

Newton Duarte

# Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?

POLÊMICAS DO NOSSO TEMPO



AUTORES  
ASSOCIADOS 

Newton Duarte

# Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?

quatro ensaios crítico-dialéticos em  
filosofia da educação

Coleção Polêmicas do Nosso Tempo

AUTORES  
ASSOCIADOS 

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Câmara Brasileira do Livro, SR Brasil)

Duarte, Newton

Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação/ Newton Duarte. – I. ed., I. reimpressão – Campinas, SP: Autores Associados, 2008. – (Coleção polêmicas do nosso tempo, 86)

Bibliografia.

ISBN 978-85-7496-070-8

I. Educação – Filosofia 2. Pedagogia crítica I. Título II. Título: Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação III. Série.

03-1906

CDD-370.1 15

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação: Filosofia: Perspectiva crítico-dialética 370.1 15

Impresso no Brasil - 1ª edição em agosto de 2003

1ª Reimpressão - outubro de 2008

Copyright © 2008 by Editora Autores Associados LTDA

**AUTORES ASSOCIADOS** 

Uma editora educativa a serviço da cultura brasileira

Av. Albino J. B. de Oliveira, 901 | Barão Geraldo

CEP 13085-5101 Campinas – SP

Telefone: (55) (19) 3249-2800

Fax: (55) (19) 3249-2801

e-mail : editora@autoresassociados.com.br

Catálogo on-line : www.autoresassociados.com.br

Conselho Editorial "Prof. Casemiro dos Reis Filho"

Bern ardete A. Gatti

Carlos Roberto Jamil Cury

Dermeval Saviani

Gilberta S. de A. Jannuzzi

Maria Aparecida Motta

Walter E. Garcia

Diretor Executivo

Flávio Baldy dos Reis

Diretora Editorial

Gilberta S. de M. Jannuzzi

Coordenadora Editorial

Érica Bombardi

Revisão

Valéria Cristina da Silva

Erika G. de F. e Silva

Cleide Salme Ferreira

Diagramação e Composição

DPG

Capa e Arte-final

Érica Bombardi

Impressão e Acabamento

Gráfica Paym

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	1
CAPÍTULO UM	
As Pedagogias do “Aprender a Aprender” e Algumas Ilusões da Assim Chamada Sociedade do Conhecimento	5
CAPÍTULO DOIS	
Relações entre Ontologia e Epistemologia e a Reflexão Filosófica sobre o Trabalho Educativo	17
1. O Interacionismo e a Biologização do Processo de Conhecimento	19
2. Em Busca dos Fundamentos Ontológicos: a Dialética entre Objetivação e Apropriação como Dinâmica Essencial da Produção e da Reprodução da Realidade Humana	22
3. A Apropriação da Cultura pelos Indivíduos é um Processo Educativo	30
4. O Que é o Trabalho Educativo	34
CAPÍTULO TRÊS	
“A ANATOMIA DO HOMEM É A CHAVE DA ANATOMIA DO MACACO”: A DIALÉTICA EM VIGOTSKI E EM MARX E A QUESTÃO DO SABER OBJETIVO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR	39
1. A Dialética em Vigotski	39
2. A Dialética em Marx	54

## A P R E S E N T A Ç Ã O

3. A Dialética do Pensamento como Reflexo da Realidade Objetiva e a Questão do Saber na Educação Escolar	76
CAPÍTULO QUATRO	
IDEAL E IDEALIDADE EM ILYENKOV: CONTRIBUIÇÕES PARA A REFLEXÃO FILOSÓFICO-EDUCACIONAL CONTEMPORÂNEA	85
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	103
SOBRE O AUTOR	107

**E**ste livro reúne quatro artigos, três deles publicados em periódicos da área de educação e um publicado em CD-ROM.

O primeiro artigo, intitulado "As pedagogias do 'aprender a aprender' e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento", foi escrito em 2001, apresentado em uma seção especial realizada durante a 24ª Reunião Anual da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e publicado no mesmo ano, no número 18 da *Revista Brasileira de Educação*, editada pela própria ANPED, em co-edição com a Editora Autores Associados. Esse texto foi um dos resultados de uma pesquisa intitulada O construtivismo: suas muitas faces, suas filiações e suas interfaces com outros modismos, a qual foi desenvolvida com apoio do CNPq (no período de agosto de 1998 a julho de 2002).

O segundo artigo, intitulado "Relações entre ontologia e epistemologia e a reflexão filosófica sobre o trabalho educativo", foi escrito em 1997, apresentado no Grupo de Trabalho Filosofia da Educação, durante a 20ª Reunião Anual da ANPED, e publicado em 1998, no número 29 da *Revista Perspectiva*, editada pelo Núcleo de Publicações do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Esse texto foi um dos re-

sultados de uma pesquisa intitulada Elementos para uma teoria histórico-crítica do trabalho educativo, a qual contou com apoio do CNPq no período de agosto de 1996 a julho de 1998.

O terceiro artigo intitula-se “A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco”: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar”. Foi escrito em 2000, a convite do professor Angel Pino, da UNICAMP, organizador de um número especial (número 71) da *Revista Educação e Sociedade*, editada pelo Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES). Esse número especial da revista, no qual foi publicado esse artigo, reuniu trabalhos de estudiosos da obra vigotskiana e foi lançado durante um congresso internacional realizado na UNICAMP em julho de 2000, no mesmo ano do lançamento, pela Editora Autores Associados, de meu livro *Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais pós-modernas da teoria vigotskiana*.

O quarto artigo intitula-se “Ideal e idealidade em Ilyenkov: contribuições para a reflexão filosófico-educacional contemporânea”. Foi publicado no CD-ROM da 25ª Reunião Anual da ANPED e apresentado, durante essa reunião, em 2002, no Grupo de Trabalho Filosofia da Educação. Meus estudos sobre alguns trabalhos do filósofo soviético Evald Vasilyevich Ilyenkov (1924–1979) fazem parte de um projeto de pesquisa intitulado A teoria da atividade e a educação na sociedade contemporânea, o qual conta com o apoio do CNPq no período de agosto de 2002 a julho de 2004.

Como o próprio título deste livro já indica, esses quatro ensaios têm em comum a adoção da perspectiva crítico-dialética na análise de questões educacionais postas à sociedade contemporânea. Ao reuni-los numa mesma publicação, minha intenção é contribuir para os debates contemporâneos sobre a educação e, em especial, para os debates travados no campo da filosofia da educação. Acredito que a maior contribuição que esses ensaios possam trazer à filosofia da educação será a de-

fesa explícita e sem rodeios da tese de que a reflexão filosófica crítico-dialética não pode fazer qualquer tipo de concessão às concepções filosóficas pós-modernas. A filosofia marxista tem consistência e atualidade de sobra para fazer frente àquilo que Maria Célia Marcondes de Moraes chamou de “ceticismo epistemológico” ao analisar a epistemologia do filósofo neopragmático Richard Rorty. Aliás, tal epistemologia tem muitos e fundamentais pontos em comum com o “construtivismo radical” de Ernst von Glasersfeld, que foi objeto de artigo de minha autoria, integrante da coletânea *Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica* (DUARTE, 2000b) publicada na Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, da Editora Autores Associados.

Diante das tragédias sociais que o capitalismo (sob a batuta do imperialismo beligerante dos Estados Unidos da América) vem produzindo neste início do tão esperado século XXI, a filosofia marxista precisa repetir incansavelmente as palavras de Marx: “conclamar as pessoas a acabarem com as ilusões sobre uma situação é conclamá-las a acabarem com uma situação que precisa de ilusões”.

