consciência crítica



M^{nesp}
arília
Publicações

LINGUAGEM, CONSCIÊNCIA
E ALIENAÇÃO

Suely Amaral Mello

LINGUAGEM, CONSCIÊNCIA
E ALIENAÇÃO:
O ÓBVIO COMO OBSTÁCULO AO
DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA

M^{nesp}
arília
*P*ublicações

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS

Copyright© 2000 Suely Amaral Mello

Capa: Ilustração <http://202.175.7.140/html/legismac/art11_20.asp>

Diretor: Antônio Geraldo de Aguiar

Vice-Diretora: Arlêta Nóbrega Zelante

Conselho Editorial: Francisco Luiz Corsi (Presidente)
Dagoberto Buim Arena
Edevaldo Donizeti dos Santos
Maria Eunice Quilici Gonzales
Maria Lucia Gonçalves Balestrieri
Plácida L. V. A. da Costa Santos
Vanda Maria Silveira Reis Fantin
Vanderlei Geraldo Martins

Assessoria Técnica: Maria Luzinete Euclides (Bibliotecária)

Editoração Eletrônica
e Arte Final: Edevaldo Donizeti dos Santos
Edson Ricardo Peixoto
Walter Clayton de Oliveira

Produção Gráfica: Alípio Prado

© 2000 Unesp-Marília-Publicações
Av. Hygino Muzzi Filho, 737
CEP 17525-900 - Marília - SP
Tel. (014) 421-1203
e-mail: publica@marilia.unesp.br

Todos os direitos reservados. É vedada, nos termos da lei, a reprodução total ou parcial deste livro sem a expressa autorização dos editores.

M596d Mello, Suely Amaral
Linguagem, consciência e alienação: o óbvio como obstáculo ao
desenvolvimento da consciência crítica / Suely Amaral Mello. --
Marília : Unesp-Marília-Publicações, 2000.
111p. ; 21cm.

ISBN 85-86738-11-5

DOI: <https://doi.org/10.36311/2000.85-86738-11-5>

1. Educação. 2. Linguagem. 3. Consciência crítica. I. Autor. II.
Título.

CDD - 301.966

Ao Pedro, que me ensina a viver com paixão
e me dá mais razões para acreditar que a utopia que
permeia este trabalho rima com mudança agora, já e todo dia.

Subversiva e perenemente crente no homem, acredito que numa organização política compreensível, a dinâmica do Ser à evolução é que iluminará as escolhas.

(Denise Stocklos)

Agradecimentos

Este trabalho não teria sido possível sem a contribuição de muitas pessoas. Mesmo sem nomeá-las, gostaria de registrar aqui minha gratidão. Gostaria de agradecer a algumas em especial. À Professora Dra. Betty Antunes de Oliveira, pela orientação da tese que deu origem a este texto. Ao grupo de estudos acerca das implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural, coordenado pelos professores Dra. Itacy Salgado Basso (UFSCar) e Dr. Francisco José Mazzeu (Unesp), constituído junto ao PPGE da UFSCar, que me ajudou a refletir sobre elementos essenciais ao referencial teórico deste trabalho. À Rosângela, que ajudou a garantir a sobrevivência cotidiana dos Mello e Campos, permitindo assim a homogeneização necessária ao desenvolvimento deste trabalho. Ao Dr. Antonio Geraldo Aguiar pelo estímulo à divulgação do conhecimento e da reflexão produzidos na FFC/Unesp/Câmpus de Marília. À Dra. Stela Miller, pela revisão carinhosa do texto. Aos colegas do Departamento de Didática da FFC, pelo apoio. Aos meus pais, que me ensinaram a visão materialista do mundo e assim facilitaram meu encontro com o pensamento científico. Ao Bill, e a tantos outros — nem tão ricos, nem tão famosos — que nos garantiram os microcomputadores, que facilitaram a elaboração deste trabalho.

SUMÁRIO

Apresentação	i
Introdução	iii

CAPÍTULO I

CONSIDERAÇÕES ACERCA DA RELAÇÃO CONSCIÊNCIA - LINGUAGEM

1 O homem enquanto ser-consciente	4
2 A relação entre linguagem e consciência	8
2.1 A materialidade da consciência	9
2.2 Linguagem e pensamento	14
2.3 Linguagem e conhecimento do mundo	19
2.3.1 O processo de formação dos conceitos	23
2.3.2 A evolução do significado da palavra e da consciência	28
3.4 O papel ativo da linguagem na estruturação da consciência humana	30

CAPÍTULO II

CONSIDERAÇÕES ACERCA DA ALIENAÇÃO

1 O processo de humanização e a alienação da essência humana	40
1.1 Os diferentes níveis da consciência humana	40
1.2 O processo de humanização sob as circunstâncias da alienação do trabalho e da essência humana.	43
1.3 A constituição das esferas cotidiana e não-cotidiana das objetivações humanas.	48
1.3.1 A esfera da atividade cotidiana	52
1.4 Consciência e alienação	55

CAPÍTULO III

O PROCESSO DE OBVIEDADE DA CATEGORIA DE CONSCIÊNCIA

CRÍTICA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR

1 O uso alienado da obviedade.	66
1.1 A obviedade na linguagem no processo de educação escolar	70
1.2 O uso alienado do conceito de consciência crítica.	74
2 A obviedade no pensar e agir do educador no processo de educação escolar	85
3 Considerações acerca das possibilidades de desenvolvimento da consciência crítica no processo de educação escolar	96
Considerações finais	103
Referências Bibliográficas	109

A possibilidade não é a realidade, mas é, também ela, uma realidade...

(Gramsci, 1966, p. 47)

Apresentação

Este não é um livro para todos os educadores, como eu gostaria e espero um dia escrever. Por enquanto, é um livro para educadores preocupados com o desenvolvimento da consciência crítica de seus alunos, e que têm feito desta preocupação um elemento da sua reflexão. É um livro para aqueles que já se iniciaram nesta reflexão: para estes, eu espero contribuir com alguns instrumentos que permitam uma análise da relação estabelecida com a prática complexa da atividade educativa, e, ao final, se eu for bem sucedida na reflexão que procuro desenvolver, tais instrumentos de análise deverão se tornar critérios para o redirecionamento desta prática na perspectiva de uma relação consciente do educador com sua atividade, de modo a torná-la a expressão concreta de seus objetivos. Como professora do Curso de Pedagogia, espero ter por interlocutores também aqueles educadores preocupados com a formação de educadores críticos.

Este é, ainda, um livro para aqueles que se incomodam com a dimensão que a cotidianidade vai assumindo *naturalmente* na vida das pessoas. Para estes, com a discussão acerca do processo de expansão alienada das categorias utilizadas na vida cotidiana para pensar o não-cotidiano, espero contribuir para a percepção da especificidade desses dois níveis de atividade — condição necessária ainda que não suficiente para uma relação consciente com cada uma dessas esferas, no nível em que esta relação consciente se faz necessária nessas esferas — e, também, para o desvelar dos mecanismos subjacentes ao processo de naturalização do que é histórico e socialmente determinado.

Introdução

A reflexão que aqui desenvolvo em torno das relações entre linguagem, alienação e desenvolvimento da consciência teve origem na preocupação com o desenvolvimento da consciência crítica no processo de formação de educadores. A consciência crítica é, em geral, apontada como fator essencial para um posicionamento crítico. De fato, a apreensão da realidade como uma totalidade dinâmica envolve a compreensão de relações que não são imediatamente perceptíveis — e que não sendo imediatamente perceptíveis, exigem do sujeito, um posicionamento ético e epistemológico profundo, global e sistemático. Daí a necessidade do desenvolvimento da consciência crítica, em cujo processo este posicionamento ético e epistemológico é característica essencial.

No discurso educacional brasileiro contemporâneo, a consciência crítica aparece entre as metas fundamentais do trabalho pedagógico. E este não é, aí, um tema novo. Ao contrário. Já nas primeiras décadas deste século, o movimento dos trabalhadores, marcado pela importante participação dos anarquistas, apontava a preocupação com a educação política dos cidadãos de forma a possibilitar-lhes sua participação consciente na transformação das relações sociais.

Desde então, a preocupação com a consciência crítica freqüentou o Manifesto dos Pioneiros, a sociologia de Guerreiro Ramos, os trabalhos do ISEB — principalmente com Vieira Pinto —, a pedagogia que se estruturou no final da década de 50 — elaborada teoricamente pelo ideário que continuaria presente nos anos 60: o nacionalismo-desenvolvimentista isebiano, o solidarismo cristão representando o novo pensamento social da esquerda católica, e o escolanovismo que permanecia no cenário educacional brasileiro principalmente desde os anos 30 —, e esteve presente tanto na LDB de 1961, quanto na de 1971 — ainda que editadas em momentos distintos da história brasileira e refletindo, a primeira, os princípios liberais da democracia relativa dos anos 50, e a segunda, os princípios da ditadura então vigente. De um modo geral, o anúncio da preocupação com a consciência crítica marcou as lutas por que passou a educação brasileira: a defesa da escola pública e a resistência à ditadura; além disso, tem permeado tanto o discurso oficial quanto o planejamento dos professores.

No entanto, ainda que o desenvolvimento da consciência crítica tenha sido exaustivamente anunciado, a prática educacional desenvolvida não tem viabilizado

este desenvolvimento, a julgar pela ausência de procedimentos intencionalmente voltados para isto. Faltaria teoria? Faltariam elementos mediadores que concretizassem a teoria na prática?

Um outro confronto entre o discurso e a prática hoje vigentes na educação brasileira contribui para pensarmos esta dicotomia entre o que se anuncia e o que se concretiza: do ponto de vista do discurso, constata-se uma adesão crescente à Pedagogia Histórico-Crítica — ou ao que dela já foi anunciado — e, do ponto de vista da prática pedagógica, no geral, um amálgama de teorias educacionais passadas e de práticas desenvolvidas sem fundamentação teórica explícita, como acontece às práticas dirigidas pelo senso comum.

Esses dois exemplos de confronto entre discurso e prática pedagógica parecem evidenciar a necessidade de elaboração de um novo pensar e agir em educação baseados numa relação consciente com os fins e valores envolvidos neste pensar e agir, e também consciente em relação ao modo como estes fins e valores direcionam a prática pedagógica, de modo que esta seja, de fato, a expressão prática do que se anuncia.

Para Gramsci (1966), essa superação do modo vigente de pensar e agir implica um “conhece-te a ti mesmo”, uma relação consciente com a realidade — entendida como a forma mais elevada de reflexão da realidade, que implica não apenas a consciência como característica da atividade teleológica do homem por oposição às leis naturais e espontâneas do biológico, nem a consciência tomada como natural e espontânea, mas a consciência de ser consciente e o uso intencional dessa consciência frente ao condicionamento social imposto pelas condições materiais concretas. A relação consciente com a realidade é fundamental, uma vez que possibilita a percepção da atividade como relação entre seus meios e fins, a percepção dos fins e valores envolvidos na atividade e, conseqüentemente, o seu repensar a partir da percepção de que são produtos sociais e históricos determinados pela forma como os homens se organizam para garantir sua sobrevivência e não situações naturais que sempre foram e sempre serão assim.

Uma vez que a construção do novo se dá sempre a partir do já existente, a construção de um novo pensar e agir supõe a superação do modo vigente. Esta superação supõe a compreensão deste modo vigente de pensar e agir como produto histórico e, portanto, como síntese de múltiplas determinações, como diria Marx. Assim,

perceber os elementos determinantes desse pensar e agir é condição inicial para a construção do novo. Como afirma Gramsci (1966, p. 12),

Pela própria concepção do mundo, pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que partilham de um mesmo modo de pensar e agir. Somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homens-massa ou homens-coletivos... Quando a concepção de mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa, nossa própria personalidade é composta de maneira bizarra: nela se encontram elementos dos homens das cavernas e princípios da ciência mais moderna e progressista; preconceitos de todas as fases históricas passadas, grosseiramente localistas, e intuições de uma futura filosofia que será própria do gênero humano mundialmente unificado. Criticar a própria concepção do mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais desenvolvido. ... O início da elaboração teórica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um “conhece-te a ti mesmo” como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem benefícios no inventário. Deve-se fazer, inicialmente, esse inventário.

Esta importância do desenvolvimento da consciência crítica reafirma a necessidade de compreender a não concretização do desenvolvimento da consciência que tem sido anunciado. Essa compreensão se configura como condição para buscar, então, os procedimentos didáticos que possam viabilizar esse desenvolvimento.

Uma observação atenta da problemática educacional indica que a não concretização do desenvolvimento da consciência crítica envolve fatores de natureza administrativa, financeira, pedagógica, política e gnoseológica que determinam o processo como o educador é formado e o modo como esse educador — influenciado pela ideologia do capitalismo no nível da lógica interna do pensar — dirige sua busca de conhecimento pela lógica formal, insuficiente para possibilitar uma abordagem consistente do real. Tais fatores acabam por determinar a própria falta de conhecimento por parte dos educadores do que seja a consciência crítica. E esse conhecimento é condição necessária, embora não suficiente, para o educador desenvolver um trabalho intencional e refletido que possibilite o desenvolvimento da consciência crítica.

Dentre esses vários fatores, uma questão chama a atenção — justamente por seu papel no desenvolvimento da consciência humana —: a utilização imediatista da linguagem, ou seja, o estabelecimento de uma relação superficial por parte do falante e do ouvinte com o objeto de que tratam.

A observação atenta da relação dos falantes com a categoria de consciência crítica aponta que a consciência crítica é tratada como uma categoria já conhecida, como algo indiscutível, porque óbvio. Por isso, o conceito parece não exigir uma reflexão para sua compreensão. Em outras palavras, o fato de se tomar a categoria de consciência crítica como algo já conhecido não faz avançar a discussão necessária para compreender toda a complexidade de seu processo de desenvolvimento; ao contrário, desmobiliza as tentativas de sua compreensão uma vez que essa obviedade traz consigo uma aparente naturalidade que dispensa a necessidade de explicação.

Assim, fala-se na necessidade do desenvolvimento da consciência, em conscientização e em consciência crítica como elementos centrais para a formação do cidadão crítico, mas, no processo dessa formação, não se encontra uma programação que contemple procedimentos pedagógicos que seriam específicos para esse desenvolvimento. É como se este pudesse ser concretizado por si mesmo, ou pelo fato de ter sido anunciado. A constante repetição e a proclamação da necessidade do desenvolvimento da consciência crítica parece criar uma falsa impressão de familiaridade e domínio sobre o tema, esvaziando qualquer iniciativa necessária para sua concretização. Dessa forma, o anúncio da categoria *já conhecida* — óbvio — dispensa a preocupação com sua realização, uma vez que não deflagra a busca por sua compreensão.

E, sem compreender os determinantes da consciência crítica e sem buscar intencionalmente desenvolvê-la, é possível anunciá-la como um fim da educação, mas é impossível concretizar seu desenvolvimento. Por isso, fala-se em consciência crítica, mas continua-se a não desconfiar das verdades, valores, hierarquia, modo de pensar que se encontram vigentes na sociedade, absorvendo-os subliminarmente e assumindo-os como naturais, espontâneos e desejáveis, e não como produtos históricos e, portanto, transformáveis.

A atitude de obviedade, em relação ao conceito de consciência crítica, se configura, então, como um fato negativo, uma vez que impede a compreensão profunda do conceito e, conseqüentemente, sua concretização.

A atitude de obviedade, no entanto, não se caracteriza necessariamente como negativa em todas as situações. Em sua linguagem cotidiana, é comum que mesmo um estudioso de astronomia se refira ao *sol se pondo no ocidente*. A obviedade é inerente à natureza do linguajar cotidiano e, nesse sentido, não pode ser percebida como necessariamente negativa, pois tem seu papel nessa esfera.

O problema se coloca quando tratamos de questões não-cotidianas por intermédio da mesma obviedade inerente ao linguajar cotidiano. Nessa situação, nem se criam as condições para a concretização do que se anuncia, nem se chega a perceber a não concretização do anunciado. A consciência crítica tem freqüentado o discurso dos educadores como um dos objetivos proclamados da atividade educativa desde as décadas iniciais deste século. No entanto, não tem se concretizado na ação dos educadores e esta não realização parece não ter incomodado os educadores, de um modo geral — a julgar pela ausência de discussão em torno desta questão. Isso leva a pensar que esta atitude de tratar o objeto de maneira óbvia contribui não só para a não concretização do objeto, mas, inclusive, para que os educadores não percebam essa não concretização. É como se o anúncio do desenvolvimento da consciência crítica fosse independente de sua concretização. Essa mesma atitude deve explicar a adesão crescente, no nível do discurso, à Pedagogia Histórico-Crítica, em contraste com a prática ainda fortemente baseada no senso comum.

Ao tratar de forma óbvia uma situação não-cotidiana (no caso, a prática educativa escolar), limita-se o processo de pensamento que é necessário à compreensão da situação. Assim, o sujeito não busca criar a teoria a partir de uma relação consciente com a prática que realiza e, dessa forma, fica privado da verdadeira teoria. Isso é o que se faz seduzido por um discurso que nem flui da experiência e nem dirige a prática. Nessa abordagem da prática a partir da ótica da obviedade, adotam-se teorias que emergem de outras práticas e que são, por isso, vazias de sentido. Nesse processo, no lugar de uma relação consciente com a teoria e a prática, coloca-se uma relação alienada com a teoria anunciada e com a prática realizada — sem que o sujeito se aproprie efetivamente nem de uma e nem de outra. A valorização do que é anunciado — e que impropriamente costuma-se chamar de teoria —, sem que se considere sua concretização, expressa uma forma de alienação (Mello, 1981). É o uso indevido da obviedade — que para a vida cotidiana não se configura como uma utilização indevida,

uma vez que a vida cotidiana a requer para viabilizar o volumoso conjunto de atividades prático-utilitárias indispensáveis para a vida de todo homem, e que se repetem com uma determinada frequência. No entanto, para as atividades não-cotidianas que requerem uma aproximação singular, a obviedade — a sensação do *já conhecido*, o uso dos significados dos conceitos como se estes já fossem algo conhecido — adquire um sentido negativo uma vez que a sensação do *já conhecido* desestimula o questionamento e limita sua compreensão. Ou seja, a obviedade se torna negativa quando se estende para as esferas não-cotidianas da atividade humana onde se faz necessária uma atitude marcada pela intencionalidade da consciência para que o processo de apropriação-objetivação aconteça. É a abordagem de uma situação não-cotidiana como se fosse natural e espontânea — óbvia e já conhecida — que se constitui como alienação.

Nessa situação, parece romper-se a unidade pensamento-linguagem que tem no significado da palavra sua categoria mais simples (Vygotsky, 1993), já que, sem desencadear um movimento interno de compreensão, a palavra se autonomiza do sujeito e das condições que a produziram e parece ser apenas uma manifestação externa. Nesse caso, o significado não precisa ser buscado no campo semântico mais amplo a que se liga a palavra: já “vem dado” e, por isso, a palavra dita não deflagra uma busca, não move o pensamento; o significado está óbvio. Esse clima de “já conhecido” que envolve o conceito impede a necessidade de se buscar de forma “radical, rigorosa e de conjunto” (Saviani, 1982) o que seja de fato o significado do conceito. Assim, a relação pragmático-utilitária do falante e do ouvinte ao tratar do desenvolvimento da consciência crítica acaba por determinar que quanto mais se fale, menos se saiba acerca desse desenvolvimento.

Assim, continua-se a anunciar o desenvolvimento da consciência crítica como meta relevante da educação, sem que se avance para além desse anúncio, como se o anúncio dessa meta da educação fosse suficiente para o trabalho educativo.

Explicita-se, dessa forma, a necessidade de esclarecer o mecanismo que se estabelece na linguagem, reduzindo o significado e o sentido da categoria de consciência crítica aos limites da obviedade própria do pensar cotidiano. Em outras palavras, explicita-se a necessidade de compreender o que produz e como se produz a obviedade da categoria de consciência crítica, e como essa obviedade impede o desenvolvimento da consciência crítica no processo de formação do educador.

A preocupação com o papel da linguagem sobre o modo de pensar dos homens e as conseqüências da cristalização do sentido dos conceitos não é nova na história. De acordo com Schaff (1968), a linguagem tem atraído a atenção humana desde a Antigüidade — já nos Upanishades se falava da necessidade dos estudos sobre a linguagem; Platão dedicou seu diálogo *Cratylus* à reflexão acerca da linguagem. A linguagem tem um papel essencial na relação do homem com o mundo, medeia toda a atividade humana: o trabalho social, a socialização da experiência humana passada e presente, a colocação de fins para a atividade humana — inclusive fins que ainda não existem, mas que podem vir a existir —, permite mergulhar muito mais profundamente na realidade do que permite a experiência sensível imediata e descobrir o que não está objetivamente colocado para a experiência imediata, permite a reflexão sobre a própria atividade e sobre si mesmo.

O semiólogo francês Roland Barthes (1970) também se debruçou sobre o processo de obviedade — chamado por ele de mito lingüístico. Barthes, no entanto, ainda que tenha contribuído para chamar a atenção para o fenômeno, não percebeu o papel da obviedade na linguagem cotidiana, e tratou a obviedade em seu aspecto negativo — resultante de um elemento factual da história humana — como um fenômeno inerente à linguagem. Dessa forma, ironicamente, querendo denunciar a naturalização do histórico e do social que o mito — segundo sua compreensão — esconde sob uma falsa naturalidade e a-historicidade, deixou justamente de perceber a determinação histórica e social do uso alienado da obviedade.

Com a contribuição teórica da Escola de Budapeste, especialmente com G. Markus e A. Heller, é possível compreender a obviedade como uma categoria inerente à vida cotidiana e, por outro lado, perceber sua utilização alienada na esfera não-cotidiana.

Foi a partir daí que me propus compreender um dos fatores que envolvem a formação de educadores críticos e que tem contribuído de forma significativa para inviabilizar essa formação: a utilização alienada da obviedade como um obstáculo para a compreensão de processos que acontecem na esfera não-cotidiana da educação, ou seja, o processo de obviedade como um mecanismo da linguagem alienada que impede o desenvolvimento da consciência crítica a partir da atividade docente como um todo e, especialmente, no processo de formação do educador. Esta

compreensão é subsídio para a proposição de procedimentos que objetivem a formação do sujeito crítico — crítico no sentido de manter uma relação consciente com as condições objetivas materiais, percebendo-se, como elemento condicionado por essas condições concretas socialmente criadas, capaz de contribuir para sua transformação.

Antes que se tome o conceito de consciência crítica como óbvio, busquemos explicitá-lo em linhas gerais.

O desenvolvimento da consciência crítica impõe um posicionamento que exige do homem uma relação consciente com os produtos da atividade humana, com a natureza, com os instrumentos, com a linguagem, com os usos e costumes, com os outros homens, com sua própria vida e com o gênero humano. Esse posicionamento é antagônico ao posicionamento do homem que assume o mundo das objetivações humanas, a natureza e sua própria existência como se fossem naturalmente dados.

Essa atitude de naturalidade frente a situações que são historicamente condicionadas — que toma como óbvios fatos não-cotidianos — torna superficial e a-histórica a relação do homem com o mundo da cultura humana, empobrece essa relação que deixa de ser uma relação ativa de atribuição de significado aos objetos da cultura uma vez que o significado dos objetos e das situações *já vêm dados*, são óbvios. O desenvolvimento do homem toma, a partir dessa atitude, uma direção unilateral que não favorece nem a objetivação da essência humana, nem a apropriação do conhecimento acumulado, nem a percepção de que o comportamento humano é condicionado pelas condições materiais objetivas; não permite, enfim, uma relação consciente do homem com o mundo em que se encontra inserido.

Essa atitude se manifesta também na linguagem e se perpetua não apenas, mas também pela linguagem. A linguagem (que é ela própria histórica e socialmente produzida) tem um papel essencial no desenvolvimento da consciência humana, pois move e realiza o pensamento; organiza o conhecimento do mundo em generalizações, categorias, conceitos; veicula o conhecimento acumulado e, com ele, uma forma de compreensão do mundo. A atitude alienada do homem para com a linguagem, à medida que não contribui para evidenciar a alienação, constitui uma força de propagação desta. Essa atitude alienada do homem para com a linguagem no tratamento de situações não-cotidianas constitui o processo de obriedade da categoria de consciência crítica.

O esclarecimento do processo de instalação dessa obriedade da categoria de consciência crítica — de como se produz e do que produz a obriedade desta categoria — e do mecanismo pelo qual impede o desenvolvimento da consciência crítica, ainda que não seja suficiente para o desenvolvimento da consciência crítica, é condição fundamental para se estabelecer uma relação consciente com a prática docente, de modo a permitir, juntamente com os demais elementos essenciais ao processo, o desenvolvimento desse nível de consciência.

A compreensão desse mecanismo poderá permitir uma aproximação crítica com a prática do educador e uma elaboração verbal dessa prática que realize uma relação consciente com ela, capaz de romper com o processo de obriedade.

A consciência crítica é o nível de consciência que tende a romper com a alienação e, para que se possa desenvolvê-la, é inicialmente necessário que se saiba o que ela é. Enquanto não se sabe o que é a consciência crítica, não se pode desenvolver uma ação consciente que intencionalmente a objetive, uma vez que só a partir de procedimentos que considerem sua complexidade é possível concretizá-la.

Dentre as distintas leituras possíveis acerca dessa problemática, optei por tomar como pressupostos para a análise, as principais teses formuladas neste século pela escola de psicologia conhecida entre nós como Escola Soviética e textos de autores da Escola de Budapeste ainda no período do Lukács tardio.

No primeiro capítulo, reuni os elementos teóricos que considero fundamentais para a análise do problema. Nessa perspectiva, duas questões são objetos de análise. A primeira questão diz respeito à consciência humana no processo mais amplo de humanização onde esta se dá, entendendo que essa compreensão é subsídio essencial para tornar clara a relação consciente do homem com o mundo da natureza e das objetivações humanas, objeto mais específico deste trabalho. A segunda questão diz respeito à relação consciência-linguagem e tem como objetivo chegar ao esclarecimento do papel da linguagem no estabelecimento da relação consciente do homem com a natureza e com as objetivações humanas, e, mais especificamente, com as objetivações não-cotidianas — complexas — da atividade humana.

No segundo capítulo, destaco o processo de alienação que determina, na sociedade atual, os rumos do processo de humanização e a relação consciênci-

linguagem nas condições concretas da vida — e que impõe que a relação consciente do homem com o mundo da natureza e das objetivações humanas se configure necessariamente como uma atividade crítica.

No terceiro capítulo, analiso o processo de obriedade — do ponto de vista ontológico e também naquelas condições quando ela se torna alienada — buscando os mecanismos através dos quais a obriedade se estabelece como alienada e as conseqüências desse processo para a linguagem, para o processo de conhecimento e para o desenvolvimento da consciência crítica na atividade docente — mais especificamente, no processo de formação do educador.

Restará, então, refletir sobre as possibilidades de superação da alienação da obriedade e de construção da consciência crítica, ainda sob esta forma como a sociedade está organizada — a pré-história humana, como dizia Marx.

CAPÍTULO I
Considerações acerca da relação
consciência - linguagem

No início não foi a palavra. Primeiro foi a ação. A palavra está mais próxima do final que do início do desenvolvimento. A palavra é o final em que culmina a ação. (Vygotsky, 1991, p. 346)

A discussão sobre o papel da linguagem no desenvolvimento humano tem sido colocada de forma insistente tanto pela lingüística, como pela filosofia, pela sociologia do conhecimento, pela psicologia, dentro e fora da concepção marxista da teoria do conhecimento. Conforme Schaff (1974), o desejo de ressaltar o papel ativo da linguagem no processo de conhecimento e na elaboração de nossa imagem do mundo tem reforçado as concepções que separam a linguagem da realidade como se ela existisse por si. Ao contrário, os estudos de Luria (1984, 1994) e Vygotsky (1991) demonstram intrincadas relações entre pensamento-linguagem-realidade e desvelam a própria formação da linguagem-pensamento no processo de refletir a realidade na consciência humana no decurso do processo de trabalho. Esse entendimento específico do papel ativo da linguagem no processo de desenvolvimento da consciência no quadro do sistema marxista supõe a interpretação do conceito de homem e também a interpretação do processo de como o homem conhece.

Antes de compreender como o processo de alienação atua sobre a linguagem (entendida como linguagem verbal, que se encontra na base de todos os outros processos de comunicação) e quais as implicações disso ao desenvolvimento da relação consciente do homem com a realidade objetiva, faz-se necessário compreender quem é o homem — o possuidor da consciência que queremos desenvolver para ser crítica — e como este homem se desenvolve e conhece.

Conforme Marx, esclarecer o conceito de homem implica contemplar não apenas o ponto de vista daquilo que o homem está sendo neste momento e nesta sociedade, condicionado pela alienação (o que se fará no segundo capítulo dedicado à discussão da alienação), mas também o ponto de vista daquilo que o homem, dentro desse condicionamento social, pode vir a ser a partir das máximas possibilidades de desenvolvimento colocadas para cada ser humano pelo desenvolvimento alcançado pela humanidade até este momento da história humana — assunto do próximo item.

1 O homem enquanto ser-consciente

O primeiro ponto a ser destacado para compreender a relação linguagem-consciência, dentro da concepção de homem aqui adotada, é o fato de que na base do agir humano (isto é, do trabalho) encontra-se a consciência como uma das condições essenciais para que o homem possa constituir-se como um elemento do gênero humano. Desse ponto de vista, o homem distingue-se radicalmente dos animais. Marx (1962, p. 100) explicita a importância da consciência humana na seguinte passagem:

O animal identifica-se com sua atividade vital. Ele não distingue a atividade de si mesmo. Ele é *sua atividade*. O homem, porém faz de sua atividade vital um objeto de sua vontade e consciência. Ele tem uma atividade vital consciente. Ela não é uma prescrição com a qual esteja plenamente identificado. A atividade vital consciente distingue o homem da atividade vital dos animais: só por esta razão ele é um ser genérico. Ou antes, é apenas um ser auto-consciente, isto é, sua própria vida é um objeto para ele, porque ele é um ser genérico. (grifo do autor)

Em outras palavras, o animal atua por uma necessidade estritamente biológica que o leva a consumir o objeto de sua necessidade na forma como este o encontra. Para ele não se distingue a necessidade e o objeto dessa necessidade, a atividade e seu próprio ser. O animal é um ser sem relações. Conforme Marx e Engels (1980, p. 36), “o animal *não se encontra em relação* com coisa alguma, não conhece, de fato, qualquer relação; para o animal, as relações com os outros não existem enquanto relação” (grifo dos autores).

O fato de que a atividade humana seja mediatizada por instrumentos (que carregam consigo o sentido social para o qual foram criados) faz com que se rompa a fusão existente no caso do animal entre sujeito e objeto. Através da atividade, o mundo objetivo vai surgindo para o homem como uma realidade que permanece em seu pensamento sob a forma de abstrações que refletem essa realidade objetiva, suas leis e propriedades. Este processo de apropriar-se do mundo objetivo vai fazendo com que, para o homem, esse mundo objetivo se constitua como algo distinto do mundo subjetivo. Nesse processo, sua própria vida se torna um *objeto para ele*, ou seja, sua atividade torna-se atividade consciente. Frente a este mundo dos objetos, a atividade humana desenvolve e transforma não só os objetos com os quais se relaciona — o

mundo objetivo — como também o mundo subjetivo como desejos, intenções etc., criando, cada vez mais, novas necessidades humanas.