Newton Duarte  
Araraquara, janeiro de 2003

# CAPÍTULO • UM

## AS Pedagogias do “Aprender a Aprender” e Algumas Ilusões da Assim Chamada Sociedade do Conhecimento

**I**niciarei este artigo defendendo a tese de que a assim chamada pedagogia das competências é integrante de uma ampla corrente educacional contemporânea, a qual chamarei de pedagogias do “aprender a aprender”, já há algum tempo venho desenvolvendo estudos acerca dessas pedagogias, por meio de uma pesquisa de cunho teórico-bibliográfico que realizo com apoio do CNPq, pesquisa essa intitulada O construtivismo: suas muitas faces, suas filiações e suas interfaces com outros modismos.

Philippe Perrenoud, em seu livro *Construir as competências desde a escola*, afirma que “a abordagem por competências junta-se às exigências da focalização sobre o aluno, da pedagogia diferenciada e dos métodos ativos” (Perrenoud, 1999, p. 53). Convém lembrar que a expressão *métodos ativos* é utilizada como referência às idéias pedagógicas que tiveram sua origem no movimento escolanovista. Alguns parágrafos mais adiante, nesse mesmo livro, Perrenoud afirma que “a formação de competências exige uma pequena ‘revolução cultural’ para passar de uma lógica do ensino para uma lógica do treinamento (*coaching*), baseada em um postulado relativamente simples: constroem-se as competências exercitando-se em situações

complexas" (PERRENOUD, 1999, p. 54). Esse aprender a aprender é, portanto, também um aprender fazendo, isto é, *learning by doing*, na clássica formulação da pedagogia de John Dewey. Perrenoud expressou-se da seguinte maneira na entrevista que deu à *Revista Nova Escola* no ano de 2000:

Para desenvolver competências é preciso, antes de tudo, trabalhar por problemas e projetos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos e, em certa medida, completá-los. Isso pressupõe uma pedagogia ativa, cooperativa, aberta para a cidade ou para o bairro, seja na zona urbana ou rural. Os professores devem parar de pensar que dar aulas é o cerne da profissão. Ensinar, hoje, deveria consistir em conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem seguindo os princípios pedagógicos ativos e construtivistas. Para os professores adeptos de uma visão construtivista e interacionista de aprendizagem trabalhar no desenvolvimento de competências não é uma ruptura [PERRENOUD, 2000].

Citei essa passagem de Perrenoud para mostrar que não se trata de uma rotulação apressada de minha parte, a inclusão da pedagogia das competências no grupo das pedagogias do aprender a aprender, com o construtivismo, a Escola Nova, os estudos na linha do "professor reflexivo" etc. Ao investigar em minha pesquisa as interfaces entre o construtivismo e outros modismos educacionais, tenho chegado ao estabelecimento de elos de ligação entre ideários pedagógicos normalmente vistos por boa parte dos educadores brasileiros como ideários pertencentes a universos distintos. Mas essa é uma questão para outro momento. Tendo em vista os objetivos deste trabalho, passarei diretamente ao seu tema central, isto é, as relações entre "as pedagogias do 'aprender a aprender' e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento".

Mas para estabelecer relações entre as ilusões da sociedade do conhecimento e as pedagogias do "aprender a aprender" é necessário que primeiramente eu analise, ainda que de forma breve, qual a essência desse tão proclamado lema educacional. Para isso retomarei aqui algumas das considerações que teci sobre esse tema em meu livro *Vigotski e o "aprender a aprender crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana* (DUARTE, 2000a). Nesse livro analisei a presença do lema "aprender a aprender" em dois documentos da área educacional: o primeiro, relativo à educação em âmbito mundial, é o relatório da comissão internacional da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), conhecido como Relatório Jacques Delors, presidente da comissão (DELORS, 1998); o segundo, o capítulo "Princípios e fundamentos dos parâmetros curriculares nacionais", do volume I, "Introdução", dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) das séries iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997, pp. 33–55). Neste artigo não poderei, entretanto, deter-me nos detalhes daquela análise. Focalizarei apenas quatro posicionamentos valorativos presentes no lema "aprender a aprender".

O primeiro posicionamento pode ser assim formulado: são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências. O construtivista espanhol César Coll é um dos autores que explicitam esse princípio. Esse autor chega mesmo a apresentar o "aprender a aprender" como a finalidade última da educação em uma perspectiva construtivista:

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

Nessa perspectiva, aprender sozinho contribuiria para o aumento da autonomia do indivíduo, enquanto aprender como resultado de um processo de transmissão por outra pessoa seria algo que não produziria a autonomia e, ao contrário, muitas vezes até seria um obstáculo para alcançá-la.

Não discordo da afirmação de que a educação escolar deva desenvolver no indivíduo a autonomia intelectual, a liberdade de pensamento e de expressão, a capacidade e a iniciativa de buscar por si mesmo novos conhecimentos. Mas o que estou aqui procurando analisar é outra coisa: trata-se do fato de que as pedagogias do "aprender a aprender" estabelecem uma hierarquia valorativa, na qual aprender sozinho situa-se em um nível mais elevado que o da aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém. Ao contrário desse princípio valorativo, entendo ser possível postular uma educação que fomente a autonomia intelectual e moral por meio da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente.

O segundo posicionamento valorativo pode ser dessa forma formulado: é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, que esse aluno aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas. E mais importante adquirir o método científico que o conhecimento científico já existente. Esse segundo posicionamento valorativo não pode ser separado do primeiro, pois o indivíduo só poderia adquirir o método de investigação, só poderia "aprender a aprender" por meio de uma atividade autônoma. Em uma conferência proferida em 1947, intitulada "O desenvolvimento moral do adolescente em dois tipos de sociedade: sociedade primitiva e sociedade 'moderna'", Piaget defendeu tal idéia ao contrapor a transmissão de conhecimentos existentes ao oferecimento de condições que permitam ao aluno construir suas próprias verdades:

O problema da educação internacional é, portanto, essencialmente o de direcionar o adolescente não para soluções prontas, mas para um método que lhe permita construí-las por conta própria. A esse respeito, existem dois princípios fundamentais e correlacionados dos quais toda educação inspirada pela psicologia não poderia se afastar: 1) que as únicas verdades reais são aquelas construídas livremente e não aquelas recebidas de fora; 2) que o bem moral é essencialmente autônomo e não poderia ser prescrito. Desse duplo ponto de vista, a educação internacional é solidária de toda a educação. Não apenas a compreensão entre os povos que se vê prejudicada pelo ensino de mentiras históricas ou de mentiras sociais. Também a formação humanados indivíduos é prejudicada quando verdades, que poderiam descobrir sozinhos, lhes são impostas de fora, mesmo que sejam evidentes ou matemáticas: *nós os privamos então de um método de pesquisa que lhes teria sido bem mais útil para a vida que o conhecimento correspondente!* [Piaget, 1998, p. 166, grifo meu],

São, portanto, duas idéias intimamente associadas: 1) aquilo que o indivíduo aprende por si mesmo é superior, em termos educativos e sociais, àquilo que ele aprende por meio da transmissão por outras pessoas e 2) o método de construção do conhecimento é mais importante que o conhecimento já produzido socialmente.

O terceiro posicionamento valorativo seria o de que a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança. A diferença entre esse terceiro posicionamento valorativo e os dois primeiros consiste em ressaltar que, além do aluno buscar por si mesmo o conhecimento e nesse processo construir seu método de conhecer, é preciso também que o motor desse processo seja uma necessidade inerente à pró-



pria atividade do aluno, ou seja, é preciso que a educação esteja inserida de maneira funcional na atividade da criança, na linha da concepção de educação funcional de Claparède (1954).