Em outras palavras, à medida que o homem, a partir da atividade social de produção da sua existência, vai se relacionando com os objetos, estes vão sendo percebidos, conhecidos e intencionalmente inseridos na produção social com a riqueza de seus aspectos e propriedades. Essa apropriação cada vez mais complexa do objeto vai aos poucos superando seu sentido imediato e utilitarista e vai se refletir nos sentidos humanos cada vez mais humanizados que podem, cada vez mais, perceber os objetos em sua especificidade e em sua globalidade como sínteses de múltiplas determinações. À medida que a atividade vital dos homens — o trabalho — se torna mais universal e multifacetada, amplia-se o leque dos objetos e relações objetivas e subjetivas acessíveis ao pensamento e à consciência humana que cada vez mais se educa para a percepção. Desse modo, a universalidade da ação prática humana desencadeia a universalidade da consciência humana.

Essa universalização tende para superar as chamadas barreiras biológicas e, conseqüentemente, as barreiras concretas enfrentadas no processo do conhecimento humano, e vai possibilitando o desenvolvimento da liberdade humana.

Com o desenvolvimento da atividade de trabalho, da consciência e da socialidade — que determinam-se reciprocamente em seu desenvolvimento —, a atividade do homem que nos seus primórdios era determinada pelas leis biológicas (e, portanto, era natural), vai se tornando cada vez mais determinada pelos objetos criados pelo conhecimento cada vez mais complexo da natureza, pelos outros homens e pelas relações existentes entre eles; enfim, vai se tornando cada vez mais determinada por leis sócio-históricas. Neste processo é que a atividade humana passa a distinguir-se da atividade animal propriamente dita, pois vai se tornando uma atividade consciente (que surge social e historicamente) e, portanto, dirigida por leis sócio-históricas.

Isto se dá assim porque a atividade humana (diferentemente da atividade animal que se realiza de forma natural, instintiva, isto é, determinada por leis biológicas) é orientada por motivos que aparecem social e historicamente ao homem e que são projetados idealmente já no início da atividade de produção dos objetos que vão suprir suas necessidades. Essa constatação levou Leontiev (1978a, p. 82) a afirmar que “o conceito de atividade está necessariamente unido ao conceito de motivo”.

O objeto idealmente projetado controla e orienta a atividade: para o homem não existe atividade sem que se antecipe idealmente o resultado que se busca. Ou seja, os fins produzidos pelo homem tornam-se motivos de sua ação. Como tais, os motivos humanos (assim como os objetos que suprem suas necessidades) são histórico-socialmente produzidos: não são naturais, e não foram sempre os mesmos.

Nesse sentido, o homem é movido por idéias, por desejos que têm origem objetiva externa a ele, no mundo dos objetos materiais e não-materiais — mundo este que o próprio homem transforma e cria com sua atividade. O homem não repete, portanto, o seu antepassado, mas se reproduz *a partir* dele e, por isso, o supera — uma vez que nasce num mundo sempre mais pleno de objetos e relações e, ao se apropriar desse mundo sempre mais pleno, o homem pode se desenvolver cada vez mais como um ser rico de possibilidades e de necessidades. O homem não se adapta a um comportamento biologicamente previsto. Mais do que isso, produz a sua existência física e intelectual a partir do que encontra histórico-socialmente produzido e do que se apropria.

O estabelecimento de fins para a atividade torna possível a realização da atividade humana como um conjunto de ações distintas divididas entre homens diferentes. A consciência da significação da ação no interior da atividade se dá sob a forma de reflexo antecipado do objeto da atividade onde a ação se insere. Isso é o que possibilita que um sujeito possa realizar uma ação mesmo que esta, imediatamente, contraponha-se às suas necessidades.

Esse nível de consciência que se estrutura como resultado da atividade humana teleológica e que contrapõe a atividade humana à atividade natural e espontânea, biologicamente determinada dos animais, não constitui o único nível de consciência do homem e tampouco constitui a consciência crítica de que falamos aqui. Esse é um primeiro nível da consciência humana, que faz de todo homem um ser consciente, mas que não configura, ainda, a utilização intencional dessa consciência.

Esse primeiro nível de consciência, no entanto, já caracteriza o ser humano como produto das relações sociais, uma vez que possibilita que este se construa a partir da relação dinâmica de apropriação e objetivação que estabelece no mundo socialmente construído, através de sua atividade vital humana — o trabalho — quando se apropria das objetivações historicamente acumuladas pela humanidade que encontra

ao nascer, e quando exercita a essência humana, de que se apropria, através de suas próprias objetivações.

Assim, o homem não nasce humano. À medida que atua sobre a realidade (entendida como o conjunto das objetivações humanas e da natureza que existem fora e independente dele) apropriando-se dela e transformando-a, o homem reproduz, para si e em si próprio, a humanidade criada pelos homens ao longo da história. O homem se torna humano, portanto, na sua relação com os objetos socialmente criados e com os outros homens presentes ou passados — e que deixam a marca de sua atividade nos objetos da cultura. Conforme Leontiev (1978a, p. 269), ao aprender a utilizar um objeto criado pelas gerações anteriores, o homem se apropria das operações motoras que nele estão incorporadas. É ao mesmo tempo um processo de formação ativa de aptidões novas, de funções superiores, “psicomotoras” que “hominizam” sua esfera motriz.

Isto se aplica igualmente aos fenômenos da cultura intelectual. Assim, a aquisição da linguagem não é outra coisa senão o processo de apropriação das operações de palavras que são fixadas historicamente nas suas significações...

Esse é, de fato, o sentido da afirmação já absorvida pelo senso comum de que *o homem é um ser social*, reafirmada, de um modo geral, sem que se perceba sua real dimensão.

Nesse processo, o homem vai criando para si um corpo inorgânico como elemento ontológico e, enquanto tal, ineliminável de sua essência (o saber, o uso dos instrumentos, os costumes, a linguagem) — que se torna seu à medida que se apropria, através de sua atividade, do mundo das criações humanas historicamente acumuladas. Ou seja, para se tornar um ser humano, o homem cria histórica e socialmente uma essência que não se encontra dentro dele, que está nas relações e nos objetos (seja aqueles propriamente ditos objetivos, seja os subjetivos) criados ao longo da história por todos os homens. É nesse processo de apropriação e objetivação deste gênero humano (desta humanidade já existente) que o homem cria a sua individualidade, faz das objetivações humanas “órgãos da sua individualidade” (Marx, 1962).

Ao contrário do animal cuja herança é exclusivamente biológica, o homem, ao nascer, tem consigo uma única aptidão: a de criar aptidões a partir da

apropriação da experiência sócio-histórica, o que implica que novas aptidões psíquicas se formem no decurso do desenvolvimento sócio-histórico do homem. Estas aptidões podem torná-lo um “homem rico de necessidades” (Marx, 1978, p. 447) que superam o nível imediato da sobrevivência e se aproximam das máximas possibilidades alcançadas pelo desenvolvimento humano. Isto não significa que a herança biológica não tenha um papel no desenvolvimento humano. Sua ação, no entanto, não se refere diretamente aos progressos alcançados pelo homem na esfera do seu desenvolvimento psíquico. Nesse sentido, segundo Leontiev (1978a, p. 236), “alguns milênios de história social fizeram mais neste domínio do que centenas de milhões de anos de evolução biológica dos animais”.

2 A relação entre linguagem e consciência

Desde sempre pesa sobre o ‘espírito’ a maldição de estar ‘imbuído’ de uma matéria que aqui se manifesta sob a forma de camadas de ar em movimento, de sons, numa palavra, sob a forma de linguagem. (Marx & Engels, 1980, p. 36)

Que papel tem a linguagem no desenvolvimento da consciência? Esta compreensão é fundamental para aquilatarmos, adiante, o impacto da obriedade sobre o desenvolvimento da consciência crítica do educador.

Por isso, inicialmente me detenho sobre a gênese da consciência e da linguagem que ajudam a compreender a relação entre ambas. Em seguida, explicito a relação entre pensamento e linguagem, e o papel ativo da linguagem no processo como o homem conhece a realidade. Esse é um processo ativo de categorização da realidade que passa a ser conhecida sob forma de generalidades que, por sua vez, se articulam sob a forma de conceitos. Por isso, neste item discuto também, ainda que de forma breve, o processo de formação dos conceitos. Em seguida, interpreto a tese desenvolvida por Vygotsky (1991) acerca da evolução do significado da palavra e da consciência e, finalmente, sistematizo a discussão desenvolvida, apontando o papel da linguagem no desenvolvimento da consciência.

2.1 A materialidade da consciência

O desenvolvimento da consciência humana é, como se viu, produto de um processo tipicamente humano de apropriação e de objetivação de suas capacidades, quando o homem entra em contato com o mundo dos objetos e das relações humanas, reproduz para si as forças humanas essenciais construídas histórico-socialmente pela humanidade e produz sua própria existência. A Teoria Histórico-Cultural — também conhecida entre nós como a Escola de Vygotsky — assim se expressa acerca da origem da consciência humana:

Para explicar as formas mais complexas da vida consciente do homem é imprescindível sair dos limites do organismo, e buscar as origens desta vida consciente e do comportamento ‘categorial’, não nas profundidades do cérebro ou da alma, e sim nas condições externas da vida e, em 1.º lugar, da vida social, nas formas histórico-sociais da experiência do homem. (Luria, 1984, p. 22)

Contrariando as teorias tradicionais em psicologia, a obra de Vygotsky tomou por pressuposto fundamental a concepção do homem como um ser sócio-histórico cujas funções psicológicas superiores (tipicamente humanas) têm uma base biológica (pois, são produto da atividade cerebral), mas sua estrutura e modo de funcionamento são elaborados ao longo da história humana e da história individual, a partir dos modos culturalmente construídos de interpretar e organizar o real. A consciência (e seu respectivo processo psíquico) é percebida como um produto da história humana; não tem um ponto de partida apriorístico na natureza humana; são as condições concretas (materiais e não-materiais que o homem encontra nos grupos sociais com que entra em contato) que constituem a base do desenvolvimento de seus processos. Com esta afirmação, Vygotsky abandona de vez tanto as omissões em relação à existência da consciência, quanto as explicações que partem de um mundo interno existente a priori — típicas das teorias tradicionais. O reflexo subjetivo do mundo objetivamente existente resulta da interação do homem com a realidade, através da atividade prática humana.

É na relação dinâmica entre apropriação e objetivação que a realidade objetiva se apresenta para o homem, razão pela qual ele a apreende como um mundo de objetos sociais que têm não apenas um conjunto de propriedades materiais, mas

principalmente uma significação social. A relação do homem com o mundo (relação esta que deflagra o desenvolvimento das funções psíquicas superiores) não é uma relação direta, para Vygotsky (1991, p. 125-6), mas uma relação mediatizada por sistemas intermediários histórico-socialmente produzidos: os signos, os instrumentos que se interpõem na relação de cada homem com o mundo das objetivações humanas acumuladas pela humanidade ao longo da história.

Na gênese do desenvolvimento humano, e na história inicial de cada homem, o signo é uma marca externa de que o homem lança mão como auxílio para tarefas psíquicas que exigem, por exemplo, a memória, a atenção. O signo, como elemento de qualquer linguagem (palavra, gesto, código) é significativo, isto é, direta ou indiretamente exprime um pensamento. Ao longo do desenvolvimento histórico do homem e no processo do desenvolvimento da criança, a utilização de marcas externas ao sujeito vai, aos poucos, dando lugar à internalização dos processos de mediação, ou seja, vai dando lugar a representações mentais que substituem os objetos materiais. Os processos psíquicos superiores (que são exclusivamente humanos) fazem da representação mental do mundo objetivo (isto é, da linguagem) o elemento mediador principal na relação homem/mundo. O fato de que esta representação mental do mundo objetivo não seja um fato individual, mas fixe a interpretação subjetiva da realidade como significados socialmente construídos, permite a comunicação entre os homens. A linguagem verbal é o sistema básico que viabiliza esta comunicação.

Essa compreensão levou Bakhtin (1979), Leontiev (1978a, 1988), Luria (1984, 1994), Vygotsky (1991), Schaff (1968, 1974), Rubinstein (1965), a afirmar que não há consciência humana desenvolvida fora da existência do signo verbal – meio através do qual se fixa e se transmite a experiência humana, mediador da experiência humana para cada homem e forma da existência dessa experiência na consciência humana.

No início da história humana, o trabalho e as formas de vida social a ele vinculadas provocaram a aparição dos motivos sociais de comportamento e determinaram a transformação radical das categorias fundamentais do comportamento humano: na atividade de trabalho coletivo mediado por instrumentos, a ação humana rompeu a fusão com as necessidades biológicas e passou a refletir relações e ligações objetivas com o grupo social onde se inseria. A divisão técnica do trabalho deflagrou atitudes impossíveis de serem desenvolvidas se motivadas biologicamente: o fato do

homem desenvolver ações que imediatamente são contrárias à satisfação de suas necessidades (como entrar num quarto escuro para buscar um objeto e não acender a luz para não acordar alguém) é a mais forte demonstração de que a atividade consciente humana não é produto do desenvolvimento natural de propriedades previamente existentes no organismo mas o resultado de novas formas de atividade constituídas histórico-socialmente mediante o trabalho social.

O reflexo consciente da realidade se forma a partir de uma base sensível, isto é, da realidade concreta. Essa base sensível, no entanto, não limita o reflexo que é mediatizado pela experiência individual dentro da cultura humana. Ao olhar um relógio, o sujeito que conhece o objeto não o vê como algo que tem uma forma, um mostrador, um conjunto de ponteiros, uma seqüência de números, mas como um instrumento que marca a passagem do tempo, que tem uma significação objetiva e socialmente condicionada. Assim, a imagem consciente é sensível e social a um só tempo, uma vez que a compreensão só se dá à medida que a imagem sensível é situada sob uma generalização ou categoria, que já tenha se tornado um fato de consciência, uma experiência vivida que se fixa sob a forma de conceito, de palavra.

À medida que a atividade humana se expande e coloca o homem frente a um mundo cada vez mais pleno de objetos humanizados, a imagem consciente se estabiliza e se diversifica, cria hierarquias, ligações e relações. É assim que, se no processo inicial da hominização, a consciência é apenas sentida (concretizada de forma quase imediata), com a ampliação da atividade humana, no processo de humanização, esta passa progressivamente a ser um reflexo que distingue as propriedades objetivas estáveis da realidade.

É o desenvolvimento da linguagem (que se dá concomitante ao desenvolvimento da consciência) que permite que a consciência se fixe como reflexo que distingue as propriedades objetivas estáveis da realidade através de conceitos que sistematizam, generalizam e abstraem as situações e fatos.

Como afirmam Marx & Engels (1980, p. 36),

A linguagem é tão velha como a consciência: é a consciência real, prática que existe também para os outros homens e que portanto existe igualmente só para mim e, tal como a consciência, só surge com a necessidade, as exigências de contato com os outros homens.

Materialmente determinada, a linguagem verbal reflete, para o próprio sujeito e para os outros, os elementos que se tornam fatos da consciência e que são percebidos e destacados como reflexos estáveis da realidade a partir da experiência prática do homem. Ou seja, a linguagem é a forma concreta sob a qual opera a consciência do mundo, é a consciência prática do homem e por isso não se separa da consciência. Consciência e linguagem se relacionam reciprocamente no processo de trabalho mediado por instrumentos e não estão no ponto de partida do processo de desenvolvimento humano (não existem *a priori*) e nem se desenvolvem naturalmente; são, antes, o resultado histórico e social da atividade humana.

A história do nascimento e desenvolvimento da linguagem verbal, como sistema de signos que serve para comunicar e formular pensamento no processo de cognição, é a história de sua emancipação da prática: a separação da linguagem como atividade humana autônoma e a constituição da língua como um sistema autônomo de códigos. É o momento em que a palavra se emancipa do necessário entrelaçamento com a situação prática: os signos passam a se ligar entre si por seus significados e formam assim um sistema independente, autônomo de códigos, suficiente por si mesmo para a formulação e transmissão de informação sem necessidade de uma vinculação estreita da idéia com a atividade concreta. Para isso foi necessário superar um significado difuso, quando só adquiria sentido estando ligada à situação concreta a que se referia, e necessitava do contexto, do gesto, e da entonação para adquirir clareza. A partir desse momento, a informação pode ser compreendida inclusive quando se desconhece a situação a que se refere. Essa emancipação da palavra em relação à situação prática é decisiva para o desenvolvimento da linguagem e da consciência. À medida que os homens passam a denominar os objetos, os meios e o processo de trabalho, essa denominação permite dirigir a atenção para o objeto, destacá-lo e conservá-lo na memória. Com isso, o mundo perceptível duplica-se: por um lado, se apresenta o mundo dos objetos em sua forma material e, por outro, o mundo das imagens, ações, relações, qualidades que são destacadas como fatos de consciência e designadas pela linguagem verbal. Isso dá ao homem a possibilidade de operar mentalmente com objetos, mesmo ausentes. Com esta possibilidade de evocar objetos ausentes, o mundo dos reflexos subjetivos passa a ser voluntariamente dirigido pelo homem. Esse pode dirigir sua percepção, sua representação, e também sua memória e suas ações, uma vez que, operando com o mundo dos objetos no nível subjetivo (ou seja, com idéias e

palavras) pode criar para a sua atividade fins que ainda não existem. Esta dimensão da consciência (isto é, a formação de imagens subjetivas do mundo objetivo com as quais pode criar situações não acessíveis pela via sensorial direta) encerra, conforme Luria (1984, p. 36), a principal conquista humana possibilitada pela linguagem. Assim, da linguagem verbal nasce a duplicação do mundo e, devido a esta, a ação voluntária – só possível para o homem com a linguagem – e a possibilidade de projetar novos fins para sua atividade.

Ao fixar num significado a representação ideal dos objetos existentes no mundo externo, a linguagem verbal dá uma forma ao objeto refletido na consciência. Isto é condição necessária tanto para o pensamento como para a comunicação, ambos mediadores no processo de comunicação entre consciências.

Vai ficando claro que a linguagem – sistema de sinais de segundo tipo; o primeiro é a realidade – é a existência prática da consciência, que existe também para os outros homens e que portanto existe igualmente só para mim. (Marx, 1980, p. 36)

O homem passa a trabalhar com conceitos que correspondem a generalizações da realidade que independem da realidade imediata e, por isso é capaz de reportar-se a *mesa*, por exemplo, sem se referir especificamente à mesa que tem à sua frente, e mesmo sem ter qualquer mesa à frente. Esse fato permite um novo avanço à consciência humana: distinguir entre a realidade concreta e o seu reflexo. Isso que permite ao homem distinguir entre o mundo das impressões interiores e o mundo exterior. Essa distinção tem duas implicações: por um lado, marca o início de uma relação prático-objetiva do sujeito com o objeto, e por outro lado, marca o desenvolvimento da percepção de si mesmo. A linguagem é elemento essencial nesse processo de abstração e na organização da percepção e apreensão da realidade, pois sua aquisição impõe um salto qualitativo no comportamento humano.

A consciência vai assim se ampliando: num primeiro momento é a reflexão da atividade pelo sujeito; progressivamente passa a ser também a reflexão da atividade do sujeito, a própria reflexão de si mesmo e a reflexão do que ainda não existe mas pode vir a existir. A consciência da atividade amplia-se para a consciência de sua consciência, para a existência humana consciente. Segundo Leontiev (1979, p. 18), Vygotsky gostava de se referir a esse nível de consciência como “co-conhecimento”,

lembrando que a consciência individual só existe com a presença da consciência social e da linguagem, que constitui seu substrato real.

2.2 Linguagem e pensamento

A independência dos processos psíquicos internos em relação ao plano material (isto é, a passagem ao pensamento abstrato) é essencial ao desenvolvimento da atividade e da consciência humana, uma vez que permite uma relação cada vez mais elaborada do homem com o mundo, uma compreensão cada vez mais profunda e sistematizada dessa relação. É o pensamento abstrato (verbal, conceitual, categorial, tipicamente humano) que permite que os processos externos sejam interiorizados no plano da consciência, se generalizem, se fixem, e transcendam os limites da percepção sensorial imediata do mundo exterior, refletindo conexões e relações complexas, formando conceitos, tirando conclusões, resolvendo tarefas teóricas complexas e refletindo a realidade de maneira mais profunda do que permite a percepção sensorial imediata. Por tudo isso e por possibilitar a assimilação da experiência humana acumulada e a utilização dos conhecimentos, o pensamento verbal constitui elemento essencial do complexo processo de conhecimento humano, colocando a atividade consciente humana num patamar incomparável aos animais.

Da mesma forma que a consciência e a linguagem, o pensamento verbal não é inato, mas é produto do desenvolvimento histórico da sociedade humana; como a consciência, depende da disponibilidade de um sistema de sinais que têm um suporte material específico: a palavra que cria conceitos.

Na origem, pensamento e linguagem têm raízes diferentes e independentes: o pensamento precede a linguagem, é inicialmente movido por imagens; a linguagem se desenvolve mais tarde. Mas é na junção das duas linhas de desenvolvimento (momento em que o pensamento se torna verbal e a linguagem se torna intelectual, em torno dos dois anos de idade) que tem início a forma de comportamento especificamente humana: a atitude categorial que permite perceber as situações e objetos, distinguir e analisar seus elementos e propriedades. É ela que permite, por exemplo, que se deixe de acender a luz automaticamente ao se entrar num quarto escuro, para não perturbar alguém que dorme.

É o pensamento verbal (isto é, a forma predominante do pensamento humano) que interioriza os processos externos no plano da consciência, generaliza e fixa tais processos sob a forma de conceitos. Uma vez que estes conceitos abstraem, e independem-se da realidade imediata, eles permitem o conhecimento por mediações, ou seja, o pensamento lógico. E com o pensamento lógico é possível ultrapassar o limite da percepção sensorial e descobrir as leis dos fenômenos que são inacessíveis à experiência imediata.

Como não é possível a comunicação direta entre as consciências, o pensamento verbal é o caminho indireto que torna possível essa comunicação a partir da linguagem. Esta linguagem não precisa ser necessariamente sonora, mas pode ser a transcodificação desta em outro sistema de sinais que suscitem um sistema de relações e ligações, ou seja, se ligam a um significado ou a uma matriz de significados. As formas superiores de comunicação, próprias do homem, só são possíveis, porque, com ajuda do pensamento, este reflete a realidade de forma generalizada e a fixa num conceito estável. Para se comunicar, o homem relaciona o que sente ou experimenta com uma determinada classe de estados conhecida por seu interlocutor, sistematizada sob a forma de um conceito conhecido. Por isso, para Vygotsky (1991, p. 186), a não-compreensão de um conceito não significa que o interlocutor desconheça o som ou não disponha da palavra, mas que este não tem o conceito ou generalização correspondente. É a ausência do conceito que torna a compreensão impossível.

O pensamento verbal, é, portanto, elemento essencial na comunicação humana, e, esta é, por sua vez, essencial ao processo de apropriação da experiência humana, ou seja, do conhecimento acumulado pela humanidade que exige a mediação das gerações adultas para ser apropriado pelas novas gerações. Esta apropriação se dá através do processo de educação que se realiza direta ou indiretamente pela linguagem. No exemplo extremo pensado por Pieron (apud Leontiev, 1978a, p. 272), se as gerações adultas desaparecessem restando apenas as crianças e os objetos da cultura humana, a vida continuaria, mas a história humana recomeçaria, pois a apropriação de um objeto não depende apenas de sua existência, mas da apreensão de seu uso funcional, o que só é possível a partir do conhecimento de alguém. E, ainda que este processo não se dê exclusivamente através da linguagem, a linguagem-pensamento sempre participa desse processo de conhecimento.

A função da comunicação implica sempre o pensamento, uma vez que implica a compreensão das significações que se ligam aos conceitos numa língua dada. O pensamento se realiza sempre numa língua dada e ainda que não se identifique exatamente à expressão oral (pois sua sintaxe não coincide com a da língua oral, por exemplo), não existe um processo de pensamento puro que se constitua por oposição a um processo de verbalização que seria “secundária” do pensamento: pensamento e linguagem formam uma unidade orgânica. Para Vygotsky (1991, p. 20 et seq.), a unidade indivisível entre pensamento e linguagem está no significado da palavra. Por um lado, a palavra é sempre uma generalização, ou seja, um ato do pensamento que reflete a realidade de forma muito mais ampla e sistematizada do que a refletem as sensações e a percepção imediata do objeto isolado. A palavra sempre se refere a uma classe de objetos. Ao dizer “mesa”, por exemplo, reporto-me não a uma mesa específica, mas à idéia do conjunto dos objetos que chamamos mesa. Ao mesmo tempo, a palavra guarda um aspecto sonoro (sem o qual o significado não existiria) e que a torna parte integrante da linguagem. Assim, o significado da palavra é um fenômeno do pensamento e da linguagem: enquanto elemento que realiza o pensamento, a palavra é um fenômeno da linguagem; enquanto instrumento de percepção e apreensão da realidade, é uma generalização ou um conceito. Sem o aspecto sonoro, o significado não se materializa, e, sem o significado, o aspecto sonoro não cria um sentido, não se configura como um conceito ou como uma intenção de comunicação, mas apenas como um ruído. Sem a linguagem, não há pensamento capaz de generalização, abstração; o desenvolvimento do pensamento conceitual está necessariamente ligado ao desenvolvimento da função da palavra. A abstração só é possível ao signo verbal: pensar em termos de idéias exige um instrumento específico que é o signo verbal, a palavra. Devido a sua possibilidade de desligar-se dos dados sensoriais concretos a um ponto que supera os outros signos, a palavra torna possível ao pensamento elevar-se aos mais altos níveis de abstração, inacessíveis a outros signos.

Nesse sentido, a linguagem – seja oral, seja escrita – desempenha importante papel no aprimoramento do pensamento. Para Vygotsky (1991, p. 298), “o pensamento se realiza na palavra”, ou seja, o pensamento codifica-se na linguagem para ganhar clareza. A expressão oral é o elemento culminante do pensamento. A codificação do pensamento no enunciado verbal garante a transmissão de uma idéia para outra pessoa e também é decisiva para clarear a idéia do próprio falante, uma vez que este

pode perceber, na expressão oral confusa, a falta de clareza do próprio pensamento. A linguagem realiza o pensamento e, ao mesmo tempo, expressa uma forma de categorização do mundo. Com a aquisição da linguagem, o sujeito apreende um modo de pensar, apropria-se das operações lógicas cristalizadas na linguagem e com elas passa a se dirigir à realidade objetiva que o rodeia.

Esse é um processo ativo. A palavra não é uma associação simples e unívoca entre um sinal sonoro e uma noção direta, não reproduz um conceito direto: ela tem uma infinidade de significados potenciais¹, suscita um sistema de relações e ligações que deflagram um conjunto de significados, e não um significado cristalizado.

Na busca do significado específico, o pensamento movimenta-se nos muitos sentidos que são determinados pela amplitude e profundidade do sistema de relações onde a palavra se insere (isto é, seu campo semântico), buscando aquelas relações que têm ligação com o momento e situação específicos. Este é um processo de eleição do sistema de generalização adequado e de inibição de outros. O processo de compreensão e utilização de uma palavra-conceito é, assim, um processo ativo de movimentação do pensamento, que envolve a busca do significado e do sentido do conceito. O significado é reflexo objetivo do sistema de generalização mais amplo encontrado em cada palavra, e pode ter profundidade distinta, grau de generalização igualmente distinto para pessoas diferentes, mas conserva sempre um núcleo permanente, um conjunto determinado de relações. O sentido correspondente aos aspectos subjetivos do significado marcados pela situação e pelo momento dados em sua relação com o sujeito.

Este sistema de relações latentes na palavra-conceito, não é o mesmo para todos os falantes: pessoas que têm um conjunto de conhecimentos veiculados pela escola e pela ciência moderna, usufruem de um sistema mais rico dessas relações latentes nos conceitos que utiliza, seja pelo volume de relações e ligações, seja pelo grau de profundidade – ou como diz Luria (1979, p. 37), pelas “medidas de generalidade hierarquicamente construídas”. Em diferentes níveis de desenvolvimento mental, a

¹No exemplo utilizado por LURIA (1994, p. 22), a palavra carvão deflagra diferentes processos psíquicos: para o artista, é um; para a menina que sujou a vestido brincando com carvão, é outro; para o trabalhador de uma mina de carvão, ainda outro etc.

estrutura dos conceitos é profundamente diversa e oculta diferentes processos psíquicos. Para Vygotsky (1991, p. 37), esse fato é prova do desenvolvimento da consciência.

A relação pensamento-palavra na consciência desenvolvida não é algo fixo, mas um processo, uma relação, e constitui, segundo Vygotsky (1991, p. 296), “um enorme e complicadíssimo quadro que supera, pela sutileza de sua estrutura, a mais rica fantasia.”

O significado da palavra medeia o pensamento em seu caminho indireto em direção à expressão verbal. Esse movimento que se estabelece do pensamento em direção à palavra não nasce por si, mas na esfera motivacional da consciência que envolve as necessidades, os interesses, as inclinações, os desejos, os afetos, as emoções... e sua relação com a realidade dos objetos e das relações humanas. Uma idéia traduz sempre a iniciativa afetiva do indivíduo frente à realidade representada nessa idéia. O pensamento encerra, portanto, a unidade da esfera motivacional e do intelecto. Sem perceber essa relação intelecto-motivo, concebe-se o pensamento como um fluxo autônomo de idéias, com existência independente da vida, incapaz, portanto, de modificar a vida e a conduta humana, força *a priori* que atua na consciência de forma inexplicável.

O pensamento verbal parte de um motivo, formaliza-se inicialmente na palavra interna, é mediado pelos significados das palavras externas e finalmente expresso em palavras. Este é o caminho principal que vai do pensamento à palavra. Nesse sentido, as palavras do outro são necessárias mas não suficientes para compreender sua intenção de comunicação: compreender o pensamento do outro envolve chegar aos motivos do pensamento e é, como tal, um processo ativo por parte do receptor.

Estudando a passagem da sensação ao pensamento, Vygotsky mostra que a realidade se reflete no pensamento e nas sensações de forma distinta. O processo de conhecimento implica sempre a categorização desta realidade sob alguma generalidade. Então o traço diferenciador fundamental entre a experiência sensível e o pensamento está em que este é um reflexo generalizado da realidade, enquanto a sensação é marcada pela imediatez da realidade. No pensamento, a sensação é refletida de forma generalizada pela linguagem.

Por tudo isso, é possível perceber que a linguagem é essencial à existência e ao desenvolvimento do pensamento. Ou, como afirma Vygotsky em *Pensamento e Linguagem* (1991, p. 346),

Se a linguagem é tão antiga como a consciência, se a linguagem é a consciência que existe na prática para os outros e por isso existe também para mim mesmo, é evidente que a palavra tem papel destacado não só no desenvolvimento do pensamento, mas também no desenvolvimento da consciência em seu conjunto.

2.3 Linguagem e conhecimento do mundo

Através da atividade o homem conhece o mundo, se humaniza (ou seja, se apropria das forças humanas essenciais e objetiva essas forças feitas suas) e desenvolve a sua consciência. Os processos aí envolvidos, que são processos de conhecimento, de humanização e de desenvolvimento da consciência, guardam entre si uma relação orgânica, acontecem como manifestações diferentes de um processo único que é a atividade humana, quando o sujeito estabelece relações com o mundo da natureza e das objetivações humanas, a partir do lugar que ocupa nas relações sociais de que participa e reflete subjetivamente a realidade que passa a conhecer.

De que modo os fatos, objetos, relações e fenômenos que lhe são independentes e externos se tornam imagens, sensações, percepções que constituem o ponto de partida do conhecimento do homem? Como o homem conhece a realidade objetivamente existente fora dele e se apropria dela?

É importante lembrar que se o homem é fruto das circunstâncias concretas, por outro lado, é ele que constrói essas circunstâncias, o que significa que as circunstâncias são elas próprias histórico-sociais e, portanto, transformáveis. Nas palavras de Marx (1977, p. 56), “...as circunstâncias fazem os homens assim como os homens fazem as circunstâncias”.

Ou seja, o processo de conhecimento envolve um reflexo ativo da realidade, a partir da atividade do sujeito que é sempre intencional e transformadora. Essa realidade é apreendida de acordo com seu aparelho receptivo (ou seja, de sua experiência anterior, da experiência humana anterior a que tem acesso) e, de acordo com a especificidade da atividade prática que o sujeito desenvolve em relação ao objeto sendo conhecido. A imagem subjetiva (o reflexo psíquico) não existe fora da atividade do sujeito: os conteúdos e os modos da percepção da realidade dependem da prática que o homem realiza, da relação que o sujeito estabelece com a atividade, do sentido que esta atividade tem para o sujeito.

Por essa razão, uma mesma realidade pode ser percebida de forma distinta por homens distintos. Essa parcialidade é materialmente dada e expressa a possibilidade de apreensão da realidade de forma ativa. Sob a alienação certamente se expressará como inadequação da apreensão da imagem refletida na consciência.

A base do processo de conhecimento, lembra Leontiev (1978b, p. 54), é constituída pela prática individual do sujeito e pelo conjunto da prática humana. “Por isso, não apenas o pensamento, mas também a percepção do homem superam em grande medida, por sua riqueza, a relativa pobreza da experiência pessoal.”

O reflexo psíquico resulta, portanto, da interação real entre um sujeito material vivo, altamente organizado, e a realidade material que o cerca. Ou, conforme palavras de Smirnov e outros (1961, p. 91),

O reflexo consciente da realidade é sempre o produto das conexões recíprocas entre as impressões diretas recebidas pelo indivíduo, dos fenômenos reais e das representações, os conceitos e idéias elaborados pela sociedade, que atuam sobre ele no processo de relações sociais com outros homens; esta relação social se realiza por meio da linguagem oral ou escrita e, portanto, por meio das obras literárias e científicas. Nestas complicadas relações mútuas, o fundamental e primário são as impressões diretas. Isto se manifesta em que a assimilação das representações e conceitos elaborados pela sociedade se apóia em impressões diretas e em que esta assimilação de conceitos e pontos de vista, comunicados por outros, depende da base que tenha o sujeito e que foi criada pela experiência direta em seu contato com a realidade. ... Os conceitos, as idéias e pontos de vista que atuam sobre o homem são uma grande força motora em sua vida, mas apenas sob a condição de que nela mesma se encontrem base para sua assimilação e fixação.
(grifos do autor)

Assim, o reflexo consciente não pode ser nunca apenas o resultado da influência direta da realidade com que o homem entra em contato em sua vida, nem resultar apenas das influências verbais que transmitem os conhecimentos, as idéias e os pontos de vista que constituem a consciência social. O reflexo psíquico envolve tanto o aspecto objetivo quanto o subjetivo entre os quais se estabelece uma relação de ação recíproca, envolve um processo ativo que dirige e corrige o reflexo, sem o qual o próprio reflexo não seria possível, uma vez que a ação do objeto sobre o sujeito – assim como a lógica que emana do objeto – não é suficiente para fazer surgir o reflexo: apenas na atuação do sujeito sobre o objeto é que se dá a transformação do

objeto em imagem sensorial. Nas palavras de Engels, “...a modificação da natureza pelos homens, e não apenas a natureza, como tal, é a base mais essencial e imediata do pensamento humano...” (apud Leontiev, 1978b, p. 33)

É a linguagem que permite que o mundo refletido na consciência não seja apenas uma percepção imediata, mas se fixe como um fato de consciência. A linguagem medeia a atividade consciente do homem (sua percepção do mundo, do outro e de si mesmo), e o processo de conhecimento, conseqüentemente. É a linguagem que ao elevar a um nível mais complexo o desenrolar dos processos psíquicos (ou seja, a atenção, a memória, a análise, a percepção imediata e mediatizada, a generalização) permite o conhecimento. Com a linguagem, a atenção torna-se dirigível e voluntária; mudam os processos da memória, amplia-se o volume de informações que o homem é capaz de manter e que permitem voltar ao passado selecionando nele o que interessa. A linguagem cria novas leis da percepção humana através das formas complexas do pensamento abstrato e generalizado que garantem a passagem do sensorial ao racional. Como afirma Schaff (1968, p. 320), “o processo de conhecimento se realiza sob a forma de signos verbais”.

Conhecer implica associar a percepção sensorial a um conceito. Segundo o relato de Kasper Hauser – que submetido a longa ausência de contato social não desenvolveu a linguagem verbal –, o mundo que passou a conhecer na idade adulta lhe parecia inicialmente um amálgama de manchas indefinidas. Apenas quando pôde nomear os objetos é que passou a perceber o real como um mundo de objetos (Kainz apud Schaff, 1974, p. 159). Esse é um indicador de que não há percepção sensível independente do pensamento verbal, abstrato, que se realiza em ligação orgânica com a linguagem a partir da prática humana. Ou, como afirmam Smirnov e outros (1961, p. 89), “tornar os objetos e fenômenos reais fatos de consciência é um processo em que estes se refletem no sistema de generalizações verbais que tem o indivíduo”.

Com o pensamento abstrato, a percepção direta passa a subordinar-se à atividade intelectual, uma vez que o homem passa a submeter a percepção direta à reflexão, à análise, ao conhecimento anterior do mundo guardado intelectualmente sob a forma de conceitos. A partir do que já conhece, o homem é capaz de prever, com antecedência, possíveis resultados de uma experiência que jamais vivenciou. Desta forma,

a vivência emocional sofre mudanças importantes, dado que a assimilação da experiência do outro, assim como a anteposição dos fins da atividade (ambas também condicionadas pela linguagem) preparam reações afetivas a experiências todavia não vivenciadas.

A apropriação da experiência social via linguagem faz desta um fator fundamental no processo de conhecimento. Graças a isso, o homem não precisa passar por longos processos de condicionamento para desenvolver aprendizado como os animais. Como lembra Leontiev, uma ação executada com base em instrução discursiva, dispensa uma longa elaboração e pode se estabelecer de imediato.

Desse ponto de vista, a linguagem constitui um expediente fundamental no processo do conhecimento humano: enquanto os animais têm apenas a experiência hereditária (que é fixa) e a experiência individual que termina com cada um, o homem tem na experiência acumulada das gerações anteriores um meio essencial para a organização de seu comportamento. A esmagadora maioria desta experiência humana acumulada (cotidiana e não-cotidiana) utiliza a linguagem como forma principal de sua transmissão, e, de qualquer modo, a linguagem como veículo do pensamento acompanha sempre todo processo de apropriação. A linguagem cria a terceira fonte de evolução dos processos psíquicos ao permitir a assimilação da experiência sócio-histórica e, por meio dela, o domínio de um imensurável conjunto de conhecimentos, habilidades e modos de comportamento que não poderia resultar da experiência isolada. Isto significa que, com o surgimento da linguagem, surge no homem um caminho inteiramente novo de desenvolvimento psíquico, que absolutamente o distingue dos animais. Essa possibilidade de cada nova geração humana nascer nos ombros da geração anterior, de não precisar redescobrir o já conhecido, mas de apropriar-se das objetivações humanas até então existentes como ponto de partida para novas objetivações, garante o movimento da história humana.

Esse aprendizado humano não exige apenas a linguagem, mas envolve necessariamente a linguagem. O processo de educação só existe na condição da existência de uma linguagem, que, ainda que seja verbal na maioria dos processos, não precisa necessariamente sê-lo; pode ser também a transposição da linguagem verbal a um sistema de sinais em que as significações definidas estejam subordinadas a suportes materiais determinados. E ainda que, em determinadas situações, não seja utilizada para comunicação, a linguagem está sempre presente no processo de conhecimento como

instrumento do pensamento. A possibilidade de apreender a experiência humana acumulada através da linguagem faz desta um meio essencial no desenvolvimento da consciência.

2.3.1 O processo de formação dos conceitos

Vimos que as funções psíquicas superiores são mediadas por signos, que atuam como elemento essencial de direção e controle das próprias operações psíquicas. No processo de formação de conceitos, esse signo é a palavra, “que atua como meio de formação dos conceitos e se converte mais tarde em seu símbolo” (Vygotsky, 1991, p. 126). A formação de conceitos é um processo especial e diferenciado do pensamento, irreduzível a outras operações intelectuais fundamentais como a associação, a atenção voluntária, a memória lógica, a abstração, a comparação, a diferenciação, a combinação de juízos e idéias – que participam da formação de conceitos, mas não são elementos determinantes desse processo, não levam isoladamente ao desenvolvimento de conceitos. O uso funcional da palavra que se torna um meio de destacar, analisar, abstrair, sintetizar e finalmente designar os objetos, atributos, propriedades, relações etc., que se apresentam aos homens sob a forma de material sensível é o elemento fundamental e imprescindível de todo esse processo. Material sensível e palavra constituem os elementos fundamentais à formação dos conceitos ao se fundir numa atividade complexa na qual combinam-se todas as funções intelectuais básicas (a associação, a atenção voluntária, a memória lógica, a abstração, a comparação, a diferenciação, a combinação de juízos e idéias) e que culmina com a atribuição de um significado à palavra. Esse uso significativo da palavra é, para Vygotsky, a causa psicológica imediata da mudança intelectual radical que tem lugar na passagem da infância para a adolescência no desenvolvimento humano. Nessa mudança radical, a passagem dos processos intelectuais imediatos (isto é, o pensamento diretamente ligado à experiência) às operações mediadas por signos (o pensamento lógico-verbal) é o elemento central, e essa passagem é essencial ao processo de formação de conceitos.

Inicialmente, a criança tem uma percepção difusa do significado da palavra, e por isso usa um conjunto de figuras no lugar onde um adulto usaria um conceito. Nesse tateio de generalização, a criança realiza primeiramente um agrupamento arbitrário; logo, o agrupamento assume um critério temporal ou geográfico; em seguida,

a imagem sincrética em busca do conceito se forma sobre uma base mais complexa reduzindo elementos dos diferentes agrupamentos formados anteriormente a um único significado.

Numa segunda fase, o pensamento em complexos substitui a “coerência incoerente” anterior pela reunião incipiente de figuras homogêneas em um mesmo grupo, formando complexos de acordo com as relações objetivas que a criança começa a descobrir nas coisas. Os complexos, como os conceitos, são uma generalização de objetos a partir de elementos comuns entre eles; no entanto, as relações entre os objetos de um complexo são concretas, e as conexões estabelecidas entre os objetos que se agrupam sob um conceito são lógico-abstratas. Sem trabalhar ainda no nível lógico-verbal, a criança assimila como pode o modo de pensar dos adultos no processo de comunicação, e alcança um resultado semelhante ao deles, mas com operações intelectuais distintas. Dessa forma, a criança constrói os pseudo-conceitos pelo acúmulo ou justaposição de elementos isolados que têm alguma afinidade, fortemente ligados às situações concretas imediatas. No entanto, não usa ainda a palavra como meio para destacar uma propriedade, analisá-la, abstrai-la e sintetizá-la. A criança generaliza, mas a generalização alcançada por seu pensamento apenas aparentemente lembra os conceitos utilizados pelo adulto: na essência, sua natureza psicológica é muito diferente do verdadeiro conceito.

Segundo observou Vygotsky (1991, p. 164), também o pensamento cotidiano dos homens em geral utiliza-se dos pseudo-conceitos:²

os pseudo-conceitos não são patrimônio exclusivo das crianças: nosso pensamento cotidiano se produz com grande frequência sob a forma de pseudo-conceitos. De uma perspectiva dialética, os conceitos que aparecem em nossa fala habitual não são verdadeiros conceitos: são mais idéias gerais sobre as coisas.

Nessa etapa dos complexos, onde se insere o pseudo-conceito, o processo de formação do conceito percorre um caminho que vai de uma fase ainda muito próxima dos pseudo-conceitos, até o estágio dos conceitos potenciais – conceitos

² O pseudo-conceito é uma categoria criada por Vygotsky para denominar uma fase no desenvolvimento dos conceitos anterior à constituição dos conceitos propriamente ditos. Nesse sentido, não tem o significado pejorativo de “falso-conceito” que essa categoria tem na linguagem cotidiana.

enquanto possibilidades, mas a relação entre a palavra e seu significado assume o caráter de simples associação que não leva ainda ao significado genuíno da palavra. É na etapa seguinte que se chega aos conceitos propriamente ditos que emergem de uma complexa operação intelectual envolvendo o conjunto das funções intelectuais (como a atenção, a associação, a comparação, a percepção, a generalização, a abstração), mas cujo fator decisivo é o uso da palavra como elemento orientador da atenção, da abstração, da seleção de atributos, de sua síntese e generalização. O processo de construção do conceito envolve perceber um atributo, abstrair e sintetizar o percebido, convertê-lo no significado, no sentido da palavra, e assim forjar o conceito. Quando o homem toma consciência do conceito, este se fixa, e, a partir daí, amplia-se e transfere-se a outras situações concretas.

Assim, no início do desenvolvimento da linguagem, a palavra é uma generalização instável e de tipo elementar. Com uma experiência que apenas começa, o mundo dos objetos humanos e das relações humanas não é ainda um mundo de objetos e relações: sem ter ainda se apropriado dos conceitos que, ao mesmo tempo, expressam e tornam possível a percepção organizada desse mundo, o mundo que se apresenta é um amontoado de objetos e situações confusas que não fazem ainda sentido. À medida que a criança amplia sua experiência, também cresce seu tateio em direção à generalização: a palavra passa a formas mais elaboradas e cada vez mais estáveis de generalização até estabilizar-se no conceito propriamente dito – o que só será possível, por sua complexidade, na adolescência. Antes disso, o pensamento conceitual autêntico não se realiza; a generalização alcançada pelo pensamento infantil opera com relações concretas, diferente do verdadeiro conceito que se funda em relações lógico-verbais.

Luria (1984) e Vygotsky (1991) distinguem os conceitos cotidianos dos científicos. Os conceitos cotidianos incorporam-se à experiência do sujeito de forma espontânea, e em relação a eles desenvolve-se a noção prática do significado, mas se tem dificuldade em formulá-los verbalmente. Os conceitos científicos incorporam-se à consciência pela aprendizagem, são formulados verbalmente e só mais tarde complementados com um conteúdo concreto. Os dois têm importante papel na vida intelectual do homem e refletem diferentes formas de sua experiência. Para o processo de formação de educadores que nos interessa, os conceitos científicos são essenciais.

Vygotsky demonstrou que os conceitos científicos seguem um caminho distinto dos cotidianos. Os científicos se formam com a participação predominante das operações lógico-verbais, que permitem estabelecer relações supra-empíricas entre conceitos, o que significa que o conceito científico adquire sentido a partir de elementos que participam de um sistema de conceitos onde este se insere. A relação que forma o conceito científico é uma relação complexa mediada por outros conceitos.

Já os conceitos cotidianos se formam pela atividade prática e pela experiência direta com o objeto, refletem o objeto em sua manifestação aparente como conceito empírico – nesta condição, cabem apenas relações estabelecidas entre os objetos com base na situação prática. Os conceitos cotidianos desenvolvem-se à margem de um sistema determinado. Vygotsky mostra as implicações da relação do conceito com o sistema utilizando-se do seguinte exemplo: quando “flor” é utilizada como uma generalização, “rosa” e “violeta” são elementos subordinados e o conjunto dos conceitos se constitui num sistema; quando “flor” é utilizada apenas como um conceito amplo e não como uma generalização, o conceito “rosa” pode ser um seu substituto, mas não se subordina ao conceito “flor” nem constitui com ele um sistema.

O fato dos conceitos cotidianos se desenvolverem à margem de um sistema implica que não se tenha que dominar necessariamente um método para o processo de generalização: neste caso, o processo de generalização é arbitrário e seu resultado é a ampliação do conceito – que não se generaliza, não estabelece uma relação com o conjunto de elementos a ele relacionados; a generalização envolveria sua sistematização e seu caráter consciente. A ausência de um sistema, somada à dificuldade de abstração (característica do pensamento cotidiano) inviabiliza a construção dos autênticos conceitos no nível cotidiano, não permite superar o nível dos pseudo-conceitos, nem possibilita o pensamento abstrato. Por isso, o pensamento cotidiano é marcado pela arbitrariedade de sua operação.

Os conceitos científicos fazem caminho inverso: partem da abstração para buscar o exemplo particular; desenvolvem-se no nível lógico-verbal, exigem a atividade intelectual, exigem que o pensamento se eleve em seu desenvolvimento interno a um nível mais alto para que o conceito possa surgir na consciência, ou seja, implicam a superação da relação direta e imediata entre o objeto e o conceito, e o estabelecimento de relações de comunalidade com os outros conceitos pertencentes a um sistema: têm

um caráter consciente e sistemático. Nesse sentido, não se constituem como um ato mental automático, mas exigem um *autêntico e complexo ato do pensamento* que engendra o envolvimento de funções psíquicas complexas – tais como a atenção e a memória voluntárias, a abstração, a comparação, a análise, a síntese. O desenvolvimento dos conceitos científicos abre caminho para o desenvolvimento dos conceitos cotidianos, para mudanças estruturais nesses conceitos – ainda que aqueles se formem sobre a base inicial indispensável de um determinado nível de desenvolvimento destes, de um modo geral a partir da idade escolar. A estruturação de um sistema (assim como o caráter consciente dos conceitos científicos) não é introduzida no mundo dos conceitos infantis (que se caracterizam por ser espontâneos e empíricos) independentemente destes. Ao contrário, pressupõem a existência de conceitos espontâneos suficientemente ricos e maduros que constituem o objeto da tomada de consciência.

Assim, conceitos científicos e cotidianos se diferenciam pela relação distinta que estabelecem com a experiência do sujeito, com o objeto e pelos caminhos que percorrem no processo de sua formação, ou seja, pela presença ou não de um sistema no interior do qual surgem, e, neste sentido, pela espontaneidade ou pelo caráter consciente.

Sendo os conceitos científicos, por suas características, estimuladores de um nível mais elaborado da consciência, entende-se que a tomada de consciência se amplia pela via do desenvolvimento dos conceitos científicos.

No entanto, por se darem no nível lógico-verbal, os conceitos científicos correm o risco do verbalismo. O lugar privilegiado do desenvolvimento destes conceitos é o processo de instrução. Se o educador não se dá conta de que o desenvolvimento dos conceitos envolve o desenvolvimento de funções psíquicas complexas e que esse desenvolvimento não se dá por passe de mágica, nem por justaposição de informação, mas precisa mover o pensamento para um nível mais elevado, o conceito científico corre o perigo de se desenvolver insuficientemente saturado do concreto. Discutindo o processo de assimilação dos conceitos científicos, Vygotsky (1991) critica a concepção vigente que embasa a teoria do ensino escolar e a metodologia das diferentes disciplinas, que entende que o conceito possa ser assimilado pronto e acabado. Para Vygotsky, o conceito não pode ser dominado apenas com a assimilação baseada na memória ou de forma análoga à assimilação de hábitos mentais. Para o Autor, em qualquer grau de seu

desenvolvimento, o conceito é sempre um ato de generalização que envolve um movimento interno do pensamento estritamente relacionado com a atividade. O processo de desenvolvimento dos conceitos exige o desenvolvimento de uma série de funções como a atenção voluntária, a memória lógica, a abstração, a comparação. E processos psíquicos tão complexos se desenvolvem num processo, não podem ser assimilados de forma simples e imediata.

À medida que o conceito se forma e se fixa, seu processo de desenvolvimento não pára, mas manifesta-se continuamente durante a atividade do homem. Como se viu, o conceito começa a ser elaborado, inicialmente, a partir de uma generalização mais elementar e evolui para formas cada vez mais elevadas de generalização. A ampliação do conceito daí decorrente leva ao surgimento de um sistema – o complexo de relações e ligações hierarquicamente organizado deflagrado pela palavra e diretamente ligado ao nível de generalização alcançado pelo conceito em desenvolvimento, que depende do grau de abrangência da experiência humana. O sistema eleva o pensamento do sujeito a um nível mais elaborado (lógico verbal), condição necessária para que o conceito possa surgir na consciência.

2.3.2 A evolução do significado da palavra e da consciência

Segundo Vygotsky, o sistema de relações latentes no conceito não é o mesmo para pessoas diferentes: pessoas com um conjunto de conhecimentos fornecidos pela escola e pela ciência moderna têm um sistema mais amplo, seja pelo volume de conceitos, seja pela diversidade das “relações de comunalidade” construídas entre os conceitos a partir da ampliação da experiência do sujeito. Também Luria, apoiado nas investigações de Vygotsky, mostra que, em diferentes níveis de desenvolvimento mental, a estrutura dos conceitos é profundamente diversa. Os conceitos se desenvolvem em direção a formas mais complexas e esse desenvolvimento está ligado à ampliação da experiência e à atividade do sujeito. Esta é a lei geral do desenvolvimento do significado das palavras, à qual se submetem tanto o desenvolvimento dos conceitos cotidianos como o dos conceitos científicos. Mais ainda, o processo de desenvolvimento dos conceitos tem relação direta com o desenvolvimento da consciência e da estrutura do pensamento: a ampliação da experiência do sujeito e do grau de generalização deflagrado pela palavra implica a superação da supremacia do pensamento diretamente ligado à

experiência concreta pelo pensamento lógico-verbal. Observando o processo de evolução do pensamento em direção ao pensamento lógico-verbal, constata-se que o pensamento, estritamente ligado à experiência afetiva da criança na infância menor, passa a vincular-se em seguida à experiência concreta vivida pela criança na idade escolar para, mais tarde, ser mediada pela experiência humana – abstrata – à medida que o pensamento alcança o nível lógico-verbal. Nesse processo, a consciência se desenvolve: quanto mais facetas de um mesmo objeto o homem conhece, quanto mais é capaz de perceber um objeto em suas múltiplas relações, propriedades, determinações, mais é capaz de inserir este objeto em sua consciência como um fato definido da consciência. Em outras palavras, o sistema mais amplo de relações latente no conceito, expressa um reflexo mais profundo do mundo na consciência.

Assim, em toda palavra portadora de conceito, distinguem-se os componentes emocionais diretos (a imagem sensível) e o sistema de relações lógicas que se estabelece entre conceitos coordenados e subordinados, que é socialmente constituído. Nas etapas mais elementares desse desenvolvimento, predominam os componentes emocionais, as relações figuradas; nas etapas mais desenvolvidas, predominam os sistemas mais complexos de relações lógicas. Conforme exemplificado por Luria (1984, p. 48), para a criança na idade pré-escolar, a palavra supermercado tem um caráter afetivo – lugar agradável porque lá compra guloseimas – ; na idade escolar, a palavra remete à experiência concreta – lugar onde faz pequenas compras – ; já o estudante de economia entende a palavra a partir de um sistema de relações lógicas – parte do complexo sistema de relações econômicas constituído pelo mercado. Essa mudança dos processos psíquicos implícitos no conceito implica que o homem reflete e toma consciência do mundo de diferentes modos em cada etapa de seu desenvolvimento.

Vygotsky foi quem formulou essa tese da mudança da estrutura semântica e sistêmica da consciência, segundo a qual, nas etapas sucessivas do desenvolvimento, a consciência do homem é realizada por conceitos que têm uma estrutura semântica específica – tendendo a ser mais direto-figurada ou mais lógico-verbal – e por uma correlação de diferentes processos psíquicos – percepção, memorização, pensamento verbal-abstrato – distinta nas diferentes etapas do desenvolvimento intelectual. A mudança do significado da palavra (que reflete o mundo

externo em seus enlaces e relações) envolve, então, uma mudança na estrutura psíquica, ou seja, no reflexo dos enlaces e relações que, através da palavra, determinam a estrutura da consciência. Dessa forma, o desenvolvimento do significado das palavras expressa o desenvolvimento da consciência.

Daí conclui-se que o processo de desenvolvimento de conceitos é um processo ativo, organicamente vinculado ao desenvolvimento da consciência; produz-se no decorrer da apropriação cultural e pode ser demonstrado pelo fato de que o conceito passa a corresponder a um processo de generalização mais amplo, resultado predominante do pensamento lógico-verbal. Isso acontece à medida que a correlação dos processos psíquicos que determinam os conceitos cresce e se torna mais complexa, isto é, quando aprofundam-se os processos de atenção, memória, percepção e as relações entre eles.

Ao longo desse processo, a palavra alarga seu campo semântico. Esse significado mais profundo, com mais *medidas de comunalidade* estabelecidas com os objetos com os quais constitui um sistema, expressa o estado mais profundo de desenvolvimento da consciência. Esta constatação será fundamental para avaliar o impacto da obviedade no nível da linguagem utilizada no processo de conhecimento.

3.4 O papel ativo da linguagem na estruturação da consciência humana

Retomo a discussão sobre o papel da linguagem no processo como o sujeito conhece a realidade para destacar a influência da linguagem sobre o reflexo da realidade pelo sujeito, percebendo o sentido dessa determinação.

Ao explicitar o papel que a linguagem desempenha no processo de pensamento e no processo de conhecimento, constatamos que a linguagem é um produto social essencial no processo de apropriação, uma vez que possibilita a transmissão da experiência social acumulada. O homem pensa sempre em uma determinada língua – ainda que seu pensamento possa guardar resquícios da orientação pré-verbal ocorrida na fase inicial do desenvolvimento ontogenético do pensamento.

Constatamos também que a realidade é primária em relação à linguagem, existe independente do homem que fala e, sendo assim, não é a linguagem que cria a

realidade (conforme chegaram a defender alguns estudiosos entusiasmados com o papel ativo da linguagem no processo de conhecimento humano). A linguagem é reflexo da realidade que se impõe sobre ela. Nesse sentido, a linguagem reflete a realidade na consciência; não cria, portanto, nem a realidade nem a consciência.

No entanto, o fato de refletir a realidade objetiva não significa que a linguagem não tenha qualquer papel ativo no conhecimento da realidade. Ao contrário, a linguagem é o universo dentro do qual a consciência trabalha e busca sua referência, é a expressão material da consciência. A consciência reflete e refrata a realidade objetivamente existente que o homem conhece e transforma; e faz isso através da linguagem, ou seja, tendo o significado da palavra como unidade fundamental do processo dinâmico do conhecimento. As significações (ou seja, os conceitos) com as quais o homem reflete e refrata a realidade objetiva não são criadas pelos homens singulares, mas são apropriadas por eles no processo de sua existência, de sua atividade social. Através dessas significações, o sujeito apropria-se da experiência humana, conferindo a elas um sentido pessoal, ou seja, estabelecendo, para as significações de que se apropria, ligações e relações específicas dentro do sistema maior de relações e ligações que a significação carrega consigo.

No entanto, ainda que este seja um processo ativo, ao se apropriar das significações no processo espontâneo de apropriação da língua, o homem apropria-se da forma de pensar as objetivações humanas por ela expressa – a lógica construída pelos falantes que se materializa na língua. Além disso, com a linguagem, apropria-se de significações que interferem na configuração dos motivos e fins de sua atividade, na formação de sua identidade ... Enfim, apropria-se de uma forma de olhar e compreender o mundo expressa nas significações com as quais sua consciência opera.

Essa apropriação de uma concepção de mundo se dá, no entanto, de forma ativa. Conforme Leontiev (1978a, p. 28),

o reflexo consciente do mundo não surge em cada homem como resultado da projeção direta em seu cérebro das representações e conceitos que elaboram as gerações precedentes. Sua consciência também é um produto de sua atividade no mundo objetivo.

Ao compreender esta relação entre linguagem-pensamento-atividade/conhecimento da realidade, é necessário considerar a dialética da relação que implica o

fato da linguagem-pensamento, moldada como um reflexo da realidade no processo de conhecimento/atividade, ser também um instrumento que modela a maneira de perceber e compreender a realidade graças especialmente ao processo educacional que transmite, através da linguagem, a experiência humana acumulada.

Uma vez que o processo de conhecimento implica que se enquadre o que se conhece sob alguma generalidade já existente (ou criada por mediações de outras já existentes), conhecer é sempre categorizar a realidade a partir da ótica historicamente definida de quem o faz. Este processo não é arbitrário, mas condicionado socialmente. Assim sendo, o processo de conhecimento tem um caráter objetivo e também um caráter subjetivo. O caráter objetivo é desenvolvido a partir da lógica que emana do objeto e que atua sobre o sujeito. O caráter subjetivo desenvolve-se a partir da ótica do sujeito, social e historicamente construída. O reflexo da realidade envolve, portanto, a reflexão e a refração da realidade numa relação de ação recíproca entre o indivíduo e o mundo, a vida e o fazer prático do homem. Dessa relação resulta o conhecimento (Rubinstein, 1965, p. 47).

Essa compreensão da tese da influência da linguagem sobre o processo de conhecimento, conforme Schaff (1974, p. 255), não deve incorrer seja no subjetivismo extremo seja no realismo ingênuo. O fato de que o esquimó veja um número considerável de tipos de neve, onde o habitante de um país quente só vê uma, não significa que cada um crie voluntariamente uma imagem subjetiva do mundo: ambos procedem a uma articulação do mundo objetivo com base na prática individual que desenvolvem e que está ligada à prática social mais ampla do grupo de que fazem parte. Cada um consegue ver o que vê, dada à realidade objetiva (isto é, ao tipo de atividade exercida sobre o objeto e à lógica que emana do objeto) e ao tipo determinado de articulação da realidade que lhe foi ensinada via linguagem, e que dispõe, para a utilização do falante, os conceitos elaborados na língua utilizada pelo grupo social de que este participa. Essa língua, não parece demais lembrar, é produzida a partir da própria realidade objetiva e do tipo de atividade humana nela desenvolvida. Formas diferentes de expressão da realidade manifestam formas historicamente diferentes de apreensão desta realidade.

Em suma, a linguagem que medeia a formação dos processos mentais e dos conceitos viabiliza a apropriação pelo indivíduo dos modos de pensar elaborados que encontra na comunidade em que vive, uma vez que é com os signos fornecidos pela

cultura (sempre carregados de significados) que cada homem reproduz o sistema de signos que lhe servem como mediadores tanto na compreensão do mundo como no desenvolvimento dos processos mentais superiores. Ao se apropriar da cultura historicamente acumulada, o sujeito apropria-se também de um modo de interpretação do real: os conceitos que categorizam a realidade são formas socialmente vigentes de sistematização do real, que não é aliás pertinente apenas ao grupo social mais imediato, mas que faz parte da experiência humana. Então, uma vez que mediatizam a relação do homem com o mundo, os conceitos constituem-se num condicionante – num filtro – através do qual o homem percebe o real e, conseqüentemente, atua sobre ele. O exemplo dos esquimós é prova de como uma dada língua orienta o que se vê na realidade objetiva em que se vive. Assim, conforme afirma Markus (1974a, p. 37),

As formas do cérebro humano – historicamente produzidas e herdadas – através das quais a realidade se faz adequada ou inadequadamente consciente, através das quais se capta e interpreta a realidade e que, portanto, motivam as ações, são elas próprias ‘forças materiais’, não meros reflexos passivos da vida social, mas fatores co-determinantes da reprodução e transformação das relações e situações sociais.

A consciência se constitui, pois, como reflexo da realidade refratada através das significações e dos conceitos lingüísticos que são construídos socialmente.³ A relação linguagem alienada-alienação da consciência deve ser entendida a partir dessa compreensão de que a formação da consciência é condicionada pela realidade material (que independe do sujeito) e pelo lugar que o sujeito nela ocupa. A linguagem, assim como a experiência anterior do sujeito, o nível de desenvolvimento de seus processos psíquicos (isto é, a memória, a atenção, o pensamento lógico-verbal), interferem no processo de formação da imagem consciente através da qual o sujeito reflete o mundo, mas dependem todos, em última instância, da atividade do sujeito na realidade objetiva.