O quarto posicionamento valorativo é o de que a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança, ou seja, enquanto a educação tradicional seria resultante de sociedades estáticas, nas quais a transmissão dos conhecimentos e tradições produzidos pelas gerações passadas era suficiente para assegurar a formação das novas gerações, a nova educação deve pautar-se no fato de que vivemos em uma sociedade dinâmica, na qual as transformações em ritmo acelerado tomam os conhecimentos cada vez mais provisórios, pois um conhecimento que hoje é tido como verdadeiro pode ser superado em poucos anos ou mesmo em alguns meses. O indivíduo que não aprender a se atualizar estará condenado ao eterno anacronismo, à eterna defasagem de seus conhecimentos. Uma versão contemporânea desse posicionamento aparece no livro do autor português Vitor da Fonseca, intitulado *Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva* (FONSECA, 1998). Ao abordar as mudanças na economia global e suas implicações para uma formação de recursos humanos que esteja à altura dos desafios do século XXI, esse autor afirma o seguinte:

A miopia gerencial e arrogante e a resistência à mudança, que paira em grande parte no sistema produtivo, devem dar lugar à aprendizagem, ao conhecimento, ao pensar, ao refletir e ao resolver novos desafios da atividade dinâmica que caracteriza a economia global dos tempos modernos. Tal mundialização da economia só se identifica com uma gestão do imprevisível e da excelência, gestão essa contra a rotina, contra a mera redução de custos e contra a simples manutenção. Em vez de se situarem numa perspectiva de trabalho seguro e estático, durante toda a vida, os empre-

sários e os trabalhadores devem cada vez mais investir no desenvolvimento do seu potencial de adaptabilidade e de empregabilidade, o que é algo substancialmente diferente do que se tem praticado. O êxito do empresário e do trabalhador no século XXI terá muito que ver com a maximização das suas competências cognitivas. Cada um deles produzirá mais na razão direta de sua maior capacidade de aprender a aprender, na medida em que o que o empresário e o trabalhador conhecem e fazem hoje não é sinônimo de sucesso no futuro. [...] A capacidade de adaptação e de aprender a aprender e a re-aprender, tão necessária para milhares de trabalhadores que terão de ser re-convertidos em vez de despedidos, a flexibilidade e modificabilidade para novos postos de trabalho vão surgir cada vez com mais veemência. Com a redução dos trabalhadores agrícolas e dos operários industriais, os postos de emprego que restam vão ser mais disputados, e tais postos de trabalho terão que ser conquistados pelos trabalhadores preparados e diferenciados em termos cognitivos [FONSECA, 1998, p. 307].

O autor não deixa qualquer dúvida nessa passagem quanto ao fato do “aprender a aprender” ser apresentado como uma arma na competição por postos de trabalho, na luta contra o desemprego. O “aprender a aprender” aparece assim na sua forma mais crua, mostrando seu verdadeiro núcleo fundamental: trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação, nos indivíduos, da disposição para uma constante e infatigável adaptação à sociedade regida pelo capital. Não é demais aqui recorrer novamente àquela mencionada entrevista dada por Perrenoud, na qual a altura ele afirma o seguinte:

A descrição de competências deve partir da análise de situações, da ação, e disso derivar conhecimentos. Há uma

tendência em ir rápido demais em todos os países que se lançam na elaboração de programas sem dedicar tempo em observar as práticas sociais, identificando situações na quais as pessoas são e serão verdadeiramente confrontadas. O que sabemos verdadeiramente das competências que têm necessidade, no dia-a-dia, um desempregado, um imigrante, um portador de deficiência, uma mãe solteira, um dissidente, um jovem da periferia? [PERRENOUD, 2000],

O caráter adaptativo dessa pedagogia está bem evidente. Trata-se de preparar os indivíduos, formando neles as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira etc. Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos. Quando educadores e psicólogos apresentam o "aprender a aprender" como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista.

Até aqui, referi-me à sociedade capitalista e não à sociedade do conhecimento. Passo a tratar, em seguida, das relações entre o "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. O que seria essa tal sociedade do conhecimento? Seria uma sociedade pós-capitalista? Seria uma fase da sociedade capitalista? Nem sempre perguntas dessa natureza têm sido respondidas, sequer formuladas por aqueles que cultivam a idéia de que estaríamos vivendo na sociedade do conhecimento. Pois bem, de

minha parte quero deixar bem claro que de forma alguma compartilho da idéia de que a sociedade na qual vivemos nos dias atuais tenha deixado de ser, essencialmente, uma sociedade capitalista. Sequer cogitarei a possibilidade de fazer qualquer concessão à atitude epistemológica idealista, para a qual a denominação que empregarmos para caracterizar nossa sociedade dependa do "olhar" pelo qual focamos essa sociedade: se for o "olhar econômico" então podemos falar em capitalismo, se for o "olhar político" devemos falar em sociedade democrática, se for o "olhar cultural" devemos falar em sociedade pós-moderna ou sociedade do conhecimento ou sociedade multicultural ou sei lá mais quantas outras denominações. Essa é uma atitude idealista, subjetivista, bem a gosto do ambiente ideológico pós-moderno.

Reconheço, e não poderia deixar de fazê-lo, que o capitalismo do final do século XX e início do século XXI passa por mudanças e que podemos sim considerar que estejamos vivendo uma nova fase do capitalismo. Mas isso não significa que a essência da sociedade capitalista tenha se alterado ou que estejamos vivendo uma sociedade radicalmente nova, que pudesse ser chamada de sociedade do conhecimento. A assim chamada sociedade do conhecimento é uma ideologia produzida pelo capitalismo, é um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo. Dessa forma, para falar sobre algumas ilusões da sociedade do conhecimento é preciso primeiramente explicitar que essa sociedade é, por si mesma, uma ilusão que cumpre determinada função ideológica na sociedade capitalista contemporânea.

Quando uma ilusão desempenha um papel na reprodução ideológica de uma sociedade, ela não deve ser tratada como algo inofensivo ou de pouca importância por aqueles que busquem a superação dessa sociedade. Ao contrário, é preciso compreender qual o papel desempenhado por uma ilusão na reprodução ideológica de uma formação societária específica,

pois isso nos ajudará a criarmos formas de intervenção coletiva e organizada na lógica objetiva dessa formação societária.

E qual seria a função ideológica desempenhada pela crença na assim chamada sociedade do conhecimento? No meu entender, seria justamente a de enfraquecer as críticas radicais ao capitalismo e enfraquecer a luta por uma revolução que leve a uma superação radical do capitalismo, gerando a crença de que essa luta teria sido superada pela preocupação com outras questões "mais atuais", tais como a questão da ética na política e na vida cotidiana pela defesa dos direitos do cidadão e do consumidor, pela consciência ecológica, pelo respeito às diferenças sexuais, étnicas ou de qualquer outra natureza.

*Para* não me alongar, passarei diretamente à apresentação de cinco ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. Elas serão aqui apenas anunciadas e enunciadas. Seu detalhamento foge aos limites deste artigo.

- Primeira ilusão: o conhecimento nunca esteve tão acessível como hoje, isto é, vivemos numa sociedade na qual o acesso ao conhecimento foi amplamente democratizado pelos meios de comunicação, pela informática, pela internet etc.
- Segunda ilusão: a capacidade para lidar de forma criativa com situações singulares no cotidiano, ou, como diria Perrenoud, a habilidade de mobilizar conhecimentos, é muito mais importante que a aquisição de conhecimentos teóricos, especialmente nos dias de hoje, quando já estariam superadas as teorias pautadas em metanarrativas, isto é, estariam superadas as tentativas de elaboração de grandes sínteses teóricas sobre a história, a sociedade e o ser humano.
- Terceira ilusão: o conhecimento não é a apropriação da realidade pelo pensamento, mas sim uma construção subjetiva resultante de processos semióticos intersubjetivos, nos quais ocorre uma negociação de significados. O que con-

fere validade ao conhecimento são os contratos culturais, isto é, o conhecimento é uma convenção cultural.