Uma vez que a atividade do sujeito é mediada pelas relações sociais concretas que são contraditórias, esta pode levar tanto à apropriação-objetivação máxima

³ Nesta situação, a formação dos processos mentais e dos conceitos se desprende do movimento geral da atividade. Esse fato, no entanto, não questiona a origem da consciência, uma vez que por si os significados não engendram pensamento, mas apenas os medeiam, do mesmo modo que os instrumentos não engendram ações, mas apenas as medeiam. (LEONTIEV, 1978a, p.79) Além disso, por trás dos significados está oculta a prática social, a atividade cristalizada nesses significados, e mais ainda, é apenas no processo da atividade que se revela ao homem a realidade objetiva. (LEONTIEV (1978a, p.28).

das forças humanas essenciais (da socialidade, da consciência, da ação criadora intencional sobre o mundo, da liberdade e da universalidade), quanto à apropriação da alienação, ao particularismo (ao isolamento, à mesquinhez, à ação e ao pensamento repetitivos, à submissão). O que vai determinar um caminho ou outro será a própria atividade – que pode ser mais humanizadora ou mais restritiva – e a relação que o sujeito é capaz de estabelecer com as objetivações humanas. Assim sendo, um indivíduo pode, dadas certas condições, levar um sujeito alienado a desconfiar da forma como percebe o mundo, do nível de alienação da sua consciência e este sujeito alienado, passando a conhecer a ligação orgânica entre consciência e linguagem, pode começar a fiscalizar sua consciência, buscar uma relação consciente com a linguagem e através dela passar a perceber e a reestruturar sua própria relação com o mundo em função de novos pressupostos morais e éticos que coloquem como fim para sua atividade o desenvolvimento máximo das forças humanas essenciais. Quanto mais o sujeito se dá conta de seu condicionamento histórico e social e conhece seus mecanismos, mais pode procurar manter uma relação consciente com a linguagem. No entanto, assim como a consciência alienada não é deflagrada pela linguagem alienada, mas pelas condições materiais, da mesma forma, a consciência crítica não é deflagrada por um discurso consciente, mas por uma relação mais consciente que o sujeito pode vir a estabelecer com a realidade social que o condiciona de acordo com as condições da atividade que o sujeito realiza. Ainda assim, as significações (que, vale lembrar, têm origem social) ensinam um modo de enxergar, organizar a realidade e, nesse sentido, influem na forma como cada homem vê o mundo.

Apenas nesse sentido a linguagem cria a imagem da realidade: não no sentido de que a forma, mas no sentido de que organiza sua percepção. Conforme Leontiev (1978a, p. 112), devemos “rejeitar a idéia pré-concebida de que a consciência seja determinada pelo pensamento, pelo conhecimento”. O conhecimento é a expressão, na consciência, através do pensamento e da linguagem, da realidade externa objetiva.

Pelo que se percebe, a realidade impõe sua imagem à linguagem, mas a linguagem introduz uma ordem na realidade, através dos conceitos e das categorias fixadas pela linguagem. A linguagem define uma forma de organizar os elementos da realidade, unir os objetos e situações, separar a realidade em categorias. Neste sentido, dá uma organicidade e um significado aos objetos do mundo. Conforme o relato de Kasper Hauser, já mencionado, o mundo dos objetos só se torna um mundo de objetos

humanos à medida que o sujeito é capaz de refletir o que vê sob a forma de uma generalização lingüística que fixa um fato de consciência. Ou, conforme Vygotsky (1991, p. 346-7), “a palavra é para a consciência o que o microcosmos é para o macrocosmos, a célula para o organismo, o átomo para o universo. É o microcosmo da consciência. A palavra significativa é o microcosmo da consciência humana”.

Assim, sendo a linguagem elemento essencial ao desenvolvimento da consciência humana, o impacto da alienação sobre a linguagem atinge a consciência. Frente a isso, a compreensão dos mecanismos que se escondem sob a aparente naturalidade da obviedade se faz condição necessária para superar sua ação como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica.

CAPÍTULO II
Considerações acerca da alienação

Por que o processo de desenvolvimento humano se apresenta aos homens das diferentes camadas sociais com níveis tão distintos de possibilidade? Que mecanismos têm determinado que o desenvolvimento humano esteja se dando, para muitos homens, como esvaziamento e como empobrecimento das possibilidades de objetivação colocadas pelo gênero humano?

Conforme Marx (1962), é a alienação que promove a ruptura e o distanciamento entre a possibilidade da atividade humana cada vez mais múltipla e universal e a objetivação efetiva do homem singular que se dá de forma cada vez mais unilateral, possível pela apropriação cada vez mais rica da realidade que permite a objetivação também cada vez mais rica e universal do ser humano. Sob a alienação própria da divisão social do trabalho, a atividade humanizadora do gênero humano tem se efetivado às custas da maioria dos homens, o que significa que essa grande maioria contribui para o desenvolvimento do gênero humano, mas a apropriação desta genericidade (isto é, das possibilidades tipicamente humanas) pela maioria tem sido cada vez mais ínfima. Como define Markus (1974a, p. 61):

A alienação não é senão essa discrepância na qual a evolução histórica da humanidade discrepa da evolução dos indivíduos, e o efeito auto-configurador do indivíduo, fator de auto desenvolvimento da atividade humana só aparece no plano social global e não como configurador do indivíduo, e elemento de desenvolvimento da personalidade na atividade do próprio indivíduo.

Em suma, a divisão social do trabalho inaugurou um período contraditório dentro do processo de humanização: o avanço da atividade humana passa a se configurar, ao mesmo tempo, como fator de humanização e como fator de alienação.

O tipo de processo de produção da existência inaugurado com a propriedade privada determinou mudanças radicais no processo de desenvolvimento do homem. Em linhas gerais, esse processo se caracteriza pela radical ampliação e diversificação das atividades humanas e, conseqüentemente pela crescente possibilidade de desenvolvimento da universalidade humana proporcionada por uma realidade cada vez mais rica de objetivações, por uma relação mais intensa e mais ampla com a natureza cada vez mais humanizada. No entanto, é marcado também pelo empobrecimento extremo da maioria dos homens em relação às possibilidades criadas pelo

desenvolvimento humano. Alguns aspectos destas mudanças caberia destacar aqui para melhor compreender como passa a se dar o processo de humanização sob as circunstâncias da alienação do trabalho e da essência humana.

1 O processo de humanização e a alienação da essência humana

Antes de discutir o impacto da alienação sobre o desenvolvimento humano, em especial as conseqüências desse impacto sobre o desenvolvimento da consciência, para que não se incorra no equívoco de tomar como óbvios os diferentes níveis da consciência (e, assim, sustentar uma prática que se busca, através desta reflexão, denunciar e superar) é necessário explicitar esses diferentes níveis em que a consciência humana pode se apresentar.

1.1 Os diferentes níveis da consciência humana

A consciência origina-se na realização da atividade humana e acompanha sempre toda atividade, seja ela material ou não-material. O homem sempre antepõe idealmente, no início de sua atividade, a imagem do objeto que pretende com essa atividade. Isto não significa, no entanto, que o homem, porque age sempre com sua consciência, esteja consciente de sua consciência. Pode ocorrer que o homem desenvolva uma atividade consciente, ou seja, uma atividade determinada histórico-socialmente e não biologicamente, mas perceba essa consciência como sendo natural e espontânea. Nesse caso, o nível de consciência que ocorre é o da consciência em-si, imprescindível para a vida cotidiana.

Para o homem reproduzir-se (isto é, apropriar-se daquilo que foi criado histórico-socialmente pela humanidade, reconstituindo para si o gênero humano), ele precisa lançar mão de um sistema de referências que é apropriado espontaneamente: a linguagem, os usos e costumes, os objetos. Sem essas referências, o homem não poderia superar a esfera cotidiana (que envolve as atividades mais diretamente ligadas à sobrevivência) e desenvolver a esfera da atividade humana mais complexa, para as quais, como se discutiu, o uso intencional da consciência é imprescindível.

Ocorre que, historicamente essa consciência em-si tem se desenvolvido dentro do processo de alienação e, assim sendo, tem se constituído de forma alienada e passa de *natural e espontânea* (isto é, sem que se tenha consciência dela) a *naturalmente e espontaneamente* determinada pelas condições sociais alienadas. Se considerarmos que a consciência é condicionada pelas condições concretas da existência humana, quando os condicionantes servem a uma lógica alienante (como é a lógica do capitalismo, que não tem como objetivo ético o desenvolvimento do homem, mas o lucro e a mais valia), então todo o processo de desenvolvimento da consciência em-si tende para a alienação. No entanto, como se mencionou acima, a consciência em-si é um elemento ontológico social e, nesse sentido, necessário à vida cotidiana. O fato de que, sob as condições concretas alienadas, seu processo de desenvolvimento tenda para a alienação, não identifica a consciência em-si com consciência alienada sob qualquer circunstância.

Num nível posterior de desenvolvimento da consciência, quando o homem se torna consciente de sua consciência. Isto se dá quando, a partir do “seu processo de vida real”, estabelece uma relação consciente com a própria consciência, passa a utilizá-la de forma intencional. Nesse caso, ele tende a superar a condição de consciência em-si em direção à consciência para-si. Nesse nível da consciência, quando o sujeito a usa de forma intencional, é possível ainda distinguir dois outros níveis. Num primeiro nível, o sujeito utiliza sua consciência de forma intencional sem, no entanto, perceber-se como condicionado socialmente e sem fazer dessa percepção elemento essencial na escolha dos fins e motivos que dirigem sua atividade. É o caso do cientista que, ao tratar das objetivações não-cotidianas em seu trabalho, desenvolve atividades intencionais, utiliza-se do método científico para a solução dos problemas, sem, no entanto, fazer isso dirigido por uma relação consciente com seu ser e estar no mundo, por uma relação também consciente com o gênero humano, com a consciência de seu condicionamento sócio-histórico. Esse não é ainda o nível de consciência que se pode chamar de consciência crítica. A relação consciente com seu ser e estar no mundo (esta, sim, consciência crítica) o levaria a posicionar-se frente às relações sociais e a assumir a atitude de forjar seus próprios caminhos de forma cada vez mais autônoma em relação às condições alienadas. Neste nível, o sujeito utiliza intencionalmente sua consciência, e faz isso consciente da alienação que impregna todos os fatos e situações na sociedade alienada. Por isso, considera esse condicionamento ao escolher os fins e motivos que

dirigem sua atividade balizando-os por aqueles valores que expressam as possibilidades máximas do desenvolvimento humano. Esse nível de consciência é o que se pode chamar de consciência crítica e é esse nível que pode dirigir a atividade de formação de professores de forma a desenvolver a consciência crítica do educador.

Sem se dar conta dos dois níveis maiores da consciência acima descritos (isto é, a consciência em-si e a consciência para-si), o homem assume a consciência em-si como se fosse o único nível de consciência possível, como algo natural e espontâneo (ou seja, pertencente ao seu ser como algo que vem de dentro) e com ela dirige-se tanto às questões cotidianas quanto às não-cotidianas. É nesta situação que a consciência em-si torna-se alienada, pois não percebendo sua determinação social, esse *natural e espontâneo* passam a dirigi-la, e é nessa situação também que a consciência em-si expande suas categorias de análise das atividades cotidianas para as não-cotidianas.

Nas sociedades modernas, são poucos os homens que atingem o nível de ter consciência de sua consciência. Como o processo de vida real do homem nessas sociedades determinadas pelas relações sociais de dominação é contraditório, o homem, condicionado por este processo contraditório, humaniza-se por um lado, e, por outro, aliena-se. Acontece que, devido à alienação, a maioria dos homens tem uma relação com os produtos da cultura humana restrita às necessidades mais imediatas colocadas pela reprodução da existência. Alienado, o homem encontra enormes barreiras que obstaculizam seu desenvolvimento como um ser rico de necessidades e prazeres, e que usufrua das condições que tornam a atividade humana (isto é, como atividade criadora, social e consciente) cada vez mais livre e universal. Ainda que desenvolva, em algum nível, sua socialidade, sua consciência e sua capacidade de trabalho, o homem alienado tem cerceado o desenvolvimento de sua universalidade e sua liberdade. Condição por situações concretas que restringem o desenvolvimento humano ao mínimo necessário, a maioria dos homens tende a unilateralizar-se, em lugar de desenvolver-se como seres universais e livres.

Ao mesmo tempo, no processo de formação do gênero humano, quanto mais o homem se apropria do existente, mais adentra um processo de não apenas satisfazer suas necessidades de sobrevivência, mas de desenvolver novas necessidades que permitem tornar cada vez mais amplo seu corpo inorgânico, ou seja,

que tendem a superar as limitações de caráter biológico impostas ao seu ser e tornar-se, cada vez, mais um ser humano rico de necessidades, capacidades e prazer.

Ou seja, sob a divisão social do trabalho, o processo de criação de necessidades cresce contraditoriamente. Por um lado, o gênero humano alcança um nível sem precedentes de desenvolvimento das forças humanas essenciais: a socialidade, o trabalho, a consciência, a universalidade e a liberdade. No entanto, isso ocorre às custas da grande maioria dos homens, a qual se esvazia dessas forças humanas essenciais a um nível quase absoluto. Isto significa que a grande maioria dos homens contribui para o desenvolvimento do gênero humano, mas a apropriação desta genericidade pela maioria não se dá no mesmo nível. Assim, o avanço da atividade humana passa a se configurar, ao mesmo tempo, como fator de humanização e como fator de alienação.

É nesse contexto que as diferentes esferas da atividade humana deixam de ser percebidas em suas especificidades e tendem a ser tratadas como uma única esfera. A esfera cotidiana (onde a consciência em-si é determinante) aparece como a esfera privilegiada da atividade humana e suas categorias de análise tendem a expandir-se para as esferas não-cotidianas – percebidas como extensão da esfera cotidiana. Essa expansão da lógica cotidiana para a esfera do não-cotidiano é fator determinante para que o processo de desenvolvimento humano se dê como esvaziamento e empobrecimento das possibilidades de apropriação e objetivação colocadas para o homem pelo gênero humano.

1.2 O processo de humanização sob as circunstâncias da alienação do trabalho e da essência humana

A alienação do trabalho (isto é, da atividade humana vital) é o elemento determinante do processo geral de alienação que toma a vida do homem.

Com a propriedade privada, a divisão técnica do trabalho típica da comunidade primitiva cede lugar à divisão social do trabalho. Com isto, as ações de planejamento e de execução de cada atividade foram se tornando atividades distintas que passaram a ser realizadas por pessoas diferentes: as atividades materiais e práticas, por um lado, e as atividades intelectuais e teóricas, por outro. Dessa forma, o sujeito executor da atividade não participa mais (nem individual nem coletivamente) do

planejamento dessa atividade. O trabalho que realiza não adquire sentido no produto que se configura ao final da tarefa, uma vez que não responde às suas necessidades. Ao contrário, o produto do trabalho lhe é indiferente, pois pertence agora ao capital. As tarefas que o trabalhador executa só adquirem sentido no panorama mais amplo onde seu trabalho é trocado por um salário através do qual o trabalhador compra os produtos que respondem às suas necessidades. Ou seja, o processo de trabalho deixa de responder a uma necessidade individual ou coletiva do trabalhador para responder às necessidades do capital. Nestas condições, o homem trabalha por um motivo que apenas indiretamente tem a ver com sua ação: o salário é o motivo que o leva a agir e não o produto do seu trabalho. Suas necessidades são satisfeitas indiretamente, enquanto sua atividade se torna um meio de satisfazer necessidades que lhe são estranhas. O homem não trabalha, portanto, voluntariamente, mas forçado pelas novas condições de organização da sociedade. Seu trabalho torna-se apenas um meio de vida, e, assim, como afirma Marx (1962, p. 100), “a própria vida assemelha-se somente a um meio de vida.”

A relação estreita, antes existente, entre o homem e o objeto produzido como resposta às suas necessidades, se rompe e em seu lugar se estabelece uma relação de estranhamento (*Entfremdung*), ou seja, o objeto se apresenta ao homem que o produziu como algo alheio, estranho, independente dele. O homem não reconhece no objeto produzido a manifestação de suas forças essenciais, e desta forma se esvanece a identidade do trabalhador como criador, como produtor do objeto.

Essa nova relação do produtor com o objeto é reflexo do processo de trabalho que afirma o objeto e nega o homem que o produz: é o processo de trabalho como atividade lucrativa, onde a objetivação é fator de alienação e não mais manifestação do ser do homem.

O poder social, quer dizer, a força social multiplicada que é devida à cooperação dos diversos indivíduos, a qual é condicionada pela divisão do trabalho, não se lhes apresenta como seu próprio poder conjugado, pois essa colaboração não é voluntária mas sim natural, antes lhe surgindo como um poder estranho, situado fora deles e do qual não conhecem nem a origem nem o fim a que se propõe, que não podem dominar e que de tal forma atravessa uma série particular de fases e estágios de desenvolvimento tão independente da vontade e da marcha da humanidade que é na verdade ela quem dirige essa vontade e essa marcha da humanidade. (Marx & Engels, 1980, p. 41)

Organizado em tais moldes, o processo de trabalho apenas envelhece o corpo e esgota o espírito ao invés de ser uma forma de exercício das forças humanas físicas e intelectuais. O trabalho torna-se um castigo para o homem.

O trabalhador só se sente à vontade em seu tempo de folga, enquanto no trabalho se sente contrafeito... chegamos à conclusão de que o homem só se sente livremente ativo em suas funções animais – comer, beber e procriar... – enquanto em suas funções humanas se reduz a um animal. O que é animalesco se torna humano e o humano se torna animalesco. (Marx, 1962, p. 98)¹

A alienação é tecida materialmente no processo de trabalho a partir das relações de produção que se estruturam com a sociedade da propriedade privada. É, portanto, um fator histórico no processo de desenvolvimento do homem e não elemento inerente, ineliminável desse processo, tanto assim que não atinge o gênero humano mas apenas o homem singular.²

Alienado o processo de trabalho, e sendo o trabalho o conteúdo mais essencial da vida, os homens acabam por alienar o conteúdo de sua própria vida: sua socialidade, sua consciência, sua universalidade e liberdade.

A atividade do homem é social, e não pelo fato do homem simplesmente trabalhar de forma coletiva, mas pelo fato de o homem trabalhar sempre com objetivações sociais e, mais ainda, pelo fato de que a reprodução do humano em cada homem envolve necessariamente a apropriação das objetivações social e historicamente acumuladas. As relações sociais que o homem estabelece com seus pares são igualmente produtos do gênero humano que o homem encontra historicamente desenvolvidos no mundo em que nasce, e dos quais se apropria.

Na sociedade alienada, a forma dessa apropriação é, em geral, alienada, ou seja, realiza-se como uma apropriação *espontânea e natural* (isto é, não-consciente, não intencional) que o homem aceita, uma vez que *sempre foi assim*. Ao perceber a forma de apresentação das relações sociais como naturais e não como produto da

¹ Correção na tradução a partir do original em alemão.

² Utilizo aqui a terminologia empregada por HELLER (1977) que distingue o homem singular – cada homem – do gênero humano – a humanidade desenvolvida pelos homens ao longo da história –, e o homem singular particular – ou, simplesmente, homem particular, como o homem alienado – do homem singular individual – ou, simplesmente, indivíduo, como o homem que tende a superar a alienação.

atividade histórica do homem, essas relações se perdem do controle consciente do homem e, desta forma, o homem só pode a elas se submeter. Da mesma forma que o homem só não se perde de seu objeto à medida que esse objeto se configure ao homem como criação sua, como objeto histórico e social, também as relações sociais precisam ser submetidas ao controle consciente do homem para que não se percam para o homem como elementos *naturais, espontâneos e eternos*.

Além da naturalização das relações sociais, a socialidade alienada impõe também uma ruptura entre o homem singular e o ser coletivo. A socialidade passa a ser tomada como valor de troca, e a atomização e a despersonalização dos homens promovida pela produção mercantil faz com que a sociedade desses homens alienados assemelhe-se a uma caricatura da possibilidade de vida comunitária do gênero humano. À medida que a relação do homem com as objetivações passa a ser mediatizada pelo valor de troca, as relações tendem a ser mesquinhas, os comportamentos tendem ao estereótipo e o isolamento do homem com relação aos outros se apresenta como sua verdadeira existência. Como afirma Marx (127) nos Manuscritos de 1844,

A propriedade privada tornou-nos tão néscios e parciais que um objeto só é *nosso* quando o temos, quando existe para nós como capital ou quando é diretamente comido, bebido, vestido, habitado, etc., em síntese, *utilizado* de alguma forma. (...) Assim todos os sentidos físicos e intelectuais foram substituídos pela simples alienação de todos eles, pelo sentido do ter. (grifos do autor)

Da mesma forma, a universalização possibilitada pela expansão da atividade humana passa a significar a universalização da alienação dos homens frente à vida, à medida que a atividade humana passa a ser mediada pelo valor de troca. Nesse sentido, o que a sociedade alienada prega para o trabalhador é a renúncia à vida e a todo o carecimento humano.

Quanto menos comas e bebas, quanto menos livros compres, quanto menos vás ao teatro, ao baile, à taverna, quanto menos penses, ames, teorizes, cantes, pintes, esgrimes etc., tanto mais poupas, tanto maior se torna teu tesouro que nem traças nem poeira devoram: teu capital. Quanto menos és, quanto menos exteriorizas tua vida, tanto mais tens, tanto maior é a tua vida alienada e tanto mais armazenas de tua essência alienada. Tudo o que o economista (quem domina a economia - S.A.M.) tira-te em vida e humanidade, tudo isso ele te

restitui em dinheiro e riqueza, e tudo o que não podes, pode-o teu dinheiro. Ele pode comer, beber, ir ao teatro e ao baile; conhece a arte, a sabedoria, as raridades históricas, o poder político; pode viajar, pode fazer-se dono de tudo isto, pode comprar tudo isto; é a verdadeira fortuna. Mas sendo tudo isto, o dinheiro não pode mais que criar-se a si mesmo, comprar-se a si mesmo, pois tudo mais é seu escravo, e, quando eu tenho o senhor, tenho o servo e não preciso dele. Todas as paixões e toda atividade devem, pois, afundar-se na avaréza. O trabalhador só deve ter o suficiente para querer viver e só deve querer viver para ter. (Marx, 1962, p. 24)

Assim, a sociedade da propriedade privada engendra o isolamento e o embrutecimento da maioria dos homens. Empobrecido em suas necessidades e, conseqüentemente, restrito ao utilitário imediato em suas relações com o mundo da natureza e das objetivações humanas, o homem não se universaliza e não tende a superar as barreiras naturais interpostas ao seu desenvolvimento, senão de forma “espontânea” e superficial. Desta forma, o homem, que, enquanto gênero, nunca esteve frente a possibilidades tão significativas do ponto de vista do desenvolvimento da sensibilidade humana, de formas tão amplas de objetivação, de mobilidade em termos da construção da individualidade humana, de afastar (a partir do conhecimento acumulado) as barreiras naturais que se colocam ao seu desenvolvimento, ao mesmo tempo nunca experimentou formas tão eficientes de anulação da individualidade, de submissão ao domínio do capital, de expansão global das relações alienadas para todas as formas de manifestação da vida humana.

E essa alienação não se restringe ao trabalhador, mas abarca também o não-trabalhador a quem o produto do trabalho passa a pertencer, a relação do não-trabalhador com o trabalhador, o produto do trabalho e o próprio trabalho. A alienação se universaliza à medida que o objeto é visto apenas como mercadoria, e como tal, determinado por seu valor de troca, que responde, em geral, a necessidades desnecessárias criadas pelo próprio modo de produção.

Esse esvaziamento, que tem seu ponto essencial no processo de trabalho, atinge o ser como um todo e, conseqüentemente, a linguagem.

Vimos que o processo de conhecimento é um processo ativo de categorização da realidade que passa a ser conhecida sob alguma forma de generalidade,

de abstração, e se fixa sob a forma de conceitos, de palavras. O processo de comunicação é, igualmente, um processo ativo de atribuição de sentido aos significados socialmente elaborados, de compreensão do pensamento do interlocutor. Permeado pela alienação, no entanto, ambos os processos (isto é, de conhecimento da realidade e de comunicação) se esvaziam e se tornam passivos. Com isso, o reflexo do real, que se efetiva na consciência através da linguagem, também sofre um processo de esvaziamento. A consciência humana é não apenas um elemento “concomitante necessário de todo fazer e de todo processo social” (Markus, 1974a, p. 37), mas é a forma através da qual o cérebro humano capta e interpreta a realidade. Nesse sentido, é força material ativa na compreensão, reprodução e transformação do mundo objetivo. Assim, o processo de formação e desenvolvimento da consciência humana sob a alienação sofre as conseqüências dessa alienação.

Uma vez que a atividade humana é o elemento essencial da dinâmica apropriação-objetivação, o conhecimento das esferas da atividade humana que se constituem com a ampliação dessa atividade e a relação que se configura entre essas esferas, na sociedade alienada, constitui referência importante para discutir as implicações da alienação sobre o desenvolvimento da consciência.

1.3 A constituição das esferas cotidiana e não-cotidiana da atividade humana

As sociedades que precederam a sociedade de classes foram marcadas pela participação de todos os homens tanto na produção das objetivações, como na apropriação das objetivações acumuladas – restritas para todos os homens, nesse início do desenvolvimento da atividade humana, àquelas atividades ligadas diretamente à sobrevivência. Desse modo, não havia separação entre o processo de produção, distribuição e consumo na vida de cada homem individualmente e do gênero humano. A expansão das atividades humanas, tanto quantitativamente como na multiplicidade de suas especificidades, foi gerando as objetivações genéricas mais elevadas da sociedade (a ciência, a política, a filosofia, a arte) que se agruparam enquanto esfera da atividade humana que transcende a esfera das atividades cotidianas. Com a sociedade de classes, essas duas esferas da atividade humana (ou seja, a esfera das atividades cotidianas e a

esfera das atividades não-cotidianas) passam a não ser partilhadas igualmente por todos os homens.

Da esfera das atividades cotidianas todos os homens compartilham, uma vez que, ao nascer, o homem encontra um mundo de objetos, usos, costumes, valores, linguagem, etc., acumulados pelas gerações que o antecederam, e viver neste mundo implica que ele vá se apropriando dessas objetivações na relação espontânea com as gerações adultas e, com isso, integrando-se à sociedade. Nesse processo, o homem desenvolve inicialmente suas possibilidades humanas, e as necessidades, aspirações, valores que constituem o sistema de referência básico para seu ser social. É com esse sistema de referência que ele se dirige ao mundo cada vez mais amplo das objetivações humanas. Assim, a linguagem, os usos e costumes, e o mundo dos objetos essenciais à sobrevivência que constituem referência básica essencial da vida do homem configuram a vida cotidiana. São as objetivações em-si, imprescindíveis à vida de todo homem, pois é nelas que tem início os processos de apropriação e objetivação a partir dos quais o ser humano se auto-constrói ao longo da história.

A vida cotidiana exige do homem um conjunto volumoso de atitudes e atividades necessárias à sobrevivência. Este conjunto volumoso de atitudes e atividades imprescindíveis para a reprodução da vida diária vai configurando o pensamento cotidiano, cujo núcleo conserva o reflexo daquelas propriedades que são imediatamente necessárias ao uso humano dos objetos e à satisfação das necessidades imediatas do sujeito. O modo de apropriação típica dessa esfera é a naturalidade e a espontaneidade, dada a forma como essa apropriação se dá. Por isso, uma vez que a apreensão da realidade não se identifica com a apreensão da aparência do objeto, mas exige a percepção dos elementos essenciais que o determinam, o pensamento cotidiano, por suas próprias características, não permite dimensionar a riqueza dos elementos essenciais que determinam o objeto e que só podem ser apreendidos a partir de uma atitude intencional do sujeito. Desta forma, a imagem do objeto produzida pelo pensamento cotidiano é sempre, em maior ou menor medida, uma *representação caótica* da realidade.

O conjunto heterogêneo e volumoso de atividades que precisam ser repetidamente reproduzidas para a realização da vida cotidiana torna impraticável a reflexão sobre o conteúdo de verdade de cada uma das formas de atividade aí presentes. A reflexão inviabilizaria a produção e a reprodução da vida na esfera cotidiana, pois a

reflexão exige homogeneização, exige que o sujeito se detenha sobre as decisões a tomar; e as respostas exigidas pela vida cotidiana são imediatas, numerosas e heterogêneas. Dessa forma, o homem, na vida cotidiana, tem necessidade de desenvolver certos automatismos, isto é, ações e atitudes que são subliminarmente incorporadas ao seu repertório e que o homem passa a realizar “naturalmente”. Esses automatismos são necessários para a realização daquelas tarefas mais elementares que se repetem em sua vida diária, e que engendram, num sentido mais amplo, a reprodução³ da vida na sociedade. Vivendo sua vida cotidiana, o homem desenvolve, então, uma atitude espontânea, natural, pragmática em relação às situações que aí enfrenta. Essa naturalidade vai emprestando um caráter de *certo e indiscutível*, de *já conhecido*, e *óbvio* aos fatos cotidianos.

A ciência, a arte, a filosofia, a política (ou seja, as objetivações mais complexas da sociedade, as objetivações para-si) não participam do rol das necessidades imediatas para a sobrevivência humana. Constituíram-se num momento posterior do desenvolvimento humano como resultado da expansão das atividades humanas, quando o homem ampliou seu domínio sobre a natureza e sobre o conhecimento de sua própria natureza e expressam as possibilidades máximas de apropriação, de livre desenvolvimento das capacidades humanas e de identificação dos homens com os valores mais elevados desenvolvidos pela sociedade. Em outras palavras, as objetivações para-si sintetizam o desenvolvimento do homem enquanto ser genérico e manifestam o grau de universalidade, socialidade, liberdade, consciência e domínio sobre a natureza alcançado pela humanidade.

Para a constituição dessas objetivações não-cotidianas, é necessária uma atitude intencional, baseada na utilização intencional da consciência e do conhecimento.

Essa atitude representa a autoconsciência da humanidade, e pode permear tanto as objetivações para-si como as objetivações em-si. O que determina o caráter consciente ou alienado das objetivações não é sua estrutura ou seu funcionamento, mas seu motivo e a relação que o homem estabelece com elas. Por isso, não se pode

³ Reprodução é, aqui, entendida no contexto da concepção sócio-histórica de desenvolvimento humano como a necessidade de criação, em cada homem e pelos homens individualmente, das possibilidades de humanização, e não com o sentido negativo que marcou este termo a partir do crítico-reprodutivismo.

tomar as objetivações não-cotidianas como sinônimo de objetivações conscientes e as objetivações cotidianas como sinônimo de objetivações alienadas.

Ocorre que a expansão das atividades humanas que determinou o desenvolvimento das objetivações não-cotidianas ao lado das cotidianas, deu-se historicamente a partir da divisão social do trabalho e da propriedade privada, o que significou que cada homem continuasse a contribuir para o desenvolvimento da humanidade, mas se apropriasse da forma mais ínfima possível do máximo desenvolvimento alcançado até aquele momento pela humanidade. Seguindo a lógica interna da sociedade baseada na propriedade privada, a grande maioria dos homens passou a se reproduzir relacionando-se ao mínimo com as objetivações não-cotidianas da atividade humana, restringindo-se à esfera da vida cotidiana e mesmo sua vida cotidiana fica restrita de acordo com a posição que o sujeito ocupa na divisão social do trabalho, uma vez que precisa apenas apropriar-se das habilidades, comportamentos e capacidades relativas às funções que pertencem à sua classe, as quais se constituem nos estreitos limites das atividades de reprodução da sua existência como força de trabalho do capital. Nas palavras de Marx, o trabalho alienado reduz a vida a apenas um meio de vida.

Ocorre que a alienação permeia todas as esferas da vida e todos os grupos sociais. Assim é que, mesmo o homem que usufrui das duas esferas da atividade humana, acaba, sob a alienação, não percebendo a distância entre ambas. Isso abre caminho para a expansão das formas de pensar próprias da vida cotidiana para as esferas não-cotidianas. A partir desta reprodução alienada das condições cotidianas de vida em todas as esferas da atividade humana, as relações e as situações sociais, as relações com as objetivações humanas em geral tomam a forma fetichizada na consciência dos homens.

A cotidianidade está na origem deste processo. Compreender a estrutura e as características da vida nesta esfera da atividade humana permite compreender por que sua lógica é expandida para a esfera das atividades não-cotidianas e as implicações desta expansão para as práticas não-cotidianas.

1.3.1 A esfera da atividade cotidiana

O processo de reprodução de cada homem e da sociedade começa com a apropriação das diferentes capacidades que o homem precisa ter nessa sociedade e que estão contidas tanto na linguagem como no sistema de usos, costumes e valores que encontra vigentes na sociedade em que nasce, conforme já discutimos. A partir daí, essas capacidades serão exercidas sempre e com continuidade – algumas diariamente, outras em fases determinadas da vida, mas de qualquer modo, caracterizam-se pela continuidade. Esta repetição de atividades estritamente relacionadas com a satisfação de suas necessidades básicas leva o sujeito da vida cotidiana a desenvolver um conjunto de atitudes típicas dessa esfera cotidiana, que se caracteriza pela apropriação espontânea e, conseqüentemente, pela aceitação das situações e objetos como naturalmente dados.

A espontaneidade é característica dominante da estrutura da vida cotidiana, pois se o homem submetesse o conjunto de atitudes necessárias à sua vida cotidiana a uma análise crítica, certamente não daria conta delas. Por isso, por seu papel na produção e reprodução da vida, a espontaneidade não pode e nem deve ser superada na esfera da cotidianidade. O processo de aprendizagem que tem início com o nascimento de cada homem é, como lembra Leontiev (1978a), um processo de imitação do adulto. Assim, a espontaneidade é elemento ineliminável na assimilação dos costumes e hábitos, das exigências sociais e da linguagem.

A heterogeneidade é outra característica da vida cotidiana. Para realizar o conjunto volumoso de atividades indispensáveis para garantir a conservação de sua existência, o homem tem que dispor de todas as suas capacidades e as coloca em ação em várias direções ao mesmo tempo. Isso implica que nenhuma de suas capacidades se realize em toda sua intensidade. Desta forma, a relação do homem, nesta esfera, tende a ser imediata e pragmática. Assim sendo, a heterogeneidade (ao mesmo tempo que o ritmo fixo, a repetição, a rigorosa regularidade da vida cotidiana) engendra uma *naturalidade*, uma relação prático-utilitária com os objetos que acaba por determinar a assimilação espontânea das relações sociais, dos valores, do saber envolvido nas atividades cotidianas. Acontece que, sob a alienação, o conjunto heterogêneo de atividades que constitui a vida cotidiana se torna, para a maioria dos homens, toda a vida. Assim, a alienação se manifesta na restrição do acesso às objetivações complexas (isto é, não-cotidianas) e na relação que o sujeito alienado estabelece com as atividades cotidianas;

ela não está no pensamento e nas formas de atividade da vida cotidiana, elementos necessários à vida de todo homem.

Outra característica da estrutura da vida cotidiana é o economicismo. Devido à repetição das atividades cotidianas, pelo princípio do economicismo se busca o mínimo dispêndio de energia, de tempo e de pensamento inventivo no processo de reprodução da vida de todo ser humano. Como a espontaneidade, o imediatismo – ou economicismo – é pedra angular da vida cotidiana e marca o processo de apropriação/objetivação das objetivações em-si, e as relações que se estabelecem com elas. Conforme Heller (1989, p. 31), na vida cotidiana, “toda categoria da ação e do pensamento manifesta-se e funciona exclusivamente quando é imprescindível para a simples continuação da continuidade”.

A reflexão e a contemplação são estranhas à vida cotidiana. Nesta esfera, privilegiam-se justamente as atitudes pragmáticas. Acostumado à atitude pragmática, o homem se apropria de modo econômico dos significados, sem questionar sua origem. A vida cotidiana não exige uma relação teórica com os objetos e os fatos: usufrui-se do conhecimento acumulado sem precisar conhecê-lo: acende-se uma lâmpada sem precisar saber nada acerca das leis da eletricidade. O pragmatismo é uma característica da vida cotidiana e não um seu defeito, pois, por princípio, é impossível adotar uma atitude teórica com todo objeto que se utiliza.

A heterogeneidade e o volume das ações cotidianas que se repetem com rigorosa regularidade engendram a probabilidade como mais uma de suas características: sem a valoração probabilística seria impossível resolver o conjunto de ações cotidianas dentro da dinâmica que esta exige. Considerando a necessidade da valoração probabilística, Spinoza (apud Heller, 1977, p. 296) assim se colocava acerca da especificidade da atitude e do pensamento cotidianos em contraposição à especificidade da atividade não-cotidiana:

Na vida ordinária estamos obrigados a seguir o verossímil, mas na especulação somos obrigados a buscar a verdade. O homem morreria de fome e de sede se se negasse a comer e beber antes de alcançar uma demonstração perfeita da utilidade da comida e bebida. Mas isto não ocorre no caso da investigação, onde, ao contrário, temos de tomar o cuidado de não admitir como verdadeiro algo que seja apenas verossímil.

A atitude geral da vida cotidiana baseada na economia de pensamento e na espontaneidade engendra, para o homem que vive restrito à esfera cotidiana, a dificuldade em manejar o singular. Quando não se tem tempo, disposição, ou condições para organizar a solução de um problema (O que exige a análise dos diferentes aspectos que o configuram), busca-se colocá-lo, o mais rapidamente possível, sob alguma universalidade. Por isso, o comportamento cotidiano se utiliza largamente da imitação, da analogia, e da ultrageneralização que levam o sujeito a buscar enquadrar situações e problemas sob alguma forma de *já visto, já vivido* e resolvê-los por analogia a outros, pelas soluções já prontas que se apresentam ao sujeito acostumado à rotina das situações regularmente repetidas na vida cotidiana.

Essa atitude de enquadrar novas experiências em esquemas já existentes que facilitam a solução das situações cotidianas, no entanto, não contribui para ampliar ou rever tais esquemas e cerceia a atitude de estranhamento, fundamental para o desenvolvimento da ciência, do pensamento filosófico e da arte, colocando o sujeito no caminho do preconceito ao cristalizar e tornar eternos juízos que são provisórios. Esses comportamento e pensamento analógicos oferecem uma sensação de segurança ao sujeito e, com isso, o *correto* vai se equiparando ao *verdadeiro*. O fato de que a reflexão não seja necessariamente utilizada na vida cotidiana leva a que a problemática cotidiana não seja abordada no plano da teoria. Isto se faz devido à necessidade de conclusão rápida acerca das experiências vividas. Com isso, o *correto* para uma situação se generaliza e vai se tornando verdadeiro para a vida.

Desta forma, aparece um tipo social de ação (e pensamento) que, “ainda que psicologicamente ativo, nos planos do conhecimento e da moral é passivo”. (Heller, 1977, p. 307).

Levada às últimas conseqüências, essa atitude nos planos da moral e do conhecimento impossibilita tanto novos conhecimentos quanto o questionamento da atitude que se adota frente a eles. Isso engendra um outro traço característico da vida cotidiana: a entonação.

Na relação com os outros, o homem produz sempre uma atmosfera em torno de si, que é a marca da sua singularidade. Perceber essa atitude é manifestação de sensibilidade em relação aos outros homens ao redor. No entanto, quando essa percepção se cristaliza, passa a cercear a sensibilidade do sujeito. Essa cristalização da

percepção do outro acontece porque o economicismo, a ultrageneralização, enfim, a inércia da vida cotidiana, contribuem para que essa impressão se mantenha como um juízo permanente.

Todos esses traços acima discutidos, desenvolvidos a partir das necessidades da vida de todo homem, são traços fundamentais da estrutura e do pensamento da vida cotidiana. E, enquanto tais, não podem ser eliminados da vida cotidiana sob pena de inviabilizá-la. Além disso, é no processo da vida cotidiana que o homem se apropria das capacidades fundamentais e dos modos de comportamento necessários para transcendê-la. Conforme Heller (1977, p. 25),

Todas as capacidades fundamentais, todos os afetos e os modos de comportamento fundamentais com os quais transcendo meu ambiente e que remeto ao mundo 'inteiro' alcançável por mim e que eu objetivo neste mundo, na realidade aproprio-me deles no curso da vida cotidiana: a coragem ..., o autocontrole ..., o compromisso com as tarefas a desenvolver e a alegria do êxito, a consciência da existência de uma comunidade ..., apenas para citar alguns exemplos das diversas esferas. ... sem minhas objetivações ambientais, seria incapaz de objetivar nas formas mais elevadas minhas capacidades humanas. A vida cotidiana se faz mediadora em relação ao não-cotidiano e é a escola preparatória daquele.

Por isso, a vida cotidiana não deve ser entendida como sinônimo de alienação, e tampouco suas características são elementos determinantes da alienação. Suas características são elementos ontológicos, inelimináveis, próprios da vida cotidiana.

O problema se coloca quando essas formas se cristalizam, se tornam absolutas, sem deixar, ao sujeito, margem de distanciamento que lhe permita a explicitação de sua situação. Quando isso acontece, o homem se distancia do desenvolvimento da humanidade e passa a viver sua vida restrito às possibilidades do cotidiano que se encontra alienado.

1.4 Consciência e alienação

Vimos que o ser consciente dos homens é a sua vida real. Quando o homem é capaz de estabelecer uma relação consciente com sua existência, sua atividade se torna cada vez mais livre. Sob a alienação, essa relação do homem com sua vida

tende a se tornar uma relação alienada, e sua possibilidade de realizar a essência humana tende a se converter em negação dessa essência, em realização de sua atividade vital como simples meio de existência. Impossibilitado de uma relação consciente com sua própria vida, o sujeito alienado não se dá conta nem de sua genericidade nem de sua particularidade: torna-se o que a literatura sociológica moderna convencionou chamar massa.

Considerando que, sob as relações de produção alienadas, a maioria dos homens têm sua vida restrita ao cotidiano, que se encontra alienado, a consciência restrita à vida cotidiana também se aliena. Isto significa que o homem expande a relação espontânea, que mantém com sua atividade, para o conjunto de suas relações, e essa passa a dirigir sua relação com o gênero humano e com sua própria singularidade. Nesse sentido, nas condições concretas da sociedade contemporânea (adjetivadas por Marx como a “pré-história humana”), a maioria dos homens não desfruta de uma relação consciente com seu pertencimento à humanidade (isto é, ao gênero humano), não se percebe como produto e produtor da história.

Foi com a expansão das atividades humanas que o homem singular distinguiu-se do gênero humano, uma vez que foi se tornando impossível ao homem singular relacionar-se com a totalidade da esfera da atividade humana. No entanto, esta expansão da esfera da atividade humana não impossibilitava o homem singular de estabelecer uma relação consciente com sua própria existência, de ter esta relação (consigo mesmo e com o mundo) mediada pela consciência de seu pertencimento ao gênero humano. Foi com a divisão social do trabalho que o homem singular passou a comportar-se distintamente como homem singular individual ou como homem singular particular. Será um ou como homem singular individual à medida que mantém essa relação consciente com sua própria existência mediada por uma relação consciente também com o gênero humano. Será um homem singular particular à medida que passa a não desenvolver essa relação consciente com a própria vida e o gênero, reduzindo sua essência a instrumento das necessidades da reprodução restrita de sua existência.

Com isso, o homem particular torna-se presa fácil no processo de criação de necessidades desnecessárias (os apetites imaginários, de que fala Meszáros (1981), ligados à acumulação de riquezas e à necessidade do ter), necessidades que não são suas, mas são tomadas como se fossem, consumindo toda a vida dos homens na

moderna sociedade industrial. Estas cerceiam o desenvolvimento da vida que poderia ter como referência as máximas possibilidades do desenvolvimento humano.

As conseqüências do fato das necessidades humanas serem produzidas de forma alienada e alienante são complexas, e têm um papel importante para a compreensão do processo de obriedade que se manifesta na linguagem. Mais imediatamente, sendo a necessidade o motor da atividade humana, o fato de ser movido por necessidades desnecessárias retira o sentido de objetivação do homem no fazer humano, ou seja, esvazia também na esfera privada a vida do homem que na esfera pública da atividade produtiva já estava esvaziada pelas próprias relações de produção. Dado que o agir humano é sempre conscientemente dirigido por fins que servem a determinados valores, esses valores serão determinantes na definição do caráter humanizador ou alienado da ação. À medida que motivos e fins da atividade humana são determinados por falsas necessidades (e não por necessidades que humanizem o homem) estabelece-se o caráter alienado das ações da maioria dos homens. As relações estabelecidas por essa maioria alienada são espontâneas, o que implica que a relação com suas próprias vidas não é mediada pela consciência de pertencer à humanidade. Sem ter a dimensão dessa genericidade, o homem particular identifica-se espontaneamente consigo mesmo, tem apenas sua própria existência cotidiana como a referência para suas decisões, ao mesmo tempo que se conforma com as *circunstâncias definitivas* de sua vida.

Quando o pensar e agir cotidianos (que são marcados pelo pragmatismo, espontaneísmo, economicismo, pela analogia e ultrageneralização, e dirigidos por critérios fundados numa lógica que tem por objetivo único e imediato a satisfação de necessidades prático-utilitárias), se expandem, a partir da esfera cotidiana, para as outras esferas da vida (por exemplo, a ciência, a filosofia, a política, a arte) e tomam o total da vida do homem sem deixar um distanciamento que lhe permita a explicitação de sua situação, o homem se distancia do desenvolvimento humano genérico, restringe sua vida às características do cotidiano alienado e imerge no particularismo. Nessa situação, a consciência humana, em conseqüência das condições materiais concretas, se torna um meio de negar sua essência genérica.

Assim sendo, à medida que a grande maioria dos homens só se objetiva com base na esfera da vida cotidiana alienada (cuja característica fundamental é a atitude

espontânea, pragmática, naturalizante), pode-se dizer, então, que para a maioria dos homens, a consciência empírica cotidiana (distanciada do desenvolvimento da ciência, da arte, restrita ao aspecto prático-utilitário mais imediato dos objetos e situações, e tendo como referência para suas decisões apenas a própria vida) passa a se desenvolver condicionada por representações simplificadas, superficiais e fetichizadas que levam apenas a conteúdos limitados, criados de forma independente do progresso do saber humano acumulado e permeados pelo senso comum, por crenças e mitos. E tudo isso devido à sua condição de inserção na produção da existência humana. Essa consciência empírica cotidiana se expande para o conjunto da atividade do sujeito permitindo, em qualquer das esferas de objetivação, uma apreensão naturalizante, superficial, caótica da realidade. Alienada a esfera do pensamento cotidiano, a tendência que se constata é a da não distinção das diferentes esferas da atividade humana.

Essa não percepção das distintas esferas da atividade humana pelo pensamento cotidiano alienado privilegia a percepção da esfera do cotidiano como sendo a única esfera da atividade humana. A consequência direta desse fato é a expansão da cotidianidade alienada para as outras esferas da atividade do homem.

Além disso, esse processo de elaboração complexa da cultura humana (que não se dá independente do processo de trabalho humano) passa a ser permeado pelo valor de troca. Nessas condições, o processo de criação de novas necessidades humanas é permeado pela alienação, marcado pela necessidade de posse dos objetos, e pelas necessidades desnecessárias.

Como reflexo do processo de trabalho que unilateraliza a atividade humana, a consciência também se unilateraliza. E apenas para uns poucos homens, a consciência permite uma relação do homem com a natureza e com o mundo das objetivações humanas que se percebe condicionada pelas condições históricas e sociais. Nesse sentido é que chamo consciência crítica à consciência que, através do conhecimento filosófico e científico, percebe-se condicionada histórica e socialmente, e chamo consciência alienada à consciência que assume o mundo das objetivações humanas como naturalmente dado, onde tudo é obviamente natural, espontâneo e eterno.

O processo de síntese através do qual o homem desenvolve sua essência humana e se constrói enquanto indivíduo⁴ implica a elevação acima desse particularismo, ou seja, sua superação pela relação consciente com a genericidade. Esse processo de passagem de um homem imerso na particularidade para um homem que busca conscientemente sua individualidade implica uma elaboração crítica que começa quando o homem singular que se tornou, na alienação, um homem particular, deixa de ter somente a sua própria existência como fundamento de suas decisões, e passa a ter como motivação o desejo de construir sua própria vida e seu mundo, baseado numa relação consciente com o gênero humano. Este modo de pensar e agir do indivíduo, no entanto, só será alcançado através de um processo que busque a superação da alienação. Conforme Marx,

Apenas quando o homem real, individual, assume em si o cidadão abstrato, e como homem individual em sua vida empírica, em seu trabalho individual, em suas relações sociais tiver chegado a ser um *ente genérico*, apenas quando o homem tiver organizado e reconhecido suas 'próprias forças' como forças *sociais*, e por isso já não separar de si a força social na figura da força *política*, apenas então se terá cumprido a emancipação humana. (apud Heller, 1977, p. 90)

Enquanto isto não acontece, a maioria dos homens tenderá a se adaptar ao mundo em que nasce, a não desenvolver uma atitude autônoma, a não construir uma atitude ativa na qual se objetive a totalidade da pessoa humana, a não desenvolver uma relação consciente com a genericidade, a fazer da consciência humana um meio de negar sua essência genérica, a identificar-se plenamente com as necessidades restritas de sua própria existência cotidiana alienada e, conseqüentemente, de seu particularismo, a fazer do trabalho um simples meio para sua existência – ao invés de fazer de sua existência, de sua vida cotidiana, um meio para desenvolver ao máximo suas forças humanas essenciais.

⁴ Utilizo o termo indivíduo, a exemplo do que faz HELLER (1977, 1989), para referir-me ao homem que mantém uma relação consciente com sua condição de ser parte do gênero humano e que tende a dirigir sua vida tendo como referência o desenvolvimento alcançado pela humanidade – que DUARTE (1993) chama individualidade para-si. Emprega homem no sentido de todo e qualquer ser humano singular, e homem particular, para me referir ao homem alienado que faz da particularidade a expressão máxima de sua vida.

CAPÍTULO III

O processo de obviada da categoria de
consciência crítica e a educação escolar

Partindo da compreensão de desenvolvimento humano adotada nesta reflexão, entendemos que o processo de humanização se dá como processo de educação, seja aquele realizado assistematicamente em todas as modalidades da prática social dos homens, seja aquele processo sistematizado, necessariamente marcado pela intencionalidade (o processo de educação escolar) cujo fim maior deve ser o desenvolvimento da individualidade através da apropriação do conhecimento sistematizado, não-cotidiano. Em outras palavras, entendemos a educação como o acesso à possibilidade máxima de apropriação do gênero humano, do máximo de humanidade desenvolvida social e historicamente: o desenvolvimento do homem rico de necessidades de que fala Marx na passagem seguinte dos *Grundrisse* (1978, p. 447-8):

...se se despoja a riqueza de sua limitada forma burguesa, o que é a riqueza senão a universalidade das capacidades, necessidades, gozos, forças produtivas etc. do indivíduo criada no intercâmbio universal? o desenvolvimento pleno do domínio humano das forças naturais, tanto sobre a assim chamada natureza como sobre sua própria natureza? a elaboração absoluta de suas disposições criadoras sem outro pressuposto que não o desenvolvimento histórico prévio, que converte em objetivo a plenitude total do desenvolvimento das forças humanas enquanto tais, não medidas com um padrão pré-estabelecido? Na qual o homem não se reproduz com caráter pré-determinado, mas produz sua plenitude total? como resultado do que não busca permanecer como algo dado, mas como movimento absoluto de devenir?

Sendo o fim maior da educação o desenvolvimento pleno desse indivíduo, isso coloca para a pedagogia, segundo Saviani (1991), a tarefa de organizar os meios para tornar a cultura (isto é, o saber acumulado pelos homens, a genericidade) assimilável pelas novas gerações, que participam da produção desse saber como agentes sociais, mas que se apropriam dele nos estreitos limites determinados pelas condições alienadas, tendo, assim, restrito seu acesso ao potencial de humanidade desenvolvido pelos homens ao longo do processo histórico.

Nessa mesma linha de discussão, o trabalho de Duarte (1993) aponta para a educação não a tarefa de suprir as necessidades humanas (como anunciam algumas concepções de educação) mas a de criar novas necessidades que objetivem as máximas possibilidades humanas, ou seja, aponta para a educação a tarefa de mediação entre o cotidiano (o fazer necessário para a sobrevivência imediata, as objetivações em-si) e o

não-cotidiano (as objetivações humanas complexas que transcendem a mera sobrevivência, as objetivações para-si.

Se esse é o papel da educação escolar, parece claro que a educação não constitui uma objetivação em-si (isto é, uma atividade imediatamente ligada à reprodução da vida cotidiana), mas uma objetivação para-si (ou seja, uma atividade estritamente ligada à máxima realização do humano em cada homem). Como tal, é preciso abordá-la como objetivação para-si.

Ocorre que a linguagem é uma das formas essenciais do processo de educação e conhecimento: pela linguagem verbal transmitimos a cultura acumulada, pela linguagem verbal fixam-se as experiências vividas e o conhecimento acumulado, com ela apreendemos o mundo não acessível à nossa experiência sensorial, pois com ela passamos do mundo sensorial ao racional. Ocorre, também, que a linguagem é uma objetivação da vida cotidiana, uma objetivação em-si, parte do sistema de referências mínimo necessário à sobrevivência humana, que é apreendido pelo homem de forma espontânea no grupo social de que participa. Como objetivação essencial da vida cotidiana, ao participar de um cotidiano condicionado por formas alienadas de produção da existência (que têm, como valor maior, o lucro e não a produção da individualidade humana), a linguagem se torna uma objetivação em-si alienada.

Nessa condição, quando um sujeito se dirige a uma objetivação não-cotidiana da atividade humana (a ciência, a filosofia, a arte, a política) utilizando-se das categorias e da lógica do cotidiano (que está alienado devido à forma vigente de produção da existência), estabelece com essa objetivação não-cotidiana da atividade humana uma relação alienada.

No caso da educação escolar, dado seu papel no processo de humanização, quando a relação que se estabelece é alienada, a educação se torna mediadora da alienação.

Como a alienação se estabelece na linguagem? Quais os efeitos dessa alienação que se manifesta na linguagem e permeia o pensar e o agir do sujeito? Quais suas conseqüências para o processo de conhecimento e para o desenvolvimento da consciência crítica?

A reflexão anterior sobre a vida cotidiana esclarece que, sob a alienação que atinge a vida do homem a partir da alienação do trabalho, o sujeito alienado passa a utilizar-se da lógica adequada à esfera da vida cotidiana como se esta fosse a lógica adequada para pensar as outras esferas da vida. Isso acontece porque, ao estar alienado, o homem não chega a perceber as diferentes esferas da atividade humana, e, por isso, trata todo o mundo das objetivações humanas com a lógica própria do pensar e agir cotidianos. Essa expansão das categorias próprias do pensar e agir cotidianos para a esfera das atividades não-cotidianas (como a ciência, a arte, a filosofia, a educação escolar) causa um impacto sobre a compreensão dessas atividades não-cotidianas: é o impacto da alienação sobre a esfera das atividades complexas da atividade humana. Esse impacto da alienação atinge inicialmente a linguagem – enquanto objetivação que serve tanto às objetivações cotidianas como às objetivações não-cotidianas. A partir da linguagem, atinge o pensar e agir do sujeito, e, com estes, as objetivações não-cotidianas.

É nesse processo que a obviedade (que, vale lembrar, é categoria fundamental da cotidianidade, adequada e indispensável à dinâmica da vida cotidiana) é transposta para a educação escolar (isto é, para uma atividade não-cotidiana que tem como categoria fundamental a intencionalidade). Institui-se, assim, o uso alienado da obviedade no processo de formação de educandos e educadores.

Com a discussão aqui desenvolvida, espero esclarecer o processo em que as situações e fatos assumem a aparência de *já conhecido, já visto, natural*, em que condições isso se torna um obstáculo ao desenvolvimento humano, e como isso ocasiona a alienação da consciência no processo de formação do educando e do educador. Dito de outra forma, como a alienação da consciência se manifesta na palavra, expressa a alienação do pensar e agir do educador e se torna (não apenas, mas necessariamente através da palavra) um condutor dessa alienação, uma vez que a palavra (como o elemento material com que opera a consciência) veicula um modo de perceber e organizar o mundo que se conhece e, nesse sentido, intervém na imagem da realidade que o sujeito vai formando e fixando como *fatos da consciência*, sob a forma de conceitos socialmente construídos e singularmente apropriados.

1 O uso alienado da obviedade

Vimos que a obviedade é uma categoria essencial da vida cotidiana porque indispensável ao desenvolvimento adequado da vida nesta esfera: as respostas exigidas do sujeito pelas necessidades prático-utilitárias da vida cotidiana desenvolvem uma atitude “natural”, dirigida pelo espontaneísmo, pela analogia, pelo economicismo, pela ultrageneralização, pela aproximação imediata da realidade. Isso exercita o pensamento cotidiano no sentimento de *já conhecido* – de *óbvio* – frente às situações cotidianas. Os automatismos necessários à realização do volumoso conjunto de atividades que compõem a rotina indispensável da vida cotidiana implicam necessariamente essa atitude permeada pela obviedade. Sem essa obviedade, o cotidiano não se realizaria; a intencionalidade seria um empecilho à dinâmica necessária às atividades heterogêneas e volumosas dessa esfera. Sem o pragmatismo, por exemplo, a vida cotidiana não se viabilizaria: refletir sobre o ato de atravessar a rua, antes de fazê-lo inúmeras vezes diariamente, não tem sentido algum e inviabiliza o ritmo das ações da vida cotidiana, automatizadas justamente para que se tenha tempo para refletir sobre o necessário.

As apropriações que têm lugar na vida cotidiana se realizam, então, necessariamente de forma natural e espontânea: a linguagem, os usos e costumes, a utilização dos instrumentos e da técnica necessários à vida cotidiana não exigem, por parte de quem deles se apropria, uma atitude reflexiva; são apropriados na vida diária, no contato das novas gerações com as gerações adultas, sem que haja, por parte de uma ou de outra, necessariamente uma intencionalidade. A obviedade, portanto, é uma característica ontológica da vida cotidiana; a atitude natural e espontânea que caracteriza a obviedade não está aí presente por causa da alienação. Assim sendo, não se pode entender a obviedade como sinônimo ou consequência da alienação. Ao contrário, a obviedade é a atitude imprescindível, adequada e positiva para a vida cotidiana. Essa obviedade presente na vida cotidiana, portanto, faz parte da vida de todo homem, uma vez que a vida cotidiana é um sistema de referências de que todo homem precisa se apropriar para viver na sociedade e sem o qual não pode garantir sua sobrevivência nessa sociedade. Essa apropriação na vida cotidiana se dá de forma espontânea. Por isso, a utilização da obviedade na esfera do cotidiano não implica necessariamente que o sujeito que o faz está alienado.

Quando se trata, no entanto, daquelas atividades humanas que transcendem a esfera do cotidiano, que exigem para sua apropriação e objetivação uma atitude dirigida intencionalmente pela consciência (como acontece com a ciência, a filosofia, a política, a arte, como também a escolarização),¹ a utilização da obviedade assume um aspecto negativo, pois passa a impedir sua apropriação e objetivação plenas. Da mesma forma que, na esfera do cotidiano, a intencionalidade impede a dinâmica necessária das atividades imprescindíveis dessa esfera, na esfera do não-cotidiano, a obviedade é um empecilho à apropriação e objetivação plenas exigidas pelas atividades não-cotidianas.

Ao se dirigir a essas objetivações não-cotidianas — entre elas a atividade de formação do educando e do educador — com uma atitude de “já conhecido”, “óbvio”, generalizando uma atitude de naturalidade que é própria e adequada à esfera cotidiana, o sujeito não consegue se apropriar de algo que só pode ser apropriado de forma intencional. Ou melhor, só consegue se apropriar de forma “natural e espontânea”.

Essa expansão de uma atitude própria do cotidiano (esteja esse cotidiano alienado ou não) para o não-cotidiano, é própria do processo de alienação que leva o homem a não perceber a especificidade das duas esferas da atividade humana, ou seja, a não perceber as atividades não-cotidianas como atividades complexas, distintas das atividades cotidianas. Isso acontece porque uma das características do processo de alienação é a não-percepção pelo sujeito do condicionamento social a que se encontra submetido, o que faz com que ele assuma a vida cotidiana (à qual se encontra restrito) como se fosse a única esfera da vida e da atividade humana. O processo de apropriação *natural e espontâneo* que se realiza na esfera do cotidiano (e que se efetiva sem que se tenha, necessariamente, consciência dele) empresta a essa esfera um caráter de algo “correto” e até “indiscutível”. Por isso a vida cotidiana é tomada pelo sujeito que tem sua vida restrita a ela, como se fosse a esfera do *verdadeiro*, o padrão para a vida. Restrito à esfera do pensar e agir cotidianos, às necessidades marcadas pelo particularismo, o

¹A educação se realiza ao mesmo tempo como objetivação cotidiana e como objetivação não-cotidiana. Enquanto processo não-formal que se dá de forma “natural e espontânea”, na vida cotidiana, constitui uma objetivação em-si, cotidiana; enquanto educação formal, escolar, intencionalmente voltada para ensinar e que se situa como mediadora entre o homem singular e a prática social global (Saviani, 1989) ou entre o cotidiano e o não-cotidiano (Duarte, 1993), constitui uma objetivação para-si, não-cotidiana.

homem alienado toma a vida cotidiana como se fosse a possibilidade máxima para a existência humana, e as formas do pensamento cotidiano como sendo as únicas formas de pensamento existentes — e, por isso, modelo para todas as atividades humanas. Por isso, encara todos os problemas, todas as situações e se dirige às objetivações com que se depara (quer da esfera do cotidiano, quer da esfera do não-cotidiano) com a lógica da vida cotidiana (aliás, a única que conhece), desconsiderando a lógica mais complexa que emana das objetivações não-cotidianas. Ou seja, esse homem particular, isto é, esse homem alienado, imerso na lógica cotidiana, dirige-se às atividades ligadas à ciência, à política, à educação, à filosofia, à arte, etc., com uma postura prático-utilitária, economicista, espontaneísta, analógica. É preciso sempre lembrar que essas atitudes não são necessariamente alienadas, quando utilizadas na esfera cotidiana, mas se tornam um problema quando de sua utilização indevida em situações cuja apreensão exige intencionalidade e reflexão. O uso alienado da obriedade não está, pois, na adoção da atitude prático-utilitária, ultrageneralizante, espontânea ou economicista em si. Seu uso alienado se configura quando o sujeito expande a obriedade inerente a cada uma dessas atitudes (que são próprias e adequadas à vida cotidiana) para uma atividade que não faz parte da vida cotidiana e que exige uma atitude que não é nem pragmática, nem imediatista, nem óbvia, mas intencional, refletida, autônoma, crítica... Enfim, uma atitude que expressa uma relação consciente com a complexidade da objetivação a que se dirige.

O processo de formação do educando e do educador, como atividade mediadora entre o cotidiano e o não-cotidiano (Duarte, 1993) é uma objetivação não-cotidiana e tem, como tal, a intencionalidade como categoria fundamental. Ou seja, sua apropriação e objetivação exigem uma postura reflexiva, analítica e ativa. A abordagem dessa objetivação complexa por uma lógica que tem como característica a obriedade, cerceia sua apropriação e objetivação plenas, uma vez que restringe sua apreensão aos limites do pragmatismo. A utilização da obriedade assume, pois, nessa situação, um aspecto negativo. Devido a isso, essa utilização inadequada da obriedade para abordar as objetivações não-cotidianas é chamada aqui de uso alienado da obriedade.