- Quarta ilusão: os conhecimentos têm todos o mesmo valor, não havendo entre eles hierarquia quanto à sua qualidade ou quanto ao seu poder explicativo da realidade natural e social.
- Quinta ilusão: o apelo à consciência dos indivíduos, seja por meio das palavras, seja por meio dos bons exemplos dados por outros indivíduos ou por comunidades, constitui o caminho para a superação dos grandes problemas da humanidade. Essa ilusão contém uma outra, qual seja, a de que esses grandes problemas existem como consequência de determinadas mentalidades. As concepções idealistas da educação apóiam-se todas em tal ilusão. Essa é a razão da difusão, pela mídia, de certas experiências educativas tidas como aquelas que estariam criando um futuro melhor pela preparação das novas gerações. Assim, acabar com as guerras seria algo possível por meio de experiências educativas que cultivem a tolerância entre crianças e jovens. A guerra é vista como consequência de processos primariamente subjetivos ou, no máximo intersubjetivos. Nessa direção, a guerra entre os Estados Unidos da América e Afeganistão, por exemplo, é vista como consequência do despreparo das pessoas para conviverem com as diferenças culturais, como consequência da intolerância, do fanatismo religioso. Deixa-se de lado toda uma complexa realidade política e econômica gerada pelo imperialismo norte-americano e multiplicam-se os apelos românticos ao cultivo do respeito às diferenças culturais.

Rara concluir, esclareço que tenho consciência das limitações deste artigo. Afirmar que as idéias acima enunciadas constituem-se em ilusões da sociedade do conhecimento gera a necessidade de apresentar uma análise detalhada, bem fundamentada

## CAPÍTULO • DOIS

em teorias e em dados empíricos, de maneira a justificar tal afirmação. Não é difícil perceber que isso exigiria bem mais do que uma tarde de debates, por mais rica que ela fosse. Entretanto, mesmo tendo consciência desse fato, optei por ao menos iniciar o debate, usando, para isso, o recurso da provocação. Essas idéias, anteriormente apresentadas na forma de cinco ilusões, têm sido tão amplamente aceitas, têm exercido um tal fascínio sobre grande parcela dos intelectuais dos dias de hoje, que o simples fato de questionar a veracidade delas talvez já produza um efeito positivo, qual seja, o de fazer com que a adesão a essas idéias ou a crítica a elas deixe o terreno das emoções que sustentam o fascínio e a sedução e passem ao terreno da análise propriamente intelectual.

E preciso, porém, estar atento para não cair na armadilha idealista que consiste em acreditar que o combate às ilusões pode, por si mesmo, transformar a realidade que produz essas ilusões. Como escreveu Marx: “conclamar as pessoas a acabarem com as ilusões acerca de uma situação é conclamá-las a acabarem com uma situação que precisa de ilusões”.

RELAÇÕES ENTRE ONTOLOGIA E  
EPISTEMOLOGIA E A REFLEXÃO FILOSÓFICA  
SOBRE O TRABALHO EDUCATIVO<sup>1</sup>

Neste texto apresentarei parte de um conjunto de estudos voltados para a elaboração de uma teoria do trabalho educativo<sup>2</sup>. Esses estudos podem ser considerados interdisciplinares, na medida em que abarcam aspectos da filosofia da educação, da psicologia da educação e da didática. Limitarei a reflexão aqui apresentada a uma questão do campo da filosofia da educação: a das relações entre ontologia e epistemologia em uma perspectiva histórico-social e suas implicações para a reflexão filosófica sobre o trabalho educativo.

Vários são os estudos que têm procurado analisar o trabalho de sala de aula e as concepções dos professores sobre o processo de conhecimento, à luz do chamado modelo epistemológico interacionista. Pode ser citado como exemplo o tra-

1. Este texto foi apresentado no Grupo de Trabalho Filosofia da Educação, na reunião anual da ANPED realizada em Caxambu (MG) em 1997.
2. Os estudos nos quais este texto se apóia foram realizados como parte de uma pesquisa de cunho teórico, intitulada Elementos para uma teoria histórico-crítica do trabalho educativo, desenvolvida de agosto de 1996 a julho de 1998, com apoio do CNPq na forma de bolsa de produtividade em pesquisa e bolsas de iniciação científica.

balho de Fernando Becker (1993), fundamentado na classificação epistemológica piagetiana, que divide as concepções sobre o processo de conhecimento em três grandes grupos: o inatismo ou apriorismo, o empirismo e o interacionismo.

Essa classificação não tem sido, porém, adotada apenas por pesquisadores de fundamentação piagetiana. Vários são os pesquisadores brasileiros que a adotam, considerando também como interacionista a concepção defendida por Vigotski e seus seguidores (DAVIS e OLIVEIRA, 1990; Rocco, 1990; OLIVEIRA, 1993; ROSA, 1994; REGO, 1995; PALANGANA, 1994; entre outros).

Em razão dos objetivos e dos limites deste artigo, deixarei de abordar aqui duas importantes questões: a primeira seria a de que essa classificação contém, implicitamente, uma psicologização da epistemologia, e a segunda, a de que discordo totalmente da classificação da concepção vigotskiana como interacionista, mesmo considerando-se os esforços de alguns dos autores citados para caracterizar as diferenças entre o que seria o interacionismo piagetiano e o que seria o interacionismo vigotskiano, sendo este último normalmente denominado por tais pesquisadores como sociointeracionismo<sup>3</sup>. Concentrarei minha reflexão no argumento de que uma concepção histórico-social do processo de conhecimento e do trabalho educativo precisa fundamentar-se na análise das especificidades onto-

lógicas do mundo social perante as características ontológicas do mundo da natureza. Em outras palavras, pretendo argumentar que um modelo epistemológico biologizante, como é o caso do modelo interacionista, não é compatível com os fundamentos ontológicos de uma concepção histórico-social da formação dos seres humanos.

Convém esclarecer que não é meu objetivo propor uma classificação das correntes epistemológicas diferente da anteriormente mencionada. Meu intuito limita-se a uma tentativa de caracterização do núcleo de uma concepção histórico-social do processo de conhecimento, com base em uma concepção também histórico-social do processo de produção e reprodução da realidade humana, isto é, do mundo da cultura.

### 1. O INTERACIONISMO E A BIOLOGIZAÇÃO DO PROCESSO DE CONHECIMENTO

Não pretendo analisar exaustivamente o modelo interacionista, mas sim evidenciar o que considero ser seu núcleo fundamental. Em primeiro lugar assinalo que tal modelo tem sua expressão maior na obra de Piaget, a despeito das já mencionadas tentativas de estendê-lo para os trabalhos de autores de outras linhas teóricas.

Para efeito dessa análise epistemológica, passarei a empregar como sinônimos os termos interacionismo e construtivismo, pois ambos seriam referentes a um mesmo modelo epistemológico, o qual denominarei modelo epistemológico interacionista-construtivista, apoiando-me no fato de que ambos os termos têm a origem de sua utilização na mesma fonte, a obra de Piaget.