Sendo a obriedade a categoria fundamental da cotidianidade, é o uso dos traços fundamentais da estrutura da vida cotidiana para abordar a prática educativa

que caracteriza esse uso alienado da obviedade. Esses traços, já vimos que são a espontaneidade, a ultrageneralização, o pragmatismo, a heterogeneidade, a economia de reflexão, a abordagem de uma objetivação singular como se ela fosse conhecida e óbvia e pudesse ser tratada por analogia a outras ocorrências cotidianas. É o uso indevido dessas formas de abordagem, próprias da atividade cotidiana, para abordar a prática educativa de formação de educadores (que é necessariamente intencional) que configura o uso alienado da obviedade.

Esse uso indevido da obviedade é, ao mesmo tempo, produto e condutor da alienação. Conforme apontado anteriormente, é a sociedade de classes que engendra essa cristalização dos traços fundamentais da vida e do pensamento cotidianos como categorias absolutas para pensar e expressar a relação do homem com todo o conjunto das objetivações humanas e que engendra o uso alienado da obviedade. Nesse sentido, a utilização alienada da obviedade é produto das condições concretas que restringem o sujeito a viver apenas uma parte das possibilidades da vida humana (a vida cotidiana) como se fosse toda a vida possível, e, ainda que esse sujeito entre em contato com as diferentes esferas da atividade humana, sua apropriação fica restrita aos limites possíveis da lógica “natural” e “espontânea” inerente à apropriação das atividades cotidianas, uma vez que lhe faltam elementos para essa apreensão complexa.

A utilização alienada da obviedade (que é produto, então, da alienação) é, ao mesmo tempo, condutora da alienação. Ao compreender as situações e fatos como *naturais*, o sujeito dirige seu agir por essa compreensão. Isso se manifesta no pensar e agir do sujeito e se expressa na linguagem, e, desta forma, (des)educa outros a perceberem os fatos e situações sob a mesma ótica. Se os fatos e situações são naturais, não há nada a fazer. Nesse sentido, o pensamento cotidiano é um pensamento fatalista: *se sempre foi assim, então sempre será*. Esta compreensão se torna um instrumento privilegiado no processo de *naturalização* do histórico, de dissolução de conflitos, de imposição consensual de uma forma de apreender o mundo e de analisá-lo.

Esse processo, no caso da atividade de formação do educando e do educador, se dá via linguagem e via formas do pensar e agir do educador, numa relação de ação recíproca, e, se não houver por parte do sujeito uma atitude intencionalmente voltada para interromper esse processo, ele continua e se multiplica (dada a característica do trabalho do educador), especialmente sob o modo de produção alienado.

Para discutir o uso alienado da obriedade no processo de formação do educador e do educando, de um modo geral, faz-se necessário considerar a forma como este se dá tanto na linguagem quanto no pensar e agir do educador e as conseqüências para o desenvolvimento da consciência crítica no processo de formação dos educandos e de novos educadores.

1.1 A obriedade na linguagem no processo de educação escolar

Como se discutiu acima, a dinâmica apropriação-objetivação que permite a relação do sujeito com a história e engendra a humanização implica sempre a presença da linguagem verbal – seja como veículo da comunicação, seja como instrumento do pensamento verbal tipicamente humano. Nas palavras de Heller (1977, p. 229), a linguagem “é *conditio sine qua non* de qualquer atividade humana, principalmente da mental”. Nesse sentido, é condição necessária ao desenvolvimento humano, ao desenvolvimento do homem na sociedade, e elemento essencial do movimento da história. A palavra-conceito (que é a unidade fundamental da linguagem) permite a comunicação entre consciências, permite o pensamento abstrato, é a matéria com que opera a consciência.

As estruturas de comunicação que se realizam na linguagem são apropriadas pelos homens no processo da atividade humana coletiva e transformam-se em estruturas de pensamento desses homens. Essas estruturas, por sua vez, são utilizadas na atividade de comunicação e pensamento, num processo que não tem fim. A palavra-conceito fixa os conhecimentos socialmente consolidados sobre o objeto, constituídos num momento da história humana (que se tornam formas de perceber e organizar a realidade) e, nesse sentido, o conceito carrega uma visão de mundo que a linguagem fixa. Por isso, ao transmitir a experiência acumulada pelas gerações precedentes, a linguagem transmite o conhecimento socialmente consolidado sobre o objeto e, com ele, uma forma de pensar e compreender a realidade. A linguagem é, pois, um sistema de códigos que têm uma história, que remetem a um sistema de ligações e relações dentro do complexo sistema de ligações e relações formado ao longo da história.

Ocorre que os homens se apropriam da linguagem como uma objetivação da vida cotidiana, a partir do convívio cotidiano com as gerações mais

velhas e da mesma forma espontânea a objetivam, o que significa que o sujeito não estabelece com ela uma relação intencional no processo de sua apropriação e objetivação. Para a vida cotidiana, e, como um instrumento para pensar e orientar a ação na vida cotidiana, essa relação espontânea com a linguagem é necessária, pois as necessidades imediatas tornam a atitude de estranhamento e análise inadequadas para essa esfera da atividade humana: o volumoso conjunto de *conceitos* com que trata a vida cotidiana não comportaria a atitude ativa de busca do sistema de ligações e relações adequado à compreensão do conceito. Por isso, a obviedade da linguagem é adequada e mesmo exigida pelas condições cotidianas da vida.

No entanto, a linguagem é também instrumento para pensar e orientar a ação do sujeito em relação às objetivações não-cotidianas que exigem uma atitude intencional para sua apropriação. Ocorre que sem se dar conta da especificidade das atividades não-cotidianas, o sujeito alienado dirige-se a essas atividades utilizando-se da linguagem da mesma forma natural e espontânea adequada ao cotidiano. Em outras palavras, a atitude natural e espontânea que o sujeito desenvolve em relação aos fatos e às objetivações cotidianas (e que sob a alienação expande para as atividades não-cotidianas), desenvolve também em relação à linguagem. Com isso, a linguagem se torna um instrumento dessa expansão da obviedade utilizada de forma alienada, pois essa atitude de assumir as objetivações não-cotidianas como óbvias impede sua apropriação plena. Ou seja, ao mesmo tempo que elemento essencial ao processo de humanização, a linguagem, quando está imersa na obviedade, se torna elemento fundamental na propagação da alienação.

O que significa para a linguagem ser apropriada e utilizada de forma natural e espontânea, ou óbvia? Significa que a linguagem não é percebida como um sistema de códigos que tem uma história e traz consigo uma forma de compreender e interpretar o mundo; que o conceito (que, como vimos, guarda todo um sistema de valores, uma história, uma moral, remete a um saber e a uma experiência acumulada) perde a marca de sua produção histórica e passa a ser tratado como se fosse natural e tivesse existido sempre e com o mesmo significado.

Ao tratar os conceitos de forma óbvia, ao tomá-los naturalmente, acaba-se por dispensar a busca de seu sentido e significado. A forma parece bastante para a comunicação. Essa supervalorização da forma, tratada sem a profundidade do

significado, é que distancia a história, substitui o conjunto de experiências que resulta no sentido e no significado do conceito por um estereótipo que assume a aparência de universal e eterno – *sempre foi assim*. A expressão sonora cria, nesta situação, uma familiaridade com o tema encerrado na palavra que dispensa qualquer busca mais profunda de seu significado, pois *é óbvio que é assim*. Uma consequência que surge daí é que os conflitos parecem se desfazer ao serem tratados pela obviedade: as coisas são *como devem ser, como sempre foram*. Ao naturalizar o histórico, a obviedade abole a necessidade da sua explicação: cria uma clareza ilusória que dispensa explicações, pois o conceito parece significar por si próprio. No que concerne ao conceito de consciência crítica, por exemplo, não há qualquer relação com a alienação, com os condicionantes sociais, com a construção de uma autonomia frente a esses condicionantes. O uso indevido do óbvio torna natural uma situação histórica – torna eterno o que é transformável. Desse ponto de vista, a consciência crítica é algo que sempre existiu, sempre foi assim como todos *sabem* que é.

Para Bakhtin (1979), esse processo resulta do fato de classes sociais opostas utilizarem a mesma língua. Isto faz com que na palavra confrontem-se “índices de valor contraditórios” – o que transforma a palavra numa arena onde se desenvolve a luta de classes. Bakhtin chama isso de “plurivalência social do signo” e esse é, para o Autor, um traço da maior importância, pois esse entrecruzamento dos índices de valor torna a palavra viva e móvel, capaz de evoluir. Subtraída das tensões geradas pelas lutas sociais, a palavra irá “infalivelmente se debilitar, degenerará em alegoria, não será mais um instrumento racional e vivo para a sociedade.” (Bakhtin, 1979, p. 32)

No entanto, esse confronto de “índices de valor contraditórios” que torna a palavra viva, faz dela um instrumento de refração e de deformação da realidade nela expressa. Como resultado da ação da classe dominante que tende a desmerecer o conflito e a contradição aí existentes, subtrai-se da palavra o conflito conferindo-lhe um caráter inatingível e acima das diferenças de classe, a fim de abafar, esconder a luta dos índices sociais de valor que aí se trava – o que torna o signo monovalente. Esse signo monovalente encontra na estrutura da vida cotidiana, um terreno fértil para sua instalação, uma vez que, por suas próprias características, a vida cotidiana procura o consumo rápido do conceito.

O resultado imediatista, prático-utilitário disso é que restrito em seu significado ao óbvio, *facilita-se* a apreensão do conceito. Esse é um mecanismo do uso alienado da obviedade que não suporta, e, ao mesmo tempo, impede a atenção do falante: destina-se a um consumo desatento e, por conseqüência, conivente, que não desconfia que sob o uso alienado do óbvio podem ser encontrados mecanismos insuspeitos – que precisam ser revelados como condição para superar esse uso alienado da linguagem. Enquanto isso não acontece, sob a aparente ausência de conflitos, sob a aparência de naturalidade, a relação alienada dos falantes com suas reais condições de vida e de fala é perpetuada.

O resgate dos valores contraditórios presentes na palavra, o resgate de sua história, são elementos essenciais para o estabelecimento de uma relação consciente com a palavra necessária para a apropriação plena das objetivações não-cotidianas. O estranhamento é atitude fundamental nesse processo. No entanto, a obviedade é a atitude característica para a grande maioria dos homens na sociedade contemporânea.

Assim, também o educador restrito à sua vida cotidiana dirige-se à prática educativa escolar (como também à arte, à ciência, à política etc.) com a mesma linguagem que utiliza para comunicar e pensar atividades cotidianas, estabelecendo com ela a mesma relação que estabelece nas situações cotidianas.

O conjunto de atitudes que constituem a obviedade característica da vida cotidiana, e que se expande para o processo de educação escolar (constituindo o uso alienado da obviedade), faz parte da atitude mais geral do sujeito que desenvolve sua humanidade restrita à esfera da particularidade e que por isso dirige-se à atividade de formação do educando ou do educador tratando-a como se fosse uma *verdade eterna* e, portanto, óbvia. Essa atitude geral que determina a forma como a utilização alienada da obviedade se manifesta na palavra, se expressa, então, também no comportamento dos homens em relação ao estabelecimento de motivos e fins de sua atividade, em relação à criação de necessidades, à valoração das necessidades humanas em geral, à natureza, aos outros homens, à própria vida, à história, ao gênero humano. Ou seja, a utilização alienada da linguagem nada mais é que a forma como o sujeito alienado percebe a realidade objetiva e fixa essa percepção como fato de consciência através da linguagem — nela fundamentando seu pensar e agir, como se discutirá à frente.

De fato, a linguagem imersa na obriedade não é outra coisa senão a expressão dessa consciência alienada.

Essa é uma compreensão fundamental para discutir o impacto da alienação sobre a linguagem e sua relação com a consciência. A linguagem não cria a consciência. Ela é o instrumental de que a consciência precisa lançar mão para existir e se materializar. Nesse sentido, não há desenvolvimento da consciência fora do signo, fora da unidade significativa, do conceito — do qual a palavra é veículo e se torna símbolo (Bakhtin, 1979 e Vygotsky, 1991). E ambas nascem no mesmo processo, determinadas materialmente pela realidade objetiva que existe independente do homem e atua sobre ele à medida que este reproduz sua existência humana atuando socialmente no mundo.

1.2 O uso alienado do conceito de consciência crítica

Ao tratar da alienação do conceito de consciência crítica, que deu origem à reflexão desenvolvida neste texto, busco discutir a forma como a alienação, por envolver a vida do educador, seu pensar e agir frente à prática educativa e à realidade mais ampla, envolve sua consciência e se manifesta na linguagem. Ao mesmo tempo, a utilização alienada do conceito de consciência crítica exerce uma influência sobre a consciência, sobre o pensar e agir desse educador, uma vez que a consciência opera com os conceitos que encontra disponíveis. Ora, o processo educativo, e especialmente a prática de formação do educador, se dá fundamentalmente pela linguagem. Nesse sentido, a linguagem condicionada pela alienação interfere no desenvolvimento da consciência crítica no processo em que se forma o educando (muitas vezes, um futuro educador) e, como veremos, obstaculiza esse desenvolvimento.

Já vimos que as formas superiores de comunicação próprias do homem só são possíveis porque o homem, através do pensamento, é capaz de refletir a realidade de forma generalizada e fixá-la num conceito que destaca as propriedades objetivas do objeto. Por isso, para que outros compreendam o que se quer comunicar, é preciso generalizar e categorizar o que se sente ou experimenta, relacionando essa experiência com uma determinada classe de estados conhecida pelo interlocutor e sistematizada sob a forma de algum conceito já conhecido. De sua parte, o interlocutor precisa ter

disponível a significação que se liga à palavra. Se esse interlocutor não tem disponível o conceito ou generalização de que o emissor lança mão, a compreensão se torna impossível. O fato de que o significado da palavra resulte da unidade do pensamento e da linguagem implica justamente que conhecer o som não é suficiente para a compreensão do conceito. É necessário que a manifestação sonora deflagre o pensamento a ela correspondente. É da relação entre estes dois aspectos que o conceito pode ser compreendido, quando assume um significado. Só assim o conceito estará disponível.

A obviedade do conceito de consciência crítica justamente desconsidera isto: o conceito de consciência crítica não está disponível mas é como se estivesse – o educador não sabe o que é a consciência crítica, mas a anuncia como se este fosse um conceito do qual pudesse dispor. No entanto, dispõe apenas do som da palavra, pois já a ouviu, a utiliza. Mas não dispõe do conceito, pois a manifestação sonora não deflagra, para ele, a busca da significação. O aspecto sonoro basta para esse educador que não sabe o que é a consciência crítica mas trata o conceito como se o conhecesse, pois é *óbvio*. Dessa forma, não acontece uma barreira aparente no processo de comunicação, mas uma barreira na essência da compreensão – que passa despercebida ao falante. Para as objetivações da vida cotidiana, isso não significaria um complicador, pois a relação de *naturalidade* envolve situações que se repetem e cujo alcance é, em geral, restrito à cotidianidade. No entanto, para a prática educativa, que depende do uso intencional da consciência, essa relação do falante com a linguagem se torna um problema.

Para o educador que se utiliza indevidamente da obviedade para abordar a prática educativa, opera-se uma supervalorização do aspecto externo – sonoro – do conceito sobre o aspecto semântico – interno. A expressão sonora traz um significado imediato: a compreensão da expressão de outrem não precisa nascer do movimento do pensamento na busca das relações e ligações específicas relacionadas ao momento e situação específicos da enunciação dentro do campo semântico mais amplo suscitado pela palavra. Realiza-se uma regressão do signo – pleno de significado – à forma, pois o sentido e o significado já vêm dados. O sentido e o significado do conceito de consciência crítica *estão óbvios*, e tão já conhecidos por todos que é infantil perguntar-se sobre seu sentido e significado.

O economicismo típico do pensar cotidiano também dispensa a busca dos motivos que levam o emissor à expressão e desconsidera a necessidade de perceber

o lugar de onde ele fala. Isto seria fundamental para compreender a amplitude do conceito e o sentido da enunciação, de modo a desenvolver uma comunicação que tenderia a ser cada vez mais efetiva. No entanto, tomado pelo ponto de vista da obviedade, o conceito perde amplitude, tende a se tornar cada vez mais imediato e, portanto, cada vez mais superficial.

Com a supervalorização da forma (agora elevada à condição de signo, uma vez que o sentido já vem dado pela forma), rompe-se a unidade do pensamento e da palavra, encontrada por Vygotsky no significado da palavra. Marcada pela abordagem alienada da obviedade, a palavra não movimentava o pensamento. A obviedade imprime uma economia no processo de pensamento: significado e sentido já vêm dados, ou melhor, só há o estereótipo de significação ou do aparente significado social da palavra: não há sentido. O receptor não busca o sentido, restringe sua compreensão ao que aparece como o significado social aceito; não há qualquer movimento de busca do pensamento em direção à compreensão; não há necessidade de reflexão. Absorvido espontaneamente, não há estranhamento em relação ao conceito. A abordagem economicista torna mais curto o caminho que leva ao significado e dispensa a reflexão. Além disso, a abordagem heterogênea impede que o educador se detenha inteiramente sobre o conceito e esse acaba sendo apreendido no mesmo nível de todos os conceitos com que se opera no cotidiano e que, nessa esfera não-cotidiana, subentende-se como superficial.

Da mesma forma, a abordagem ultrageneralizante de uma atividade complexa como a prática educativa, ou de um conceito filosófico como o conceito de consciência crítica, não permite a apreensão do conceito e da prática complexa, pois a apreensão de ambos exige reflexão: não basta se deter na expressão verbal, pois o sentido e o significado do conceito de consciência crítica não vêm dados pelo aspecto sonoro. Para chegar à apreensão do conceito (o que é condição essencial, ainda que não suficiente, para sua realização na prática educativa), o sujeito precisa deflagrar, no pensamento, um movimento de estranhamento do conceito, buscar sua historicidade (isto é, o contexto que envolve o conceito de consciência crítica: a alienação e a superação da alienação), perceber a profundidade e amplitude do conceito o que envolve a concepção do homem como produtor da história e de sua humanidade, ao mesmo tempo que produto das circunstâncias que produz.

Com a obviedade do conceito de consciência crítica, o aspecto sonoro parece provocar naturalmente um e apenas um correspondente semântico, como se o conceito resultasse de uma associação linear, mecânica, automática, que já traz um sentido associado, e que não passa nem pela experiência humana, nem pela experiência pessoal de quem o aborda, nem pelo contexto mais amplo, nem pela situação e momento específicos – não movimenta o pensamento: ouve-se e já se sabe, e se alguém se propõe a explicar, será tomado como infantil, uma vez que já está óbvio.

No entanto, a palavra não é uma associação simples e unívoca entre um sinal sonoro e uma noção direta: ela tem uma infinidade de significados potenciais. Ou seja, não reproduz um conceito direto, mas suscita um sistema de relações e ligações que deflagram um conjunto de significados, e não apenas um significado cristalizado. Para encontrar o significado adequado do conceito, o pensamento movimenta-se nas direções que são determinadas pela amplitude e profundidade do sistema de relações dado pela experiência do sujeito e onde a palavra se insere, buscando aquelas relações que têm ligação com o momento e situação específicos, num processo de eleição do sistema de generalização adequado e de inibição dos outros. Em outros termos, a palavra tem uma referência objetual, no entanto, essa referência não é fixa e de significado único; ao contrário, faz parte de um campo semântico no qual se insere o conceito enunciado, o que implica que o processo de compreensão do conceito no contexto da educação seja sempre um processo ativo de escolha do significado adequado dentro do conjunto de alternativas suscitado pelo conceito – seu campo semântico. Nesse processo, além do significado adequado, também se confere um sentido à palavra. Portanto, o que se busca são aquelas relações que têm ligação com o momento e situação específicos dentro do sistema de relações e ligações a que a palavra remete, e a inserção do significado na experiência subjetiva dentro da qual esse significado assume um sentido próprio ao sujeito.

Por tudo isso, o processo de compreensão e utilização de uma palavra-conceito é um processo ativo de movimentação do pensamento que implica perceber a referência mais ampla do conceito (que é social e histórica) e, ao mesmo tempo, refletir, por dentro da própria experiência e da situação específica, o sentido que o conceito assume naquele momento e situação, dada a especificidade do sujeito que fala, o lugar de onde fala, os motivos que o movem. O conceito de consciência crítica,

sendo parte da esfera não-cotidiana da atividade humana (da filosofia, da política, da psicologia) só pode ser compreendido como resultado desse processo ativo de movimentação do pensamento, sem o que a apreensão é superficial e, assim superficial, ao ser colocada como fim da atividade educativa, não pode se realizar senão restrita aos limites da compreensão desenvolvida. Por isso, anuncia-se como consciência crítica, mas não se realiza como tal.

Nesse sentido, a atitude de obviedade com relação ao conceito de consciência crítica atropela o processo do pensamento numa situação onde ele é imprescindível. A palavra imersa na obviedade não deflagra o processo ativo de escolha, característico do processo de comunicação. Ao mesmo tempo, esse *significado* esvaziado do conceito consciência crítica que já vem ligado ao conceito não faz sentido para o educador: o educador o utiliza porque faz parte do discurso da área, ou porque *todos utilizam*. Nessas condições, o proclamado desenvolvimento da consciência crítica não se configura como início de um processo, mas como sua cristalização, e, nesse sentido, se torna justamente um empecilho à realização do que se anuncia como meta da prática educativa. Em outras palavras, a utilização alienada do conceito de consciência crítica traz, dentro de si, sua própria negação.

Essa compreensão restrita, empobrecida do conceito de consciência crítica dá-se também com relação à prática docente de um modo mais amplo. Como objetivação não-cotidiana, complexa da atividade humana, a apreensão e objetivação plenas do processo de formação de educadores exige uma relação cada vez mais consciente e intencional com a linguagem, de forma a possibilitar a compreensão da prática educativa em sua complexidade, a comunicação efetiva, a construção do conhecimento além da experiência imediata, a definição consciente de fins e valores para essa prática e a objetivação dessa prática de forma cada vez mais humanizadora. Ao abordá-la com a linguagem tratada de forma alienada, falta ao educador um nível de relação com a linguagem (a relação para-si, consciente) que lhe permita a necessária aproximação reflexiva, ativa, crítica, enfim, a linguagem enquanto um instrumento de efetiva apropriação da prática educativa e também de objetivação plena dessa prática. Sem desenvolver esse nível de relação com a linguagem (porque também não o desenvolve em relação a seu pensar e agir) esse educador alienado compreende e atua sobre a prática educativa de forma unilateral, cerceado à compreensão e atuação que

realiza em relação às atividades da vida cotidiana que não exigem uma apreensão plena. Essa expansão das categorias do pensar e agir cotidianos para pensar e agir sobre uma atividade não-cotidiana já seria manifestação de alienação. Mais ainda, quando a vida cotidiana está alienada como acontece nessa “pré-história humana” em que vivemos, de que fala Marx no Prefácio de 1859.

Sem as condições necessárias para apropriar-se da prática docente em sua complexidade, o educador alienado apropria-se dela com o pragmatismo que dispensa a reflexão, o economicismo que estimula o caminho mais curto para a apreensão do objeto, o espontaneísmo que abole os conflitos e que ensina que as coisas sempre foram assim — e o educador faz isso sem se dar conta da redução que efetua.

O problema, então, está em que a linguagem (que é, ao mesmo tempo, elemento essencial da vida cotidiana, e também instrumento fundamental na realização da prática educativa e das demais atividades não-cotidianas), ao estar alienada, carrega a alienação da vida cotidiana para essa esfera complexa da prática educativa — que não é percebida em sua especificidade pelo sujeito alienado.

Ao usar alienadamente a obviedade, o sujeito trata o reflexo consciente como se este resultasse apenas da influência direta e imediata da realidade aparente. No entanto, o reflexo consciente não resulta da influência direta da realidade com que o homem entra em contato, assim como não resulta das influências verbais. O reflexo consciente da realidade surge sempre da ação recíproca entre as impressões diretas recebidas da realidade no processo da atividade humana e as representações, as idéias elaboradas pela sociedade que transmitem os conhecimentos e os pontos de vista que constituem a consciência social, e que são fixados nos conceitos que o homem utiliza em suas operações psíquicas na relação com o mundo. Por isso, essa relação do sujeito com a realidade e com a linguagem não é natural no sentido biológico, mas “natural” no dizer de Marx, ou seja, socialmente articulada como se fosse natural. Pelo uso alienado da obviedade, o educador perde a historicidade dos conceitos. Com isso, perde a visão de mundo impressa nos conceitos e os pontos de vista contraditórios que convivem nas palavras e que pertencem às classes sociais antagônicas que constituem uma mesma comunidade semiótica e, como tal, partilham da mesma linguagem (Bakhtin, 1979).

É assim que o conceito de consciência crítica não chega a ser apreendido em sua complexidade e se reduz ao aspecto sonoro e ao significado imediato, superficial, estratificado que vem linearmente acoplado a esse aspecto sonoro.

Se esse processo configura-se como um problema com relação aos conceitos em geral, no que tange ao conceito de consciência crítica, o quadro complica-se ainda mais, porque sua definição envolve um posicionamento político-filosófico, já que se refere à atitude do homem que, condicionado pelas relações alienadas, é capaz de perceber esse condicionamento e construir, num processo crescente, a autonomia de seu pensar e agir em relação à alienação. A assimilação irrefletida da linguagem, no entanto, traz consigo a assimilação de valores e estereótipos que, via linguagem, atuam sobre a consciência e o agir humanos, “com tanto mais força quanto são, tendo em atenção o seu caráter ordinário e sugestivo, mais difíceis de decifrar e, portanto, aceites na maior parte dos casos como coisas naturais” (Schaff, 1974, p. 266).

Com isso, o conceito de consciência crítica perde a força da compreensão política e filosófica presente no conceito autêntico e passa a ser um pseudo-conceito onde cabe um conjunto de atitudes que se justapõem, mas não se articulam num processo de síntese, como acontece num conceito. Em outras palavras, o uso alienado da obviedade interrompe o uso significativo do conceito, isto é, a utilização funcional da palavra como meio de formação de conceitos. Para Vygotsky, essa atitude seria entendida como desastrosa, uma vez que a utilização funcional da palavra como meio de formação de conceito é a marca psicológica fundamental da radical mudança intelectual que tem lugar na passagem da infância para a adolescência quando o falante assume uma postura ativa no complexo processo de formação de conceitos, com a passagem dos processos intelectuais imediatos a operações mediadas por signos.

Essa questão traz consigo uma outra discussão importante para a compreensão das conseqüências do uso da linguagem alienada na prática docente em geral e, especialmente, ao processo em que se forma o educador — mais ainda quando se anuncia o desenvolvimento da consciência crítica desse educador como objeto desse processo. Trata-se da tese apontada por Vygotsky (1991) e desenvolvida por Luria (1984), segundo a qual o significado das palavras evolui e, com ele, a consciência. Essa tese reafirma o processo ativo de compreensão e utilização dos conceitos: à medida que o sujeito vai se apropriando de forma mais profunda e ampla das situações e dos

objetos — à medida que percebe suas múltiplas determinações e suas várias facetas —, é capaz de inseri-los num conjunto mais amplo e complexo de relações e ligações, perceber esse conjunto como um sistema hierarquicamente estruturado e, enfim, de utilizá-lo de forma cada vez mais intencional e consciente. Nesse processo, a estrutura de seu pensamento evolui de processos intelectuais imediatos a lógico-verbais. O significado da palavra evolui e, com ele, a consciência, que opera com os conceitos de que o sujeito dispõe. Isso significa que, ao longo de sua vida, o sujeito vai ampliando, aprofundando sua compreensão do mundo. E a palavra reflete os novos níveis que a consciência vai alcançando.

Do ponto de vista da prática educativa, essa evolução reflete o aprendizado que o educador vai fazendo, a teoria de que vai se apropriando e reelaborando no processo de desenvolvimento dessa prática.

Entretanto, quando a linguagem está tomada pela obviedade, essa evolução não acontece, pois a linguagem estratificada cerceia a possibilidade de desenvolvimento do conceito e, conseqüentemente da consciência. Ou seja, se o desenvolvimento do significado das palavras expressa o desenvolvimento da consciência (Luria, 1984), a estratificação do sentido e significado da palavra expressa a estratificação da consciência. Assim sendo, a utilização alienada da obviedade, ao esvaziar o significado da palavra, expressa o esvaziamento da consciência, a inatividade do homem possuidor da consciência em seu processo de apreensão do mundo.

A propósito dessa discussão, é preciso deixar claro que a estabilidade da palavra, como referência ao objeto, não implica a interrupção do desenvolvimento de seu significado. Do ponto de vista que aqui interessa, é importante ficar claro que a interferência do uso alienado da obviedade não tem a ver com fixar uma referência objetiva para a palavra, mas com esvaziar a relação palavra-significado/sentido.

Do ponto de vista do complexo processo de formação dos conceitos (que envolve o processo ativo de percepção do objeto em suas propriedades, análise, generalização e abstração dessas propriedades), a utilização alienada da obviedade impõe um atalho que aparentemente facilita a fixação do fato de consciência na palavra. Enquanto o conceito resulta de uma operação intelectual complexa que envolve a utilização de todas as funções intelectuais (isto é, a atenção, a percepção, a associação, a comparação, a análise, a síntese ou a generalização), a utilização alienada da obviedade

permite processos intelectuais imediatos, dispensa o processo mais complexo das operações lógico-verbais mediadas por signos: abordado pelo ponto de vista do uso alienado da obviedade, o conteúdo do conceito se constrói com base na experiência sensorial concreta imediata. A utilização desse processo não leva efetivamente ao que Vygotsky chamou de “verdadeiro conceito”, mas apenas ao pseudo-conceito – que se constitui pelo acúmulo ou justaposição de elementos isolados, fortemente ligados às situações concretas, às impressões imediatas obtidas a partir do ajuntamento de objetos que têm alguma afinidade.

Conforme se viu com Vygotsky (1991, p. 164),

nosso pensamento cotidiano se produz com grande frequência sob a forma de pseudo-conceitos. De uma perspectiva dialética, os conceitos que aparecem em nossa fala habitual não são verdadeiros conceitos: são mais idéias gerais sobre as coisas.

Por isso, o conceito de consciência crítica utilizado alienadamente pode ser sinônimo tanto de militância política, de capacidade de argumentação, de indignação frente às injustiças, de atitude de questionamento, de solidariedade, de ser crítico, de capacidade de fazer críticas construtivas, de participação sindical... como pode referir-se à curiosidade, ao interesse em aprender, ao uso inteligente da informação. Esse é um processo semelhante ao experimentado pela criança no processo de comunicação com os adultos, quando ela opera com as palavras de forma aparentemente semelhante aos conceitos, mas utiliza-se de procedimentos psíquicos distintos que apenas na aparência fazem lembrar conceitos. No caso do educador que faz uso alienado da obviedade, o conceito não nasce de processo de análise e síntese, não se forma “graças à tensão colossal de toda a atividade do pensamento” (Vygotsky, 1991, p. 194), mas é assimilado pronto e traz acoplado um sentido e um significado. Estruturalmente, é semelhante ao pensamento em complexos: no momento em que o educador é chamado a enunciar as ligações e relações que a palavra realiza, percebe-se uma justaposição de elementos isolados que guardam alguma afinidade entre si, mas não encerram uma síntese que traçaria uma concepção do conceito a partir de sua compreensão — por isso, percebe-se que, de um modo geral, o educador que se utiliza de forma alienada do conceito de consciência crítica, não define o conceito, mas apenas o exemplifica. Isso indica, segundo Vygotsky, que esse educador não se apropriou do conceito de consciência crítica como

um conceito científico, mas como um conceito cotidiano, insuficiente, portanto, para alcançar a prática docente em sua plenitude.