São abundantes os trabalhos que fazem referência às origens, na obra deste autor, do modelo epistemológico interacionista-construtivista. Com pequenas variações de terminologia, esses trabalhos mostram que o modelo interacionista-construtivista opõe-se a dois outros modelos epistemológicos: o em-

3. Este artigo foi escrito para uma apresentação, em 1997, no Grupo de Trabalho Filosofia da Educação da ANPED. Como os trabalhos inscritos para apresentação nas reuniões anuais da ANPED devem manter o anonimato do autor durante o processo de seu julgamento, nesse momento do texto deixei de fazer referência ao fato de que em meus livros *A individualidade para-si* (DUARTE, 1993) e *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski* (DUARTE, 1996) eu já apresentara uma crítica à caracterização da psicologia vigotskiana como socioconstrutivista ou sociointeracionista. Posteriormente essa crítica foi aprofundada no livro *Vigotski e o "aprender a aprender"* (DUARTE, 2000a).

pirismo e o apriorismo (também denominado inatismo ou ainda pré-formismo). Como explica Maria da Graça Azenha (1993, pp. 19,20 e 22):

De um lado, o programa de pesquisa de Locke e seus sucessores, de Condillac a Skinner, conhecido como “empirismo” [...] A interpretação “empirista” do conhecimento supervaloriza o papel da experiência sensível, particularmente da percepção, que inscreveria direta ou indiretamente os conteúdos da vida mental sobre um indivíduo com extrema plasticidade. Essa plasticidade, por sua vez, seria decorrente de uma baixíssima indeterminação mental por ocasião do nascimento. [...] Do outro lado, a segunda resposta clássica à questão naufragaria no extremo oposto, admitindo, na origem, uma forte determinação ou dotação mental desde o nascimento. Dito de outra forma, outros programas de pesquisa partem de um compromisso ontológico com o inatismo ou o pré-formismo. [...] A solução da origem e processo do conhecimento, para Piaget, está numa terceira via, alternativa ao empirismo e ao pré-formismo. O Construtivismo seria solução para o estudo e desenvolvimento da gênese do conhecimento.

Não discordo da afirmação de que uma abordagem histórico-social do processo de conhecimento se oponha tanto às abordagens inatistas como às empiristas. Ocorre que há algo que pode unir pré-formistas, empiristas e interacionistas: o modelo biológico, naturalizante, com base no qual é assumida uma posição perante essa questão. Em uma perspectiva histórico-social, mais importante do que apenas superar os unilateralismos na análise da relação sujeito-objeto é buscar compreender as especificidades dessa relação, considerando-se que sujeito e objeto são históricos e que a relação entre eles também é histórica. Não é possível compreender essas especificidades quando

se adota o modelo biológico da interação entre organismo e meio-ambiente. Azenha (1993, p. 24) explicita que o interacionismo-construtivista de Piaget apóia-se nesse modelo biológico:

[...] a concepção do funcionamento cognitivo em Piaget é a aplicação no campo psicológico de um princípio biológico mais geral da relação de qualquer ser vivo em interação com o ambiente. Ser bem sucedido na perspectiva biológica implica a possibilidade de conseguir um ponto de equilíbrio entre as necessidades biológicas fundamentais à sobrevivência e as agressões ou restrições colocadas pelo meio à satisfação dessas mesmas necessidades.

A autora prossegue mostrando que nesse processo intervêm dois mecanismos: a organização do ser vivo e a adaptação dele ao meio. Explica ainda que a adaptação se realiza por meio dos processos de assimilação e acomodação (AZENHA, 1993, p. 25). A biologização contida na epistemologia genética piagetiana é destacada também por Bárbara Freitag (1991, p. 35):

Os mesmos mecanismos de assimilação e acomodação desenvolvidos pelos moluscos dos lagos, em termos puramente orgânicos, são desenvolvidos pelo homem no plano das estruturas cognitivas, destinadas a facilitar a adaptação do organismo humano ao seu meio.

O estudo que venho realizando procura, entre outros temas de análise, focalizar as implicações pedagógicas da adoção do modelo interacionista como, por exemplo, a secundarização do ato de ensinar e da transmissão de conhecimentos<sup>4</sup>. Entre-

4. No Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDEPE) realizado em 1996 na Universidade Federal de Santa Catarina, em Florianópolis, apre-

tanto, quero frisar que considero existir uma grande diferença entre adotar-se o modelo interacionista e considerar-se a importância das interações no processo de conhecimento, sejam elas as interações entre sujeito e objeto ou as interações entre os sujeitos enquanto membros de uma cultura, ou ainda as interações específicas ao âmbito escolar, isto é, as interações entre professor, aluno e conhecimento, as interações dos alunos entre si etc. O fato de alguma corrente educacional considerar a importância dessas interações não implica que necessariamente tal corrente compartilhe do modelo interacionista.

A essa altura de minha argumentação é inevitável a pergunta: o que caracteriza uma abordagem histórico-social do processo de conhecimento, a qual se diferenciaria do modelo epistemológico interacionista?

## 2. EM BUSCA DOS FUNDAMENTOS ONTOLÓGICOS: A DIALÉTICA ENTRE OBJETIVAÇÃO E APROPRIAÇÃO COMO DINÂMICA ESSENCIAL DA PRODUÇÃO E DA REPRODUÇÃO DA REALIDADE HUMANA

E necessário explicitar, desde o início, que minha reflexão filosófico-ontológica transita no terreno de uma ontologia marxista do ser humano enquanto ser social. Um exemplo desse tipo de reflexão filosófica é o livro de autoria de Gyorgy Markus (1974), intitulado *Marxismo e antropologia*, no qual o autor analisa a concepção de ser humano contida na obra de Marx. Gyorgy Markus apoiou-se, nesse seu estudo, nos últimos trabalhos de seu mestre, o filósofo marxista húngaro Gyorgy Lukács, como, por exemplo, em *A estética* (Lukács, 1982) e

sentei um texto intitulado “Concepções negativas e afirmativas sobre o ato de ensinar”, no qual enfoquei a secundarização do ato de ensinar. Posteriormente esse texto foi publicado na *Cadernos CEDES* (Duarte, 1998).

*Ontologia do ser social* (Lukács, 1976, 1981 a e 1981b). No Brasil, vários autores têm realizado estudos dessa última obra, dentre os quais menciono, a título de exemplificação, os trabalhos de Sérgio Lessa (1995, 1996 e 1997).

Defender a necessidade de buscar-se a compreensão das especificidades do processo de produção e reprodução da realidade humana, como realidade essencialmente social e histórica, não significa, se é adotada a perspectiva de Marx, estabelecer uma rígida oposição entre o mundo da natureza e o mundo social. O homem é antes de tudo um ser vivo, isto é, um ser cuja existência jamais pode transcorrer sem a indispensável base biológica. De forma alguma pretendo argumentar que a vida humana ou o processo de conhecimento se realizam de forma absolutamente independente dos processos naturais. Entretanto, o reconhecimento da prioridade ontológica da relação entre natureza e sociedade deve ser acompanhado de igual reconhecimento da existência de um salto na passagem da evolução da vida sobre a face da Terra: o salto da história da natureza orgânica para a história social. Esse salto não estabelece uma ruptura total, mas configura o início de uma esfera ontológica qualitativamente nova, a da realidade humana, enquanto realidade sócio-histórica.

É aspecto bastante conhecido da teoria de Marx que o processo pelo qual o ser humano foi se diferenciando dos demais seres vivos tem seu fundamento objetivo no trabalho: atividade pela qual o homem transforma a natureza e a si próprio. Marx e Engels (1979, pp. 39-40), em *A ideologia alemã*, afirmaram o seguinte:

[...] o primeiro pressuposto de toda a existência humana e de toda a história, é que os homens devem estar em condições de viver para poderem “fazer história”. Mas, para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter habitação e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, portanto, a pro-

dução dos meios que permitam a satisfação dessas necessidades. [...] O segundo ponto é que, satisfeita essa primeira necessidade, a ação de satisfazê-la e o instrumento de satisfação já adquirido conduzem a novas necessidades – e esta produção de novas necessidades é o primeiro ato histórico.