Vygotsky justamente chamou os pseudo-conceitos de conceitos cotidianos, por oposição aos conceitos científicos. Os conceitos cotidianos prescindem de um sistema no qual possam adquirir sentido; resultam de relações estabelecidas entre os objetos com base numa relação simples de associação direta com o objeto, com base na situação prática não-mediada por outros conceitos, o que não leva à tomada de consciência dos conceitos. De acordo com Vygotsky (1991, p. 119), “essa tomada de consciência dos conceitos, se dá através da formação de um sistema, fundado em determinadas relações de comunalidade entre os conceitos, e a tomada de consciência destes conduz à voluntariedade”.

Na ausência de um sistema onde se constituiria o conceito, e tratado nos limites da cotidianidade, como conceito cotidiano, o conceito de consciência crítica não supera o caráter não-consciente e não-voluntário dos pseudo-conceitos. Nesse nível, o educador fala em desenvolvimento da consciência crítica sem compreender essa categoria no processo de desenvolvimento humano, sem perceber os distintos níveis de consciência que o homem pode chegar a desenvolver, sem ligar esse desenvolvimento à compreensão das condições materiais como condicionante das relações sociais e do desenvolvimento humano. Dessa forma, não pode se utilizar do conceito de forma consciente e voluntária. Por isso, anuncia, de forma óbvia, o desenvolvimento da consciência crítica, sem ter as condições necessárias para dirigir a própria ação pela intencionalidade da consciência. Sem saber efetivamente o que é a consciência crítica, o educador a anuncia, mas não pode intencionalizar sua ação por essa compreensão, ou seja, não pode colocá-la como motivo e fim de sua ação. Assim, anuncia a consciência crítica, mas desenvolve sua ação dirigido por fins e valores que nada têm a ver com ela. Por isso, de um modo geral, a prática desenvolvida não tem resultado em procedimentos que a dirijam para o desenvolvimento da consciência crítica.

A partir desta constatação, é possível comparar, em certa medida, as implicações da utilização alienada da obviedade dos conceitos aos casos de retardamento do cérebro, investigados por Luria (1984), quando a variedade das possíveis relações latentes da palavra diminui acentuadamente, na mesma medida que os componentes figurado-diretos assumem predominância sobre os lógico-verbais e o significado da

palavra começa a ter um caráter elementar unificado. Nos casos de afetação do cérebro comentados por Luria, a exemplo dos casos em que o uso alienado da obriedade envolve o conceito, predominam as relações sonoras (externas) sobre as semânticas (internas), sem que a expressão sonora deflagre um movimento do pensamento.

Sendo a linguagem instrumento básico do pensamento e da percepção que medeiam a ação do sujeito sobre a realidade, a linguagem utilizada de forma alienada restringe a capacidade do homem de formar conceitos, de fazer generalizações, de traçar relações lógicas. Mesmo sua capacidade de projetar o futuro fica comprometida: sem se apropriar efetivamente das palavras, sua capacidade de raciocínio perde profundidade e originalidade. Da mesma forma que o deficiente auditivo, por razões físicas, ao ficar excluído da comunicação verbal (e antes de adquirir um seu substituto), não tem a possibilidade de desenvolver as formas mais elaboradas de reflexão da realidade permitidas pelo pensamento verbal e abstrato (Luria, 1984); também aqueles que fazem uso da linguagem de forma alienada deixam, de certa forma, de usufruir do potencial que a linguagem pode ter, como veículo do pensamento, na apreensão da realidade objetiva e no desenvolvimento de sua consciência.

Assim, a utilização alienada do conjunto de *conceitos* com que o educador alienado trabalha (do qual o conceito de consciência crítica passa a ser um exemplo), por serem apropriados e utilizados de forma espontânea e, conseqüentemente, superficial, se torna um empecilho à concretização da prática docente como uma atividade complexa, para-si, capaz de conduzir o aluno da esfera restrita do cotidiano para a esfera mais ampla do não-cotidiano.

Na condição de pseudo-conceito, a categoria de consciência crítica pode se desenvolver para chegar a ser conceito, desde que a relação entre a palavra e seu significado assuma um caráter de relação complexa que tenda ao significado genuíno da palavra, o qual, por sua vez, tem uma relação direta com o sentido que a dirige. No entanto, a lógica que dirige a utilização do conceito de consciência crítica sob a obriedade não dirige o pensamento para um trabalho de síntese ou de abstração a partir da atividade do educador, como deve acontecer aos conceitos em sua forma desenvolvida. Como se discutirá no próximo item, a alienação que atinge a linguagem, atinge também o pensar e agir do educador.

Esse processo de superação da relação alienada com a linguagem é, portanto, complexo.

Para Bakhtin (1979, p. 117-8), essa superação da relação alienada com a linguagem está na compreensão ativa.

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. Por isso, a cada palavra que se busca compreender, se faz uma réplica, busca-se corresponder uma série de palavras nossas: quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda é nossa real compreensão.

Para o autor, aqueles que ignoram o tema de uma palavra (isto é, o estágio superior real da capacidade lingüística de significar, a significação contextual nas condições da enunciação concreta, que só é acessível a um ato de compreensão ativa e responsiva), ao entender o sentido dessa palavra, atingem apenas seu valor inferior sempre estável e idêntico a si mesmo, dicionarizado.

A atitude ativa frente à linguagem envolve uma atitude ativa mais geral do pensar e agir do sujeito. Por isso, ainda como subsídio para compreender o processo de alienação da prática educativa, bem como as possibilidades para o desenvolvimento efetivo da consciência crítica do educando, examino, em seguida a atitude alienada que dirige o pensar e agir do educador em sua prática docente, e, mais especificamente, no processo em que se formam os futuros educadores.

2 A obviedade no pensar e agir do educador no processo de educação escolar

Como as categorias do pensamento cotidiano têm sido aplicadas para pensar a prática pedagógica, determinando sua prática efetiva?

Já vimos que o conhecimento humano não se constitui como um processo passivo de reflexo da realidade tal como esta aparece ao homem. Ao contrário, esse reflexo se realiza exatamente na ação recíproca do pensar e agir do sujeito, uma vez que este conhece a realidade quando a organiza a partir de sua ótica e experiência – ambas resultantes da experiência histórica da humanidade que é apropriada pelo sujeito a partir de sua experiência individual. À medida que atua sobre a realidade, o homem a

apreende em suas múltiplas determinações, e fixa esse conhecimento sob a forma de conceitos que são passados às novas gerações. Assim, ao se dirigir à realidade, as novas gerações se utilizam do conhecimento historicamente acumulado pelas gerações que as antecederam e que encontram organizado sob a forma de conceitos dos quais se apropriam. A especificidade da atividade prática objetiva que cada sujeito desenvolve em relação a essa realidade também é elemento importante desse processo, uma vez que é no processo de sua atividade que o homem constrói a imagem subjetiva da realidade objetiva. Uma vez que a atividade humana é sempre orientada por um fim que se coloca já no início dessa atividade e que a dirige e controla, esse fim (que traduz os motivos e as necessidades que movem a ação do sujeito) é também um elemento determinante da forma como o sujeito reflete a realidade. A imagem subjetiva depende, portanto, da própria realidade, da atividade com a qual o sujeito se dirige a essa realidade, das necessidades e motivos que deflagram sua ação e do conhecimento do patrimônio histórico da humanidade do qual ele se apropria sob a forma de conceitos — com os quais se dirige à realidade e percebe, analisa, generaliza e abstrai o que passa a conhecer. Nesse sentido, também o caráter individual do conhecimento é socialmente determinado; não é arbitrário, nem tem origem exclusiva e independente no sujeito. As idéias gerais já existentes sobre o objeto (e das quais o sujeito se apropria através da linguagem) são elementos essenciais do processo de conhecimento, uma vez que essas idéias dirigem a abordagem da realidade pelo homem.

A linguagem é essencial nesse processo de agir e conhecer, porque, como se viu, é condição tanto para o conhecimento da realidade inacessível à experiência direta (isto é, o conhecimento via pensamento), como para o conhecimento cotidiano baseado na experiência prática sensível; tanto para a transmissão do conhecimento acumulado, como para a apropriação deste. O processo de conhecimento envolve sempre a palavra: o sujeito se dirige à realidade com conceitos que já conhece e coloca o que passa a conhecer também sob a forma de conceitos. Da mesma forma, o pensar e o agir envolvem sempre a linguagem: o agir é sempre dirigido por fins e motivos que conformam o pensamento que se realiza na palavra e, pela palavra, controla a conduta humana.

Como vimos no item anterior, quando a palavra está eivada pela obriedade, o processo de conhecimento sofre as conseqüências dessa obriedade; e, da mesma forma, o pensar e agir. Uma vez que a consciência opera com palavras, a obriedade

dos conceitos vai determinar a obviedade das operações cognitivas. Da mesma forma que a palavra se superficializa, também o processo de conhecimento sofre um processo de perda de profundidade. Se a palavra não deflagra o pensamento na busca de seu sentido e significado, se é vazia de relações e ligações, a percepção da realidade que ela permite é estreita e a ação desenvolvida a partir desta percepção também o será. A utilização alienada da obviedade, ao introduzir a apreensão prático-utilitária do objeto, cerceia a busca da apreensão do mundo como uma totalidade dinâmica e complexa – e, nesse sentido, cerceia a superação dos limites restritos da lógica formal e o desenvolvimento de um pensar e agir que permitam a apreensão do real em toda sua concreticidade, em sua dinamicidade e múltiplas determinações.

Uma vez que a palavra delimita a representação ideal dos objetos refletidos na consciência, ao tomá-la como natural (e, portanto, sem percebê-la como portadora de significados criados socialmente), permite-se que os significados mais disseminados e determinados pelo contexto histórico do momento e que estão subliminarmente embutidos na palavra dirijam, sem que se perceba, a reflexão do mundo que se faz através dela; ou desestimulem qualquer nível de reflexão. A consequência disso é que a ação do sujeito é deflagrada por fins eivados de significados que o sujeito não chega a perceber. Desta forma, ao abordar a prática educativa pela ótica da obviedade, a imagem subjetiva que o educador é capaz de apreender não reflete a complexidade desta prática; seja porque o conhecimento acumulado por ele apropriado – e com o qual ele se dirige à prática – vem eivado de valores que dirigem sua percepção sem que ele se dê conta disso, seja porque orienta sua atividade por fins e valores que não nascem das necessidades e do conhecimento das possibilidades da prática educativa.

O nível de compreensão da prática educativa é um dos determinantes das possibilidades de sua objetivação.

Vimos que pela ótica da obviedade, a compreensão que o educador faz é restrita, uma vez que a linguagem, com a qual operam o pensamento abstrato e a consciência, está esvaziada de sentido e significado. Por isso, sua objetivação fica limitada aos limites dessa compreensão. Assim sendo, o educador que pensa e atua pela ótica da obviedade, apenas fala em consciência crítica. Ao colocar, como fim para sua atividade, um conceito vazio de significado que, reduzido à expressão sonora, não traz consigo os

elementos que possibilitem a direção intencional de sua ação, o educador realiza uma ação que acaba dirigida por outros fins que servem a outros valores (neste caso, leia-se *interesses*) e não por aquele anunciado. Nessa situação, o conceito que fixa o fim anunciado não tem a consistência necessária para controlar e dirigir a ação do educador. Ou seja, o educador envolvido pelo uso alienado da obriedade anuncia algo que não sabe o que é e que, por isso, não pode ser traduzido em procedimentos que dirijam sua ação. Sua ação acaba dirigida por um conceito esvaziado que não pode deflagrar senão uma prática confusa — nunca uma prática intencionalizada necessária à objetivação do desenvolvimento da consciência crítica. Isso acontece porque os fins que projeta (tanto os já existentes, quanto os que ainda não existem, mas podem vir a existir) são dirigidos por visões de mundo apropriadas espontânea e subliminarmente com a linguagem e que impedem a concretização de valores que humanizam o homem.

Quando a linguagem, apropriada na vida cotidiana de forma espontânea, é expandida para a prática educativa ou para sua análise, ela deixa de ser um meio de desenvolver a consciência e passa a ser um meio de cercear ou mesmo de impedir esse desenvolvimento, uma vez que, assumida como natural, esconde a complexidade que a determina. A naturalidade que se expande a partir da linguagem para o pensar e agir do sujeito, retira o sentido de intencionalidade essencial ao tratamento da objetivação não-cotidiana. Dessa forma, o sujeito não utiliza a linguagem como um instrumento de sua ação sobre o mundo.

Assim, o educador que se utiliza da relação espontânea com a linguagem para abordar a prática educativa fala em consciência crítica sem se dar conta nem do significado e sentido históricos do conceito, nem da redução que realiza a partir da relação que estabelece com o conceito. O pensamento, ao operar com conceitos esvaziados, também se despotencializa. Como “modo de conhecimento da realidade objetiva pelo homem” (Kopnin, 1978), o pensamento que opera com conceitos “naturais” não é capaz de perceber as múltiplas determinações implícitas no real, não capta os pólos contraditórios que constituem esse real. Impossibilitado de perceber o movimento do real, vimos que o pensamento que tem por base a linguagem alienada é um pensamento fatalista. Daí que, naqueles casos em que o educador percebe a não realização do desenvolvimento da consciência crítica anunciado, justifica essa não realização pela impossibilidade de concretização da “teoria” na prática, frente ao que, nada se pode fazer.

Se, como se viu acima, todo pensamento estabelece uma relação entre os elementos da realidade representados de certo modo na consciência (uma vez que interioriza a realidade objetiva); então, a forma como esta realidade está representada na consciência depende das operações do pensamento. Ao mesmo tempo, o pensamento que vai dirigir o agir do educador depende do caráter das operações que estão disponíveis para sua realização. O uso alienado da obviedade na utilização dos conceitos na prática de formação de professores, ao esvaziar esses conceitos em suas ligações e relações, impossibilita os caminhos mais elaborados do pensamento, empobrece esses caminhos, simplifica e lineariza sua estrutura. Por isso, ao se dirigir à prática de formação de educadores utilizando-se da estrutura do pensamento cotidiano (e, portanto, lançando mão de operações cognitivas que se estruturam com base na experiência imediata), o condutor desse processo não chega a operar com base nos processos lógico-verbais. A apreensão que ele faz de sua prática é insuficientemente saturada de concreticidade. Ou seja, sendo a prática educativa resultado de um conjunto de “múltiplas determinações” que não se mostram imediatamente ao observador, para se chegar ao concreto-real de que fala Marx no Método da Economia Política (isto é, à prática educativa em sua complexidade), é preciso buscar essas múltiplas determinações cuja síntese é a prática educativa. Utilizando-se da obviedade para abordar a prática educativa, a compreensão do educador não ultrapassa a aparência imediata e não pode chegar ao concreto-real. E essa apreensão (que constitui condição necessária, ainda que não suficiente, da objetivação da prática educativa) dirige uma objetivação do processo de formação de educadores igualmente restrita e superficial em relação às suas possibilidades. Ao colocar um conceito sem substância como fim de sua atividade, o educador não pode fazer desse fim um guia para uma ação que conduza à consciência crítica, pois não pode criar uma programação de procedimentos que permitam a concretização de uma prática voltada para o desenvolvimento da consciência crítica a partir de um fim que se configura apenas como uma manifestação sonora e que não se traduz num sentido e significado. Nessa situação, apenas a “consciência crítica” que “está óbvia” pode ser concretizada, esta que é apenas proclamação.

Com a capacidade de seu pensamento empobrecida pelo uso esvaziado dos conceitos, o conhecimento que o educador desenvolve de sua prática, em lugar de ser a imagem subjetiva da realidade enquanto síntese de múltiplas determinações, é algo superficial e não próprio do sujeito, no sentido de que não é o educador que a constrói,

como diz Vygotsky (1991, p. 194), “na tensão da atividade do pensamento”. Ao invés de ser construído a partir da atividade do educador enquanto dirigente de sua prática, é, ao contrário, assumido como um dogma. Certamente não se constituirá como uma filosofia (Saviani, 1985), nem terá coerência, nem será unitário, tampouco será original, intencional, ativo ou articulado. Uma concepção de mundo assim construída não poderá certamente constituir-se como teoria, uma vez que não é instrumento de conhecimento da realidade. Bem ao contrário, torna-se um instrumento de mascaramento da realidade com a qual o educador se vê impedido de se relacionar de forma autêntica — uma pseudo-teoria que lhe parece óbvia.

A linguagem que utiliza a obviedade de forma alienada, por um lado, dirige um pensar e agir alienados e, nesse sentido, se faz condutora da alienação. Por outro lado, expressa a obviedade do pensar e agir humanos e, com isso, propaga a lógica desse pensar e agir que, estando alienados, envolvidos pela mesma atitude de obviedade, absorvem a complexidade do social e do político (do Estado, da história, da cultura) uma vez que prescindem de sua explicação. Ou seja, há uma relação de ação recíproca entre a linguagem e o pensar e agir humanos. A utilização alienada do conceito de consciência crítica é, portanto, manifestação, na linguagem, da alienação do pensar e agir do educador que se objetivam de forma alienada. Por sua vez, a expressão alienada do conceito, assim como sua utilização alienada, propaga a alienação.

As categorias do pensar e agir do educador pautado pela obviedade são aquelas da cotidianidade que se fazem presentes na linguagem utilizada na esfera cotidiana.

A espontaneidade característica da vida cotidiana, ao dirigir a abordagem que o educador faz do processo de formação de novos educadores, imprime uma atitude *espontânea e natural*, no lugar da necessária atitude intencional exigida por essa atividade não-cotidiana. Ao encarar essa atividade complexa de forma natural, o educador perde os instrumentos fundamentais para analisar os problemas que enfrenta em sua prática, seus acertos e fracassos. Se tudo acontece naturalmente, os conflitos devem ser absorvidos, as soluções independem do educador e dos alunos, e, desta forma mesmo sua compreensão do que seja concretamente o processo educativo deixa de ser necessária, uma vez que sua ação não pode levar à transformação do existente, que, sendo natural, não é transformável. Essa atitude espontaneísta, aliás, norteia toda a

atitude desse educador frente ao conjunto dos costumes e hábitos, das exigências sociais, dos valores, dos modismos, da linguagem, do conjunto das objetivações humanas enfim, levando-o a assumir tudo isso como algo indiscutível.

Na prática educativa, a relação do educador com os instrumentos e as técnicas, e com o conhecimento, quando é marcada pelo uso alienado da obriedade, engendra uma postura *natural e espontânea*, como se estes tivessem sempre existido. Dessa forma, o educador não percebe a determinação histórica do conhecimento, ou seja, não percebe os instrumentos e as técnicas de que se utiliza como tendo nascido de uma necessidade humana, em resposta a uma necessidade dos homens envolvidos em determinada situação histórica e social, e que carregam, por isso, a marca das relações sociais e da história sob as quais se desenvolvem. Seguindo esse ponto de vista, o processo de superação desses instrumentos e técnicas por níveis mais elaborados é percebido como acidental e não como objetivação humana respondendo a novas necessidades e se desenvolvendo a partir da apropriação do conhecimento acumulado. Dessa forma, o educador não se percebe como um produtor de conhecimentos. Sem compreender a determinação histórica da produção do conhecimento, esse educador, ainda, lança mão de conhecimentos de forma a-crítica, não buscando perceber, de forma intencional, as conseqüências envolvidas nas escolhas que realiza. Sua adesão às teorias não é feita de modo intencional, mas da mesma forma acidental, dirigida pelo acaso. Sem poder conhecê-las em sua complexidade, sem poder perceber sua dinamicidade, o educador que desenvolve uma atitude naturalizante frente ao conhecimento, não pode fazer das teorias, em toda sua extensão, seu corpo inorgânico. E, nesse sentido, a apropriação espontânea do conhecimento cerceia o desenvolvimento da liberdade do educador.

Por não refletir sobre o conteúdo de verdade das idéias que lhe chegam prontas, o educador que se utiliza da obriedade para assumir valores, está submetido aos preconceitos, aos estereótipos, às falsas necessidades que o momento histórico lhe impõe subliminarmente.

Essa relação restrita, que esse educador é forçado pelas circunstâncias a desenvolver em relação ao conhecimento, expressa a relação alienada que tem com a natureza e com o mundo das objetivações humanas em geral. Como lembra Markus (1974b, p. 65), o conhecimento impulsiona o desenvolvimento da consciência humana,

Na medida em que insere objetos e propriedades cada vez mais numerosos no interior da atividade social de produção, o indivíduo se assenhoreia de uma

imagem cada vez mais complexa e concreta do próprio objeto ... O desenvolvimento da sensibilidade humana conduz o objeto do unilateral-abstrato ao concreto, tornando acessível sua especificidade: ‘o homem rico e profundamente sensível a tudo’ não tem com o objeto uma relação fundada apenas em sua utilidade e, por conseguinte, não o vê apenas em suas funções biologicamente significativas; ao contrário, o objeto no mundo sensível desse homem é agora o objeto tal como existe em si e para si.

No entanto, a utilização da obviedade na relação com o conhecimento acumulado leva essa relação a tender ao meramente utilitário. O sentimento de naturalidade característico da obviedade cerceia a compreensão cada vez mais múltipla e complexa da prática educativa e mergulha o educador numa relação que não favorece o desenvolvimento nem da universalidade nem da liberdade – condição essencial para que este objetive uma prática com os mesmos objetivos. Ao contrário, impõe a submissão desse educador à prática existente, uma vez que, sem conhecê-la em profundidade, não pode assumir uma atitude intencionalmente voltada para sua transformação. Tal relação com o conhecimento acumulado restringe a reprodução dessa relação na consciência do educador enquanto fins e motivos que orientam a prática de formação de professores. Nesse sentido, a expectativa em relação à atividade educativa não esgota suas possibilidades. As necessidades, surgidas a partir dessa relação, limitam-se às imediatas, aparentes da prática educativa, e, mais ainda, são adquiridas de forma espontânea (como se fossem eternas, naturalmente criadas e indiscutíveis) junto com os valores e fins veiculados pelo senso comum, constituindo, desta forma, falsas necessidades. Assim percebidas, não há do que desconfiar; se são naturais, não há o que buscar saber; se sempre serão assim, não há o que fazer.

O economicismo característico da estrutura da vida cotidiana privilegia, por sua própria condição, atitudes pragmáticas; ao permear a atividade educativa, permite apenas uma apreensão superficial desta, detém-se na manifestação empírica que não permite distinguir o essencial do circunstancial, a aparência da essência — condição para a apreensão da realidade como totalidade concreta. A economia na reflexão engendra uma leitura imediata e econômica que é ineficaz para a atividade educativa cuja tarefa complexa é fazer a mediação entre o cotidiano e o não-cotidiano (Duarte, 1993), essencial no processo de desenvolvimento em cada homem do “ser humano rico de necessidades e gozos” de que fala Marx nos Grundrisse. Para isso, a prática

educativa precisaria ser compreendida em suas determinações mais profundas, para que intencionalmente se pudesse construí-la de forma cada vez mais autônoma.

Da mesma forma, a atitude de ultrageneralização característica da vida cotidiana, ao ser transposta para a prática educativa, leva o educador a dispensar a necessária atitude reflexiva e intencionalizada em relação aos problemas e situações que a permeiam e, com isso, restringe a apreensão da atividade não-cotidiana de escolarização aos limites do cotidiano. Ao assumir aquilo que foi considerado correto em determinado momento e para determinada situação, como sendo verdadeiro também para uma situação nova e distinta, acaba-se por equiparar o correto de uma situação específica ao *verdadeiro* universal. Essa atitude indica a falta de intimidade que o educador alienado tem, em geral, com a abordagem de situações singulares e com a reflexão. Por isso recorre à imitação, à analogia, à ultrageneralização. Ao generalizar o certo de uma situação específica da prática educativa como se fosse verdadeiro para novas situações dessa prática, a obviedade cerceia o estranhamento, a atitude reflexiva e a análise necessárias à apreensão profunda da especificidade das diferentes situações que a prática educativa apresenta. Tal atitude leva ao preconceito, uma vez que fixa juízos provisórios (e verdadeiros para uma situação) como se fossem universais e eternos (e verdadeiros para tudo e para sempre). Essa atitude gera, por exemplo, a reprovação do aluno, já no início do ano letivo, pelo chamado olhar *clínico* do professor que, pela aparência, já não aposta na possibilidade de aprendizagem do aluno, a partir de uma experiência anterior acerca da qual o educador não desenvolveu uma análise profunda que permitisse a compreensão de seus determinantes. Assim, ligando a situação social ao desempenho escolar, sem compreender essa relação em sua essência como síntese de um conjunto complexo de determinações, o educador a expande para outras situações e com ela penaliza outros alunos.

A compreensão das relações sociais como condicionada pela forma como os homens se organizam para produzir sua existência (e que determina a vida concreta de cada homem e sua consciência) é instrumento fundamental para o educador. Sem tal compreensão, o educador alienado explica as diferenças sociais pelo esforço de alguns por oposição à falta de persistência da maioria, ou pelo acaso, pelo destino — ainda que sua própria condição possa demonstrar, muitas vezes, o contrário. Desse ponto de vista, as vítimas do sistema se tornam também seus réus. A atitude espontânea

para com as relações sociais faz com que sejam percebidas como naturais e não-transformáveis — quando de fato resultam da atividade humana e estão, portanto, inseridas no movimento da história.

Sem perceber o papel das relações sociais na sua própria constituição como ser humano, ou seja, sem se perceber condicionado pelas relações sociais alienadas, esse educador toma-se como um ser autônomo, ou seja, não desconfia que os motivos e fins que o levam a agir são criados socialmente como necessidades, não desconfia de seus valores, não reflete sobre suas necessidades, não resiste ao que lhe é apresentado como *correto* ou *verdadeiro*. Também não tem elementos para perceber sua subordinação: tem suas condições de vida previamente estabelecidas e assume, junto com sua classe, sua posição na vida antecipadamente delineada sem se dar conta disso.

Pela entonação (isto é, a atmosfera que cada sujeito cria em torno de si como uma marca de sua singularidade, e que constitui outro traço característico da atitude de obriedade que marca a vida cotidiana) abre-se mão de uma análise mais profunda acerca de cada novo sujeito que passa a fazer parte da vida de um grupo. Em seu lugar, estabelece-se um estereótipo que tende a se manter na esfera cotidiana, graças à continuidade característica dessa esfera. Assim, estabelecido um estereótipo a partir de uma atitude isolada de um sujeito, a tendência é de sua generalização para o conjunto de suas atitudes. Esse é um aspecto da ultrageneralização que, ao ser expandido para a prática educativa, impede o desenvolvimento de uma relação adequada do educador com o conjunto da contribuição teórica historicamente acumulada acerca da prática educativa. Envolvido por esta utilização indevida da entonação, o condutor do processo educativo assume uma atitude a-crítica em relação aos autores que contribuem para pensar o processo educativo. Tais autores são ou aprovados integralmente ou reprovados integralmente de acordo com as primeiras impressões apreendidas que são mistificadas como *verdades eternas*, suas contribuições não são avaliadas frente aos novos contextos, aos progressos da ciência e às novas necessidades da sociedade. Frente às adesões já realizadas, as tentativas de avaliação crítica de autores e suas respectivas teorias são percebidas pelo educador alienado como atos negativos que devem ser rejeitados. Nesse sentido, instala-se a resistência frente a novas possibilidades e a possíveis novos entendimentos das teorias a partir de novos conhecimentos. É como se o conhecimento pudesse ser tomado, em determinado ponto, como pronto e acabado.

Em suma, a utilização alienada da obviedade no tratamento da prática educativa naturaliza o histórico e o social que a determinam: o conhecimento de que o educador se apropria é natural, os procedimentos são naturais, as relações com os outros homens, bem como os valores, os costumes e a própria linguagem de que se apropria são naturais. Dessa forma, o uso alienado da obviedade na prática educativa torna-se um fator de alienação do educador e dos educandos, pois, através do pensar e agir e da linguagem que os expressa, faz com que se perca a relação entre a coisa e a idéia da coisa (isto é, o objeto e a idéia do objeto, os fenômenos e a idéia dos fenômenos, as situações e a idéia das situações) e faz com que a idéia assuma uma pseudo independência em relação à realidade: é o processo de fetichização das palavras e dos significados quando se perde o sentido em função do significado imediatista que serve subliminarmente às relações de produção. Esse é o processo que gera a utilização alienada da obviedade no nível da linguagem, bem como do pensamento e da prática, na educação, bem como nas demais atividades complexas do homem. A obviedade, como uma das características da estrutura do pensar e agir cotidianos imprime uma atitude de não estranhamento, presta-se a enfrentar situações através do pensamento repetitivo ou intuitivo, sob a forma de algo habitual, costumeiro, como se resultasse de uma lei: presta-se, pois, a situações ou atividades rotineiras. Portanto, para tratar do processo de educação escolar (e do processo de formação do educador aí incluso), essa atitude não cabe e sua utilização se configura como alienada, uma vez que, a partir dessa atitude, a prática educativa (assim como o mundo dos fenômenos humanos em geral e da natureza humanizada) que é produto da ação histórico-social dos homens e, portanto, transformável, aparece como natural e eternamente igual. Nessa perspectiva, o que é transformável (uma vez que é produto da ação humana) aparece como intransponível, uma vez que natural. Essa atitude naturalizante gera uma atitude imobilista, fatalista, fetichizada frente ao mundo, pois se é natural, se sempre foi assim, então, é óbvio que sempre será assim e não há nada a fazer. Esse é um aspecto que faz da utilização da obviedade na atividade educativa uma prática alienada.

Para Brecht (apud Heller, 1977, p. 15), a saída está em “...estranhar o que não é raro, achar o habitual inexplicável, assombrar-se com o comum...”

Ao se dirigir ao trabalho com uma atitude naturalizante, eivada pela obviedade, a postura do educador é de quase desconhecimento dos fins de sua atividade

e um desconhecimento ainda maior sobre os valores a que servem esses fins: o trabalho alienado pela divisão social do trabalho faz com que o educador trabalhe pelo salário, sem poder perceber o que produz com essa atividade. Assim percebido, o trabalho torna-se, como afirma Marx (1962, p. 97 et seq.), uma forma de exaurir sua força física e esvaziar seu espírito.

Apenas para aquele educador, que procura fazer do trabalho a forma de objetivação das forças humanas essenciais (ou seja, um exercício de criação, de desenvolvimento da socialidade, de desenvolvimento da compreensão cada vez mais plena do mundo e de si mesmo, de desenvolvimento da universalidade e da liberdade), a apropriação do conhecimento implica a expansão de seu corpo inorgânico, a apropriação desse conhecimento historicamente acumulado como órgãos da sua individualidade e o desenvolvimento de sua consciência como consciência crítica. Esse é um processo complexo que se dá sempre tendencialmente, e, em nossa sociedade, se dá sob a estrutura social alienada.