Essa passagem precisa ser analisada mediante a dialética entre objetivação e apropriação como aquela que sintetiza, na obra de Marx, a dinâmica essencial do trabalho e, por decorrência, a dinâmica essencial do processo de produção e reprodução da cultura humana. O processo de apropriação surge, antes de tudo, na relação entre o homem e a natureza. O ser humano, pela sua atividade transformadora, apropria-se da natureza incorporando-a à prática social. Ao mesmo tempo, ocorre também o processo de objetivação: o ser humano produz uma realidade objetiva que passa a ser portadora de características humanas, pois adquire características socioculturais, acumulando a atividade de gerações de seres humanos. Isso gera a necessidade de outra forma do processo de apropriação, já agora não mais apenas como apropriação da natureza, mas como apropriação dos produtos culturais da atividade humana, isto é, apropriação das objetivações do gênero humano (entendidas aqui como os produtos da atividade objetivadora).

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

Ao produzir os meios para a satisfação de suas necessidades básicas de existência, ao produzir uma realidade humanizada pela sua atividade, o ser humano humaniza a si próprio, na medida em que a transformação objetiva requer dele uma transformação subjetiva. Cria, portanto, uma realidade humanizada tanto objetiva como subjetivamente. Ao se apropriar da natureza, transformando-a para satisfazer suas necessidades, objetiva-se nessa transformação. Por sua vez, essa atividade humana objetivada passa a ser ela também objeto de apropriação pelo ser humano, isto é, ele deve apropriar-se daquilo que de humano ele criou. Tal apropriação gera nele necessidades humanas de novo tipo, que exigem nova atividade, num processo sem fim.

A diferença entre a produção animal e a produção humana evidencia-se claramente quando se analisa, por exemplo, a atividade de produção de instrumentos. Essa produção é tanto um processo de apropriação da natureza pelo homem, como um processo de sua objetivação<sup>5</sup>. Um instrumento é não apenas algo que o homem utiliza em sua ação, mas algo que passa a ter uma função que não possuía como objeto estritamente natural, uma função cuja significação é dada pela atividade social. O instrumento é, portanto, um objeto que é transformado para servir a determinadas finalidades no interior da prática social. O homem cria novo significado para o objeto. Mas essa criação não se realiza de forma arbitrária. Em primeiro lugar porque o homem precisa conhecer a natureza do objeto para poder adequá-lo às suas finalidades. Ou seja, para que o objeto possa ser transformado e inserido na “lógica” da atividade humana, é preciso que o homem se aproprie de sua “lógica”

5. Cumpre observar que a objetivação não se reduz à objetivação *stricto sensu*, isto é, à objetivação objetual, produto de objetos, mas também se realiza sob outras formas, como a produção da linguagem, das relações entre os homens, do conhecimento etc.



natural. Em segundo, a transformação de um objeto em instrumento não pode ser arbitrária porque um objeto só pode ser considerado um instrumento quando possui uma função no interior da prática social. Isso é válido mesmo para o caso de certas invenções cujo uso só se torna possível tempos após sua criação, na medida em que, naquele momento, ainda não existiam as condições para que a prática social incorporasse a invenção.

Para poder transformar um objeto natural em um instrumento, o ser humano deve levar em conta, isto é, conhecer as características naturais do objeto, ao menos aquelas diretamente relacionadas às funções que terá o instrumento. Não importa aqui que tipo de conhecimento seja esse, podendo ser tanto um conhecimento científico das propriedades naturais do objeto, como um conhecimento meramente empírico, resultante de generalizações baseadas na prática. De qualquer forma é indispensável um certo nível de conhecimento do objeto em si, isto é, do que o objeto é independente de sua inserção na atividade humana. É claro que tal afirmação só pode ser aceita enquanto um processo histórico, ou seja, como um processo em cujo início esse conhecimento do objeto em si está indissociavelmente ligado à sua utilidade prática para o ser humano. Ele tenta usar, por exemplo, um tipo de madeira para produzir uma canoa, mas a madeira utilizada acaba apodrecendo no contato constante com a água. Esse resultado negativo fornece ao ser humano uma informação sobre as características do objeto, no caso, um tipo de madeira. Só que essa informação aparece, de início, em decorrência da tentativa de inserção do objeto em uma determinada ação humana, isto é, da tentativa de apropriação do objeto.

Com o desenvolvimento social, o conhecimento foi adquirindo autonomia em relação à utilidade prática dos objetos. A ciência, por exemplo, permite, cada vez mais, conhecer a natureza na sua legalidade própria, interna, legalidade essa que,

em sua origem, não é resultado de nenhum tipo de ato consciente.

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

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

novas funções, passa a ser uma síntese da atividade social, síntese essa que deverá ser apropriada portados os seres humanos que venham a incorporar aquele objeto à sua atividade individual.

Outra forma pela qual a relação entre objetivação e apropriação se realiza na incorporação de um objeto natural à atividade social humana, é a de que, nesse processo, surgem (objetivam-se) novas forças e necessidades humanas, graças às novas ações geradas pelo enriquecimento da atividade humana. E esse é um ponto importante para entender-se o papel da dialética entre objetivação e apropriação na determinação da historicidade do ser humano. Se o ser humano se apropriasse de objetos que servissem de instrumentos para ações que possibilitassem apenas a utilização de um conjunto fechado de forças humanas e a satisfação de um conjunto também fechado de necessidades humanas, não haveria o desenvolvimento histórico. O que possibilita esse desenvolvimento é justamente o fato de que a apropriação de um objeto, transformando-o em instrumento, pela objetivação da atividade humana nesse objeto e sua conseqüente inserção na atividade social, gera, na atividade e na consciência do ser humano, novas necessidades e novas forças, faculdades e capacidades. Essa é a razão pela qual considero a dialética entre objetivação e apropriação como aquela que constitui a dinâmica fundamental da historicidade humana. A apropriação de algo e a objetivação em algo geram a necessidade de novas apropriações e novas objetivações.

Concentrei-me até aqui em um aspecto da relação entre objetivação e apropriação: a produção de uma realidade humana cada vez mais enriquecida por novas forças, novas capacidades e novas necessidades humanas. Seria, entretanto, equivocado concluir dessa análise que a relação entre objetivação e apropriação só apareça quando o ser humano cria algo absolutamente novo. Na questão antes analisada, da produção de instrumentos, isso pode ser notado com facilidade. A repetição

da produção de um tipo de instrumento já existente é também um processo tanto de objetivação como de apropriação. E é muito difícil, na história, separar em absoluto a repetição e a criação do novo, porque muitas vezes, ao se produzir algo já existente, descobrem-se novos aspectos que levarão ao seu desenvolvimento. O mesmo pode acontecer com a descoberta de novas formas de utilização de algo já existente, que acabarão exigindo sua adaptação a essas novas formas de utilização. Isso já mostra que a objetivação e a apropriação como processos de reprodução de uma realidade não se separam de forma absoluta da objetivação e da apropriação enquanto produção do novo. A mesma idéia pode ser expressa com outras palavras: a reprodução do ser social é um processo dialético no qual não se separam a criação do novo e a conservação do existente<sup>6</sup>.

Essa característica ontológica da prática social humana, a de ter como dinâmica fundamental a dialética entre objetivação e apropriação, constitui o necessário ponto de partida para a reflexão epistemológica em uma perspectiva histórico-social. Os processos de produção e difusão do conhecimento não podem ser analisados na perspectiva da existência de um abstrato sujeito cognoscente que interage com os objetos de conhecimento por intermédio de esquemas próprios da interação biológica que um organismo estabelece com o meio ambiente. Seja na produção de um conhecimento socialmente novo, seja na apropriação, pelos indivíduos, dos conhecimentos já existentes, a análise epistemológica precisa caracterizar justamente os elementos que configuram a inevitável historicidade da relação entre sujeito e objeto.

6. Lukács, em sua já aqui citada obra *Ontologia do ser social*, analisa o processo de reprodução do ser social. Lessa (1995 e 1996) realizou um estudo detalhado desse texto lukácsiano.

### 3. A APROPRIAÇÃO DA CULTURA PELOS INDIVÍDUOS É UM PROCESSO EDUCATIVO

Cada nova geração tem que se apropriar das objetivações resultantes da atividade das gerações passadas. A apropriação da significação social de uma objetivação é um processo de inserção na continuidade da história das gerações. Marx e Engels (1979, pp. 56 e 70), dizem que em cada uma das fases da história

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

A relação entre objetivação e apropriação realiza-se, portanto, sempre em condições determinadas pela atividade passada de outros seres humanos. Nenhum indivíduo pode se objetivar sem a apropriação das objetivações existentes. E dessa forma que todo indivíduo humano realiza seu processo de inserção na história. Entretanto, isso não pode ser compreendido como um ato de justaposição das circunstâncias externas a uma pretensa essência individual preexistente à atividade so-

cial do sujeito. A apropriação das objetivações do gênero humano é uma necessidade do próprio processo de formação da individualidade, como analisei em meu livro *A individualidade para-sí* (DUARTE, 1993). O indivíduo precisa apropriar-se dos resultados da história e fazer desses resultados os “órgãos da sua individualidade” (MARX, 1978, p. 177).

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

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

Já analisei no item anterior o fato de que a atividade humana se objetiva em produtos, em objetivações, sejam elas materiais ou não. Esse processo é cumulativo, isto é, no significado de uma objetivação está acumulada a experiência histórica de muitas gerações. Os instrumentos são novamente um bom

exemplo. Um instrumento é, em um determinado sentido, resultado imediato da atividade de quem o produziu. Nesse sentido, contém o trabalho objetivado da pessoa ou das pessoas que participaram de sua produção. Mas ele é também objetivação da atividade humana num outro sentido, qual seja, o de que ele é resultado da história de “gerações” de instrumentos do mesmo tipo, sendo que durante essa história, esse tipo específico de instrumento foi sofrendo transformações e aperfeiçoamentos, por exigência da atividade social. Portanto, uma objetivação é sempre síntese da atividade humana. Daí que, ao apropriar-se de uma objetivação, o indivíduo está relacionando-se com a história social, ainda que tal relação nunca venha a ser consciente para ele.

A terceira característica, assinalada por Leontiev (1978, p. 272), do processo de apropriação, é a de que tal processo é sempre mediatizado pelas relações entre os seres humanos:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que as encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante por meio de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação.

Essa passagem de Leontiev mostra que o processo de formação do indivíduo é, em sua essência, um processo educativo, no sentido lato do termo. O indivíduo forma-se, apropriando-se dos resultados da história social e objetivando-se no interior dessa história, ou seja, sua formação realiza-se por

meio da relação entre os processos de objetivação e de apropriação. Essa relação efetiva-se sempre no interior de interações concretas com outros indivíduos, que atuam como mediadores entre ele e o mundo humano, o mundo da atividade humana objetivada. A formação do indivíduo é, portanto, sempre um processo educativo, mesmo quando essa educação se realiza de forma espontânea, isto é, quando não há a relação consciente com o processo educativo que está se efetivando no interior de uma determinada prática social.

Cabe assinalar que o processo de apropriação não se apresenta como um processo educativo apenas no âmbito da educação escolar. Isso não é, porém, contraditório com a tese que tenho defendido, a de que a educação escolar deve desempenhar um papel decisivo na formação do indivíduo. O caráter mediatizado do processo de apropriação da cultura assume características específicas na educação escolar, diferenciando-a qualitativamente das apropriações que ocorrem na vida cotidiana<sup>7</sup>. Na realidade, a apropriação em qualquer uma das esferas da prática social assume sempre a característica de um processo educativo.

Pelo espaço deste artigo, não poderei abordar aqui um tema de fundamental importância, decorrente das considerações antes apresentadas. Trata-se do fato de que ao afirmar que o processo de apropriação é sempre educativo, não estou desconsiderando que os processos educativos em sociedades divididas em classes sociais, como é o caso da sociedade capitalista na qual vivemos, podem ser ao mesmo tempo processos de humanização e de alienação<sup>8</sup>.

7. Desenvolvi uma análise filosófica do papel da educação escolar na formação do indivíduo em meu livro *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski* (Duarte, 1996).
8. Analisei esse tema mais detidamente no segundo capítulo de meu livro *A individualidade para-si* (DUARTE, 1993, pp. 57–97).

Para concluir esse artigo, analisarei no próximo item, um conceito de trabalho educativo compatível com a concepção já exposta.

#### 4. O QUE É O TRABALHO EDUCATIVO

A reflexão apresentada ao longo deste artigo, sobre a fundamentação ontológica de uma concepção histórico-social do processo de conhecimento e do processo de formação dos indivíduos, mostra-se compatível com a definição de trabalho educativo formulada por Dermeval Saviani (1997, p. 17):

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Analisarei mais detidamente alguns aspectos desse conceito. O que o trabalho educativo produz? Ele produz, nos indivíduos singulares, a humanidade, isto é, o trabalho educativo alcança sua finalidade quando cada indivíduo singular se apropria da humanidade produzida histórica e coletivamente, quando o indivíduo se apropria dos elementos culturais necessários à sua formação como ser humano, necessários à sua humanização. Portanto, a referência fundamental é justamente o quanto o gênero humano conseguiu desenvolver-se ao longo do processo histórico de sua objetivação. Está implícita nesse conceito a dialética entre objetivação e apropriação.

As forças essenciais humanas", para usar uma expressão de Marx, resultam da atividade social objetivadora dos homens. São, portanto, forças essenciais objetivadas. Assim, não existe uma essência humana independente da atividade histórica dos seres humanos, da mesma forma que a humanidade não está imediatamente dada nos indivíduos singulares. Essa humanidade, que vem sendo produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens, precisa ser novamente produzida em cada indivíduo singular. Trata-se de produzimos indivíduos algo que já foi produzido historicamente.

Note-se que nesse conceito está formulada a necessidade de identificar os elementos culturais indispensáveis à humanização do indivíduo. Existe aí um duplo posicionamento do trabalho educativo. O trabalho educativo posiciona-se, em primeiro lugar, em relação à cultura humana, em relação às objetivações produzidas historicamente. Esse posicionamento, por sua vez, requer também um posicionamento sobre o processo de formação dos indivíduos, sobre o que seja a humanização dos indivíduos. A questão da historicidade faz-se presente nesses dois posicionamentos. Afinal, uma concepção historicizadora da cultura humana não se posiciona sobre aquilo que considera as conquistas mais significativas e duradouras para a humanidade? Iguamente, uma postura historicizadora do indivíduo, não estabelece como referência maior aquilo que historicamente já existe enquanto possibilidades de vida humana, para fazer a crítica às condições concretas da vida dos indivíduos e estabelecer diretrizes para o processo educativo desses indivíduos?