3 Considerações acerca das possibilidades de desenvolvimento da consciência crítica no processo de educação escolar

Como se discutiu ao longo deste trabalho, uma vez que o homem não tem sua existência garantida pela natureza, mas tem que produzi-la através de sua atividade social – reproduzindo para si as forças humanas essenciais que estão objetivamente desenvolvidas pela humanidade e acumuladas nos objetos materiais e imateriais da cultura humana –, a educação é elemento essencial no processo de humanização. E isto, tanto a educação que se configura como um processo espontâneo, quanto a que se realiza de forma intencional. A educação escolar tem aí um papel fundamental, uma vez que pode viabilizar a apropriação da cultura de forma mais ampla do que permite a educação espontânea, determinada principalmente pelo lugar ocupado pelos homens individualmente na divisão social do trabalho. Dessa forma, a educação escolar pode ter um papel essencial na passagem da situação em que o homem percebe-se apenas como um ser particular (quando não se percebe como membro da humanidade) ao momento em que assimila o desenvolvimento atingido pelos homens que o antecederam, percebe-se como parte dessa humanidade e, mais ainda, percebe-se como um ser condicionado por esse desenvolvimento. Para Gramsci (1966, p. 53), essa passagem à

individualidade (isto é, a superação da alienação) é a “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens ... a passagem da “necessidade à liberdade”.

Nessa situação, a “força exterior que subjuga o homem, tornando-o passivo” (ibidem), transforma-se em possibilidade de desenvolvimento de suas forças humanas essenciais, em “fonte de novas iniciativas” (Gramsci, 1966, p. 53). Essa possibilidade depende da capacidade de cada homem dirigir sua própria vontade de forma “determinada e concreta”, segundo o Gramsci (1966, p. 47),

identificando os meios que tornam esta vontade concreta e determinada e não arbitrária, ... contribuindo para modificar o conjunto das condições concretas que realizam esta vontade, na medida de suas próprias forças e da maneira mais frutífera.

Sendo o educador o mediador entre as novas gerações e as gerações anteriores, é ele o elemento fundamental da prática educativa na perspectiva de torná-la propulsora da passagem da cotidianidade alienada à genericidade para-si. Isto envolve a necessidade de vencer a alienação do educador para desenvolver a prática pedagógica como uma atividade para-si.

Quais as possibilidades existentes, e com que conhecimento e vontade o educador deve se dirigir à sua prática para realizá-la em suas possibilidades máximas, ou, no caso específico desta discussão, para desenvolver a consciência crítica no processo em que forma o educando e o futuro educador?

Retomando o conceito de consciência crítica, a partir do que se discutiu até aqui, considero que a consciência crítica (assim chamada por oposição à consciência alienada) é a compreensão da realidade objetiva em toda sua complexidade, isto é, não como esta aparece imediatamente à compreensão, mas em sua essência, no conjunto de relações e determinações que a condicionam. Essa compreensão deflagra uma tomada de posição do indivíduo em relação às possibilidades de transformação das relações alienadas e alienantes vigentes, tendo como referência, para esse posicionamento, sua contribuição máxima para o desenvolvimento do gênero humano, a partir dos valores máximos da moral e da ética. A consciência crítica é, então, aquela que, percebendo-se condicionada, assume um posicionamento transformador em relação a esse condicionamento. É esse o perfil do educador que deve ser colocado como motivo e

fim da atividade de formação de educadores, e, em última instância, é o perfil do aluno, quando se busca desenvolver sua consciência crítica.

A história do desenvolvimento da consciência crítica — isto é, da construção do indivíduo, na expressão de Heller (1977), ou o indivíduo para-si, na expressão de Duarte (1993) — é uma história de luta constante pela superação da alienação que condiciona a vida sob as relações alienadas e que é absorvida subliminarmente no contexto em que tem se dado a maior parte da história humana. Para Heller (1977, p. 407), a necessidade do homem converter-se em indivíduo sempre existiu e sempre existirá, e, na vida cotidiana, aparecem continuamente necessidades que estimulam o homem que vive na cotidianidade a superar a pura particularidade.

Também para Leontiev (1978a, p. 131), essa aspiração a superar a inadequação da consciência é inevitável no homem, uma vez que a consciência é condição necessária para a vida.

O homem esforça-se para pôr fim à desintegração da sua consciência. Mas se busca a adequação e a autenticidade da sua consciência, não é por amor abstrato à verdade. Isto apenas traduz a aspiração a uma verdadeira vida.

A forma que assume esta necessidade de superação é de um esforço por romper com as significações inadequadas que “refratam falsamente a vida na consciência” (Leontiev, 1978a, p. 133). E quando essa necessidade de superação se transforma numa “força de ação histórica”, torna-se possível a reintegração da consciência humana, marcada essencialmente pela aproximação entre o plano dos sentidos e o plano das significações, quando o homem assume o sentido social da atividade que realiza como ponto de partida para o controle de sua própria vontade.

A forma de superação da consciência alienada é a transformação prática das condições objetivas que a criam. Mas, como lembra Leontiev (1978a, p. 131), “Se as condições se conservam, esta inadequação (da consciência - SAM) só pode ser eliminada à custa de um repúdio pela consciência da vida real ou num processo de luta ativa contra as ditas condições”.

Ou como lembra Brecht (apud Heller, 177, p. 15), “...estranhar o que não é raro, achar o habitual inexplicável, assombrar-se com o comum.”

O tipo de atividade que o homem desenvolve e a relação que estabelece com essa atividade estão diretamente ligados à possibilidade de superação da consciência alienada, uma vez que a superação da alienação no trabalho é condição essencial para a construção da individualidade. Enquanto alguns tipos de atividade não oferecem senão escassas possibilidades de apropriação das forças humanas essenciais, e, portanto, de desenvolvimento das capacidades individuais, outros tipos de trabalho deixam grande margem para esse desenvolvimento. A atividade docente é uma dessas atividades em que as possibilidades de desenvolvimento da individualidade podem estar colocadas ao máximo: ao educador cabe avaliar as condições do trabalho que enfrenta e, com base nessa avaliação, eleger as metas que respondam, ao mesmo tempo, aos fins necessários, às condições concretas existentes para a realização desses fins e aos valores com os quais o educador se acha comprometido. Nesse sentido, a atividade docente pode ocupar toda a atividade do educador e se fazer um exercício de objetivação daquelas forças humanas essenciais ao desenvolvimento da individualidade – o trabalho criativo, a socialidade, a consciência, a universalidade e a liberdade. Mesmo permitindo o desenvolvimento da individualidade nesse nível, no entanto, a atividade docente pode se tornar uma atividade alienada, repetitiva, “mecânica, estereotipada, baseada em clichês” (Heller, 1977, p. 408), se a relação que o educador estabelece com ela for uma relação tomada pelo particularismo. No momento em que a prática educativa deixa de ter sentido coincidente com a significação do ato de educar, quando o motivo do seu trabalho passa a ser qualquer outro que não a educação das novas gerações, então, já não há condições para uma atividade livre e objetivadora das forças humanas essenciais para o educador, e não há condições para um trabalho de desenvolvimento da individualidade nos alunos.

Se o educador puder fazer da prática docente uma atividade homogênea, de forma a estar inteiramente envolvido nela, com suas capacidades nela concentradas (Heller, 1977, p. 157), o processo de objetivação/apropriação dessa prática deixa de ser superficial e tende a envolver inteiramente o educador na tarefa que realiza. Ao alcançar um nível de apropriação mais radical e de conjunto da prática educativa, o educador é levado a repensar e reestruturar tanto a hierarquia da vida cotidiana como a relação que estabelece com essa hierarquia, passando a não mais aceitar como natural a vida na forma como se apresenta no não-cotidiano. Por outro lado, a partir dessa atitude homogênea em relação à prática educativa, é capaz de perceber que a atividade

educativa escolar é complexa, plena de especificidades e não se confunde com as atividades da vida cotidiana. Ao contrário, pertence a uma esfera distinta e sua apropriação plena exige uma atitude distinta daquela desenvolvida por ele em relação à esfera cotidiana.

O saber é outro pilar sobre o qual pode se assentar o início de um questionamento da atitude alienada. Para Heller (1977, p. 193), ainda que o saber científico, como o filosófico, sejam absorvidos parcialmente como questões isoladas pelo pensamento cotidiano, tanto um quanto outro contribuem para desvelar o ser das coisas além de desfeticizar a vida cotidiana, formar a conduta de vida e introduzir aí um gérmen do pensamento teórico – elementos fundamentais na superação da transposição alienada da obriedade para as esferas não-cotidianas. O conceito de causalidade é uma das fontes da atitude teórica no seio do modo de agir e pensar cotidianos e, desta forma, um caminho para o saber científico. A busca da causa dos fenômenos submete, de certa forma, as verdades da vida cotidiana à discussão. Tal atitude não muda a estrutura do pensamento cotidiano (que, como se viu, não precisa ser mudado), mas pode introduzir mudanças na atitude em relação à vida cotidiana (isto sim necessário para a superação da utilização alienada da obriedade) e abrir espaço para uma relação para-si com o saber (Heller, 1977, p. 345). As ciências naturais em seu processo de investigação, por exemplo, se orientam para a desantropomorfização, para a superação das possibilidades dos órgãos sensoriais humanos e, neste sentido se afastam da dimensão cotidiana da consciência. O saber é fundamental para que o sujeito se perceba condicionado pelas relações sociais vigentes.

Essa compreensão da determinação sócio-histórica do homem é essencial ao desenvolvimento da consciência crítica, pois, não sendo capaz de perceber-se condicionado pelas relações sociais, o sujeito desenvolve uma visão naturalizante de sua situação. Apenas quando se percebe condicionado, o sujeito é capaz de compreender as formas através das quais esse condicionamento se dá e as implicações desse condicionamento na sociedade alienada e em si mesmo. Essa compreensão permite assumir uma atitude crítica em relação a esses condicionantes, o que possibilita uma escolha cada vez mais consciente entre aderir ou não aos comportamentos, atitudes e valores, formas de pensar e falar perpetuadas pelos mecanismos de consenso da sociedade alienada. A partir daí, o sujeito pode passar a inserir-se cada vez mais em seu tempo, perceber o movimento da história, buscar conhecer o passado, compreender o

presente enquanto síntese de múltiplas determinações, antever e interferir cada vez mais no vir-a-ser.

Uma das tarefas essenciais do educador que busca desenvolver a prática pedagógica como uma atividade para-si, como afirma Davidov (1995, p. 17), é perceber as possibilidades de humanização de sua atividade e usá-las de forma adequada, assim contribuindo para elevar o nível de consciência dos alunos. Nessa perspectiva, a primeira questão que se coloca para o educador é a diretriz para onde o processo pedagógico deve apontar e a compreensão do papel da educação no processo de desenvolvimento humano é essencial. O conceito de homem é condição para esta compreensão. Assim, apenas à medida que percebe o homem como produto das leis sócio-históricas, é que o processo pedagógico assume um papel essencial no quadro do desenvolvimento humano. E, apenas ao perceber o papel essencial da educação é possível realizá-lo, uma vez que colocá-lo como motivo e fim da atividade é condição necessária, ainda que não suficiente, para sua realização.

Ao tratar de perceber quem é o homem, como lembra Gramsci (1966, p. 39), não basta perceber o que o homem está sendo neste momento histórico da organização dos homens para a reprodução de sua existência; é preciso perceber igualmente o que ele pode vir a ser. A partir dessa compreensão, se os valores que balizam o trabalho do educador orientarem intencionalmente sua escolha de objetivos para a apropriação e objetivação máximas das forças humanas essenciais pelos educandos (ao invés de apontarem espontaneamente para a adaptação ao particularismo) define-se aí um passo essencial no desenvolvimento de uma prática educativa voltada para o desenvolvimento da consciência crítica. Sem uma concepção clara do desenvolvimento humano, não é possível perceber o significado do processo de educação no processo de humanização.

O desenvolvimento das máximas possibilidades da prática educativa implica, ainda, uma relação consciente do educador com as necessidades que brotam da prática. Isso é possível quando o educador forja essas necessidades mediando-as pela relação consciente com o gênero humano — nesse sentido, dirige seu trabalho, e mesmo sua vida, pelos valores máximos da ética e da moral, tendo como referência para suas escolhas não apenas o seu próprio bem-estar, mas o desenvolvimento de todos os homens e, mais especificamente, o desenvolvimento máximo dos educandos

enquanto *seres humanos ricos de necessidades e gozos*. Quando essa atitude parte da compreensão da complexidade do processo educativo, é possível ao educador distinguir o essencial do acessório, o histórico do factual e, assim, desenvolver uma atuação efetiva sobre os problemas significativos da prática. Ao contrário disso, o educador que tem sua atitude no trabalho (e mesmo na vida) dirigida pelo espontaneísmo, apropria-se do mínimo necessário para a reprodução da sua existência.

A percepção de seu condicionamento social e histórico implica que o educador que procura desenvolver a consciência crítica supere a atitude fatalista que imediatamente surge quando começa a compreender esse condicionamento. Essa relação consciente com os condicionantes sociais lhe possibilita compreendê-los como produtos da práxis humana, que, como tais, podem ser transformados pelos homens. Nesse sentido, o educador que mantém uma relação consciente com esse condicionamento pode construir sua autonomia (entendida sempre como tendencial) em relação às condições alienadas e pode ir superando os medos, os preconceitos e as falsas necessidades, fazendo recuar cada vez mais as barreiras naturais próprias da espécie biológica a que pertence, criando e ampliando seu “corpo inorgânico” e, com isso, ampliando suas possibilidades de acordo com as possibilidades construídas pela humanidade, à medida que reproduz para si essas possibilidades. Para que o sujeito supere a alienação (que é criada pelo próprio homem), é necessário, então, que perceba a si próprio como um ser humano que se objetiva mediado pelas relações sociais concretas existentes (o que o torna elemento socialmente condicionado) e que reconheça este mundo como um produto de sua atividade e da atividade humana. Nesse sentido, o educador pode reunir algumas condições necessárias para o desenvolvimento de sua própria consciência crítica e para o desenvolvimento da consciência crítica em seus alunos, à medida que efetiva as “possibilidades historicamente produzidas de objetivação consciente, livre e universal na existência individual” (Duarte, 1993, p. 97). A linguagem do educador deve refletir essas possibilidades, à medida que permita (e não obstaculize) a apropriação e objetivação dessas possibilidades.

Considerações finais

Iniciei esta reflexão buscando compreender os mecanismos que se escondem por trás do processo de obriedade da categoria de consciência crítica na prática educativa. Parti do pressuposto de que o desenvolvimento da consciência crítica exigiria do homem uma relação consciente com o mundo da natureza e das objetivações humanas, com as relações sociais, com sua própria vida e com o gênero humano, posicionamento esse que seria antagônico ao posicionamento permeado pela obriedade – que levaria o sujeito a assumir uma atitude espontânea em relação a esse mundo das objetivações humanas, da natureza e em relação à sua própria existência, tomando-o como se fosse naturalmente dado. Nesse sentido, o processo de obriedade se constituiria num obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica no processo em que se forma o educador.

Entendendo a obriedade como um processo que se daria através da linguagem, fui buscar inicialmente conhecer a relação linguagem-consciência na perspectiva de perceber o papel da linguagem no desenvolvimento da consciência humana. Nesse processo, foi necessário esclarecer o papel da consciência na definição do ser humano e, uma vez que a maior parte do desenvolvimento do homem tem se dado sob a alienação, foi necessário, também, compreender como o processo de humanização tem se dado dentro do quadro contraditório determinado pela divisão social do trabalho, que tem determinado que, ao lado do desenvolvimento sem precedentes do gênero humano, contraditoriamente produza-se a pobreza quase absoluta da maioria dos homens.

Foi dentro do quadro da alienação que procurei entender os mecanismos da obriedade. E, uma vez que o ser do homem é sua atividade, fui buscar compreender as distintas esferas que passam a compor a atividade humana, a partir da divisão técnica do trabalho (a esfera da atividade cotidiana e a esfera das atividades não-cotidianas) e as conseqüências da divisão social do trabalho para o processo de apropriação-objetivação do homem nessas esferas — a não-percepção da especificidade das duas esferas como contexto de distintas formas de manifestação da atividade humana.

Nesse processo, compreendi que a obriedade tem papel fundamental como uma categoria imprescindível da vida cotidiana, e, nesse sentido, não assume, nessa esfera, um caráter negativo. Ao contrário, é uma categoria ontológica da vida

cotidiana, uma vez que a espontaneidade e a naturalidade são características essenciais do processo de apropriação-objetivação que se dá nessa esfera. No entanto, utilizada na esfera das atividades não-cotidianas, a obriedade passa a ter um caráter negativo, uma vez que o espontaneísmo e a naturalidade característicos da obriedade tomam o lugar da intencionalidade necessária ao desenvolvimento das atividades complexas — como é o caso da prática educativa.

A atitude de naturalidade para abordar fatos não-cotidianos desistoriciza e torna superficial a relação do homem com o mundo da cultura humana, empobrece essa relação que deixa de ser uma relação ativa de atribuição de significados aos objetos da cultura — uma vez que os significados dos objetos e das situações, ao serem assimilados de forma espontânea, não brotam dos objetos e situações, mas já *vêm dados*, são óbvios. Assim sendo, o desenvolvimento da consciência crítica no processo de formação de educadores não acontece porque fica restrito à apropriação-objetivação possível no nível da cotidianidade. Ao permitir apenas uma apropriação superficial da prática educativa, a obriedade obstaculiza seu desenvolvimento — só possível a partir de uma atitude intencionalmente voltada para tal, e que seja, a um só tempo, homogênea, radical e de conjunto.

Parti do pressuposto de que o esclarecimento dos mecanismos que se escondem por trás da obriedade seria condição necessária (ainda que não suficiente) para a superação dessa utilização inadequada da obriedade na esfera do não-cotidiano. Por isso, procurei as razões dessa transposição da atitude adequada ao cotidiano para o não-cotidiano. Constatei, em primeiro lugar, que essa expansão acontece devido à alienação do sujeito que faz com que ele tome a esfera do cotidiano (ou seja, a esfera da atividade necessária à sobrevivência) como se fosse toda a vida do homem. Por isso, esse sujeito alienado se dirige a todas as atividades humanas com a lógica aprendida na vida cotidiana: marcada pelo espontaneísmo e pela naturalidade. Ou seja, por não perceber a especificidade das diferentes esferas da atividade humana, reduz todas aos limites da cotidianidade. Assim, ao tratar as objetivações não-cotidianas com a lógica do cotidiano, o sujeito, em lugar de se apropriar da humanidade desenvolvida ao longo da história (fazendo dela os *órgãos da sua individualidade*), desenvolve-se numa direção unilateral que não favorece a objetivação da essência humana — e não possibilita o desenvolvimento máximo da socialidade, da consciência, da liberdade e

da universalidade. Essa expansão da lógica cotidiana condicionada pela vida concreta, que está alienada, se dá fundamentalmente através da linguagem que dirige o pensar e o agir do educador. Uma vez que a linguagem é uma objetivação cotidiana que é utilizada também para abordar as objetivações não-cotidianas, ao se dirigir a estas objetivações utilizando-se da mesma relação espontânea que mantém com a linguagem cotidiana, o sujeito expande a lógica do cotidiano para o não-cotidiano e trata a categoria de consciência crítica pela ótica da obviedade. O conceito de consciência crítica, no entanto, como um conceito filosófico, é um conceito científico e, por isso, exige um tratamento distinto daquele dispensado aos conceitos cotidianos. Por isso, tratado com a ótica da obviedade, não é percebido na sua complexidade.

Ao mesmo tempo, ao compreender as condições necessárias ao desenvolvimento da consciência crítica, percebi que esse desenvolvimento impõe um posicionamento que exige do educador uma relação consciente com seu próprio condicionamento, com o conhecimento da realidade, com os procedimentos e técnicas, com a linguagem, com os usos e costumes, com os outros homens, com sua vida e consigo mesmo — um posicionamento marcado pela intencionalidade. Constatei que esse posicionamento é realmente antagônico ao posicionamento do educador que se utiliza da obviedade na prática educativa, uma vez que, esse uso naturaliza o social e histórico (os alunos são indisciplinados *porque sim*, não aprendem *porque não*); torna superficial a relação do educador com a cultura humana (isto é, com o conjunto de conhecimentos necessários para que o educador valore as possibilidades de desenvolvimento da consciência crítica dos educadores em processo de formação não chega a ser apreendido); empobrece essa relação que passa a ser uma relação passiva de adesão a necessidades que não são construídas pelo educador a partir da prática educativa, mas assumidas junto com os significados dos objetos e situações que já vêm dados, são óbvios (por isso cumpre um programa independentemente de sua adequação, busca uma classe exemplar de alunos submissos, prende-se a prazos mais que a objetivos). Esta atitude geral do educador alienado cerceia a compreensão da prática educativa em sua especificidade, e, conseqüentemente obstaculiza uma prática que objetive o desenvolvimento da consciência crítica, que exigiria o controle dessa prática a partir de uma ação profundamente intencionalizada e baseada no conhecimento radical das possibilidades e limites colocados pelas condições sociais em que se desenvolve e também no conhecimento dos múltiplos elementos que a constituem.

Uma vez que a linguagem tem um papel essencial no desenvolvimento da consciência humana (por ser o veículo do pensamento, por categorizar o conhecimento, por veicular o conhecimento acumulado e, com ele, uma forma de compreensão do mundo), e, considerando que o processo educativo escolar utiliza-se da linguagem de forma privilegiada, a atitude alienada do educador para com a linguagem, à medida em que não contribui para evidenciar a alienação a que os sujeitos se encontram submetidos e que condiciona sua consciência, acaba por se constituir numa força de propagação desta: mais que apenas alienada, a linguagem torna-se também alienante.

A superação da atitude alienada que dirige o uso alienado da obviedade (que, como vimos, envolve a transformação das condições concretas de vida e o questionamento constante das relações sociais, dos modos de ver e explicar as situações dadas) não é uma questão de linguagem exclusivamente, mas envolve profundamente a linguagem, envolve superar a utilização alienada dos conceitos. Isto, conforme Schaff (1968, p. 208), é possível através da mesma linguagem que, em determinada situação, se faz veículo da alienação. Nas palavras do Autor,

Há um poder especial, inerente à linguagem fônica, que possibilita o contínuo desenvolvimento do pensar e sua elevação a níveis de abstração cada vez mais altos o que torna possível descobrir e formular regularidades cada vez mais amplas e profundas, e com isso habilitar o homem a se tornar o senhor do mundo. Pode-se queixar sobre a ambigüidade e a imprecisão da linguagem comum, mas mesmo esta queixa só pode ser feita por meio desta linguagem comum e dentro de sua estrutura. Eis porque a linguagem fônica não é só um instrumento do processo de comunicação sobremodo conveniente e flexível, mas também um instrumento excepcionalmente passível de melhoramentos e dotado de possibilidades quase ilimitadas de se aperfeiçoar. E este é um dos mais importantes aspectos da natureza específica dos signos verbais.

Para a superação da utilização alienada da linguagem (e da obviedade da consciência crítica, no caso específico de onde partimos), não basta postular um novo conceito, que, pelo mesmo mecanismo de naturalização e esvaziamento de seu sentido histórico e social, torna-se uma nova obviedade. Para superar este ciclo vicioso, é necessária uma relação consciente do falante com a língua, que possibilite a expressão daquele que fala, considerando sempre o lugar de onde fala e em nome do que fala. Em outras palavras, é preciso que cada falante da língua desconfie da fala cristalizada,

fossilizada e procure fazer-se o sujeito de uma fala viva. É preciso reverter a tendência básica do óbvio de converter em natural o que é social, histórico, cultural e ideológico – tendência essa que escamoteia os conflitos e os interesses de grupos. Ou seja, a superação da apreensão naturalizante do real impõe, no mesmo processo, a superação da alienação no nível do pensamento e da linguagem, o que vai determinar um novo modo de agir. É sempre importante lembrar que a linguagem que medeia a alienação é ela própria um produto do processo alienado de produção da existência, ao mesmo tempo que esse processo alienado é produzido pelos homens, e, como tal, pode ser pelos homens transformado. Lembrando Marx & Engels (1980, p. 26), “não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência”, ao mesmo tempo que não se pode esquecer que são “precisamente os homens que transformam as circunstâncias” (Marx, 1977, p. 126). Da mesma forma, não é a linguagem – que nasce junto com a consciência, determinada pelo mesmo processo – que determina a consciência. No entanto, uma vez que a linguagem se forma no mesmo processo que a consciência e, uma vez que a forma como o homem enxerga o mundo se tece também pela linguagem, manter uma relação consciente com a linguagem pode ser a condição da nossa liberdade, a condição de podermos transformar as circunstâncias.

Essa atitude implica manter com as atividades cotidianas e não-cotidianas uma relação consciente, ou seja, implica passar o conjunto de suas relações pelo crivo da crítica. Vimos que, porque a estrutura da vida cotidiana dá margem à alienação, a alienação sente-se à vontade na esfera do cotidiano e só pode ser superada por uma consciência intencionalmente voltada para isso. Essa atitude crítica em relação ao cotidiano encontra, no campo educacional brasileiro, um agravante: o fato de que a vida cotidiana tem sido tomada aí, de um modo geral, como *locus* da verdade. Reflexos disso se pode perceber na reiteração da vida cotidiana nas propostas pedagógicas e nos projetos de pesquisa que fazem dos relatos pessoais a expressão da verdade e não elementos para análises mais essenciais. Assim percebida, a vida cotidiana não é questionada e não se reconstitui em função de pressupostos que impeçam a expansão das categorias de análise do cotidiano para as esferas do não-cotidiano, em especial para a análise e desenvolvimento da prática educativa.

A propósito dessa necessária superação da relação espontânea com o cotidiano, é importante destacar que a superação radical da cotidianidade alienada para

todos os homens só pode ter lugar numa sociedade constituída por homens capazes de dirigir seus próprios modos de vida em comunidades livremente escolhidas e marcadas pela pluralidade de formas de vida, pela reestruturação das hierarquias já estabelecidas e da divisão social do trabalho (Heller 1977). No entanto, o desenvolvimento da consciência crítica é tarefa essencial na preparação dessa superação radical da alienação e esse processo se dá ainda dentro da sociedade alienada.

Do ponto de vista específico da prática educativa, a consciência crítica implica lançar mão da filosofia, com a qual se desenvolve a contemplação, a reflexão e a crítica; da ciência, pela qual apropria-se de um método para pensar e apreender a prática inserida no contexto mais amplo da realidade objetiva; da arte, que, ao apresentar, de forma intensificada, os conflitos existentes na realidade contraditória que todos os homens vivem, educa os órgãos dos sentidos para participar das benesses da cultura e dos problemas do gênero humano; da ética e da moral que ensinam valores essenciais que permitem que o processo de apropriação não se realize em benefício único e exclusivo de alguns homens ou de uma classe e em detrimento do gênero humano.

Por tudo isso, entendo que o desenvolvimento da consciência crítica seja tarefa das mais complexas que se colocam para o educador em nossa sociedade. É complexa também porque as condições dadas pelas relações de dominação não a favorecem – ao contrário, parte-se de condições que *espontaneamente* distanciam o educador da possibilidade de realizar-se como um indivíduo. Por isso, construir-se como um indivíduo assemelha-se a nadar contra a maré da alienação que busca levar continuamente o homem a adaptar-se ao particularismo, a aceitar o existente histórico como algo natural, como tendo sempre sido assim. Essa luta contra a maré, porém, mostra ao homem que ele pode transformar o existente e a si mesmo.

Nessa luta do educador, dentro da sociedade alienada, pela superação da alienação que é apropriada subliminarmente no contexto em que vive e à qual tende a submeter seu modo de pensar e agir, a possibilidade de desenvolvimento da consciência crítica constitui um exemplo da possibilidade do homem avançar nessa luta. E como lembra Gramsci (1966, p. 47), “a possibilidade não é a realidade, mas é, também ela, uma realidade...”

Referências Bibliográficas

- ARAUJO, C. L. S. *Reflexões sobre o particularismo: subsídios para a compreensão da relação sujeito-objeto no processo de formação do educador/pesquisador*. São Carlos, 1994. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1979.
- BARTHES, R. *Mythologies*. Paris: Editions du Seuil, 1970.
- _____. *O prazer do texto*. Lisboa: Edições70, 1974.
- _____. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1980.
- DAVIDOV, V.V. Influence of L. S. Vygotsky on education: theory, research and practice. *Educational Researcher*, v. 24, n. 3, p. 12-21, 1995.
- DUARTE, N. *A individualidade para-si*. Campinas: Autores Associados, 1993.
- FEIRE, P. *Concientización*. Buenos Aires: Ed. Busqueda, 1974.
- _____. *Educación y cambio*. Buenos Aires: Busqueda, 1976.
- GASPARINI, J. B. *A lei dialética da negação no ensino de matemática no curso supletivo de 2ª. grau*. São Carlos, 1990. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, P. *História da educação*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990.
- GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.
- _____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- HELLER, A. *Sociologia de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península, 1977.
- _____. *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- IANNI, O. *Industrialização e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1963.
- JARDINETTI, J. R. *A relação entre o concreto e o abstrato no ensino de geometria analítica do 1º e 2º graus*. São Carlos, 1991. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos.
- KOPNIN, P.V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978a.
- _____. *Actividad, consciencia e personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Ciências del Hombre, 1978b.

- _____. *La actividad en la psicología*. Havana: Ministerio de Educación, 1979.
- LUIZETTO, F. *As utopias anarquistas*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- LURIA, A. R. *Curso de psicologia geral*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. (v. I e IV).
- _____. *El papel del lenguaje en el desarrollo de la conducta*. Havana: Pueblo y Educación, 1982.
- _____. *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Visor Libros, 1984.
- _____. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- MARKUS, G. *Marxismo y antropología*. Barcelona: Grijalbo, 1974a.
- _____. *A teoria do conhecimento no jovem Marx*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974b.
- MARX, K., ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Grijalbo, 1977.
- _____. *A ideologia alemã*. Lisboa: Editorial Presença, 1980.
- _____. *Obras escolhidas*. São Paulo: Editora Alfa-Ômega, s/d. (v I).
- MARX, K. Manuscritos econômicos e filosóficos. In: FROMM, E. *O conceito marxista de homem*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1962.
- _____. *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política*. México: Siglo Veintiuno, 1978.
- MAZZEU, F. J. C. *O significado das técnicas de comunicação escrita e o ensino de ortografia na pós-alfabetização*. São Carlos, 1992. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos.
- MELLO, S.A. *A teoria, na prática, é outra?: um estudo sobre as mediações teoria/prática na ação educativa*. São Carlos, 1981. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos.
- MESZAROS, I. *Marx: a teoria da alienação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- MIRANDA, I. L. *O indivíduo representativo: considerações sobre as relações entre valores individuais e consciência social*. São Paulo, 1992. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo.
- MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: E.P.U., 1986.
- OLIVEIRA, B. O conceito de socialização e o desenvolvimento do indivíduo: algumas reflexões. Palestra conferida na Semana de Educação e Saúde, na Unesp - Campus de Araraquara, 1993.
- _____. (Org.) *A socialização do saber escolar*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

- PRADO, A. A. (Org.) *Libertários no Brasil: memórias, lutas e cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- RAMOS, G. *Introdução crítica à sociologia brasileira*. Rio de Janeiro: Andes, 1957.
- RIBEIRO, M. L. S. *História da educação brasileira: a organização escolar*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1978.
- RUBINSTEIN, S. L. *O ser e a consciência*. Havana: Editorial Nacional de Cuba/ Editora Universitária, 1965.
- SAVIANI, D. *Do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, 1982.
- _____. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.
- _____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.
- SCHAFF, A. *Introdução à semântica*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- _____. *Linguagem e conhecimento*. Coimbra: Livraria Almedina, 1974.
- SMIRNOV, A. A. , et al. *Psicologia*. Havana: Imprensa Nacional de Cuba, 1961.
- VASQUEZ, A. S. *Filosofia y economía en el joven Marx*. México: Grijalbo, 1978.
- VIEIRA PINTO, A. *Consciência e realidade nacional*. Rio de Janeiro: Iseb, 1960.
- VYGOTSKY, L. S. *Obras escogidas* Madrid: Aprendizage/Visor. 1991, 1993. (v. 1, 2).

ISBN 85-86738-11-5



9 788586 738111