Tal conceito do trabalho educativo, tendo como referência o processo de humanização do gênero humano e dos indivíduos, aponta na direção da superação do conflito entre as Pedagogias da essência e as pedagogias da existência. O pedagogo e filósofo polonês Bogdan Suchodolski (1984) defendeu a tese de que esse conflito seria o cerne das disputas históri-

cas entre as várias concepções de educação, de formação dos seres humanos. Saviani (1996), incorporando a contribuição do pedagogo polonês, analisou o conflito entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova como um conflito entre pedagogia da essência e pedagogia da existência, interpretando esse conflito à luz da passagem, da burguesia, de classe revolucionária à classe consolidada no poder e defensora da ordem estabelecida. Meu objetivo aqui não é o de entrar nos detalhes dessa análise histórica, mas sim verificar quais as implicações desse conceito de trabalho educativo para a construção de uma pedagogia que vá além das pedagogias da essência e das pedagogias da existência.

O conflito entre as pedagogias da essência e as pedagogias da existência, traduzido de forma esquemática, é um conflito entre educar guiado por um ideal abstrato de ser humano, por uma essência humana aistórica e educar para a realização dos objetivos imanentemente surgidos na vida de cada pessoa, na sua existência. Nas considerações finais de meu livro *A individualidade para-sí*, analisei esse tema na ótica do conceito de alienação como distanciamento e conflito entre as forças essenciais humanas que vão sendo objetivadas em níveis cada vez mais elevados e as condições concretas da existência da maioria dos indivíduos humanos (DUARTE, 1993, pp. 203–208).

O conceito de trabalho educativo formulado por Dermeval Saviani situa-se em uma perspectiva que supera a opção entre a essência humana abstrata e a existência empírica. A essência abstrata é recusada na medida em que as forças essenciais humanas nada mais são do que a cultura humana objetiva e socialmente existente, o produto da atividade histórica dos seres humanos. Produzir nos indivíduos singulares “a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 1997, p. 17) significa produzir a apropriação, pelos indivíduos, das forças essenciais humanas objetivadas his-

tortamente. Esse conceito de trabalho educativo também supera a concepção de educação guiada pela existência empírica, na medida em que sua referência para a educação é a formação do indivíduo enquanto membro do gênero humano. Ao adotar tal referência, esse conceito de trabalho educativo está estabelecendo como um dos valores fundamentais da educação o do desenvolvimento do indivíduo para além dos limites impostos pela divisão social do trabalho. Valor que está explícito também nas críticas feitas por Saviani à pedagogia escolanova, pelo fato desta, em nome da democracia, do respeito às diferenças individuais, acabar por legitimar desigualdades resultantes das relações sociais alienadas.

Passemos agora a um último aspecto desse conceito: a definição do trabalho educativo como uma produção “direta e intencional”. Decorre desse aspecto a afirmação de que “concomitantemente” com o posicionamento perante os elementos da cultura humana historicamente acumulada, é necessária a “descoberta das formas mais adequadas” de atingir-se o objetivo de produção do humano no indivíduo.

O trabalho educativo é, portanto, uma atividade intencionalmente dirigida por fins. Daí ele diferenciar-se de formas espontâneas de educação, ocorridas em outras atividades, também dirigidas por fins, mas que não são os de produzir a humanidade no indivíduo. Quando isso ocorre, nessas atividades, trata-se de um resultado indireto e não intencional. Portanto, a produção no ato educativo é direta em dois sentidos. O primeiro e mais óbvio é o de que se trata de uma relação direta entre educador e educando. O segundo, não tão óbvio mas também presente, é o de que a educação, a humanização do indivíduo, é o resultado mais direto do trabalho educativo. Outros tipos de resultado podem existir, mas serão indiretos.

Como explicitarei no início deste artigo, ele apresenta uma parte dos fundamentos filosóficos dos estudos que venho rea-

lizando, a fim de contribuir para uma teoria do trabalho educativo. Minha meta é articular de forma coerente e consistente esses fundamentos filosóficos aos nossos demais estudos, no terreno da psicologia da educação e da didática, visando caracterizar os principais elementos que configuram o trabalho educativo.

## CAPÍTULO • TRÊS

“A ANATOMIA DO HOMEM É A  
CHAVE DA ANATOMIA DO MACACO”

A DIALÉTICA EM VIGOTSKI E EM MARX E A QUESTÃO  
DO SABER OBJETIVO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

*O conhecimento é o processo pelo qual o pensamento se aproxima infinita e eternamente do objeto. O reflexo da Natureza no pensamento humano deve ser compreendido não de maneira "morta", não "abstratamente", não se movimento, não sem contradição, mas sim no processo eterno do movimento, do nascimento das contradições e sua resolução.*

LENIN (1975, p. 123)

### 1. A DIALÉTICA EM VIGOTSKI<sup>1</sup>

**N**ão quero saber de graça, escolhendo um par de citações, o que é a psique, o que desejo é aprender na

- I. Em decorrência do idioma russo possuir um alfabeto distinto do nosso, têm sido utilizadas muitas formas de escrever o nome desse autor com o alfabeto ocidental. Os americanos e ingleses adotam a grafia “Vygotsky”. Muitas edições em outros idiomas, por resultarem de traduções de edições norte-americanas, adotam essa mesma grafia. Na edição espanhola das obras escolhidas desse autor tem sido adotada a grafia “Vygotski”. Em obras da e sobre a psicologia soviética publicadas pela então editora estatal soviética, a Editora Progresso, de Moscou, traduzidas diretamente do russo para o espanhol como, por exemplo, Davidov e Shuare (1987), Shuare (1990), é adotada a grafia “Vigotski”. A mesma grafia tem sido adotada em publica-

globalidade do método de Marx, como se constrói a ciência, como focar a análise da psique<sup>2</sup>. Vigotski faz essa afirmação como parte de sua argumentação quanto à necessidade de uma teoria geral da psicologia, uma psicologia geral, que possibilitasse a construção de uma psicologia marxista, superando a crise existente nesse campo da ciência, crise essa caracterizada pela contradição entre, por um lado, o acúmulo de dados obtidos por meio das pesquisas empíricas e, por outro lado, a total fragmentação da psicologia em uma grande quantidade de correntes teóricas construídas com base em pressupostos muito pouco consistentes. A construção da psicologia marxista era vista por Vigotski não como o surgimento de mais uma entre as correntes da psicologia, mas sim como o processo de construção de uma psicologia verdadeiramente científica. Essa psicologia científica não seria, entretanto, construída, por meio da justaposição de citações extraídas dos clássicos do marxismo a dados de pesquisas empíricas realizadas por métodos fundamentados em pressupostos filosóficos contraditórios ao marxismo. Vigotski entendia ser necessária uma teoria que realizasse a mediação entre o materialismo dialético, como filosofia de máximo grau de abrangência e universalidade, e os estudos sobre os fenômenos psíquicos concretos. O autor fazia um paralelo entre essa teoria psicológica mediadora e o materialismo histórico, pois este também tem o papel de estabelecer as necessárias media-

ções recentes, no Brasil, de partes da obra desse autor. É essa grafia que tenho adotado desde 1996, quando da publicação de meu livro *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski* (DUARTE, 1996). Continuarei adotando aqui essa grafia, mas preservarei, nas referências bibliográficas, a grafia utilizada em cada edição, o que me impede de utilizar uma única forma de escrever o nome desse autor.

2. Vigotski (1991, p. 391). Todas as citações extraídas da edição espanhola das *Obras escolhidas de Vigotski* foram por mim traduzidas do espanhol para o português.

ções entre o materialismo dialético e a análise das questões concretas, neste caso, as questões concretas da história das sociedades e de cada formação social específica, como o capitalismo, estudado de forma científica por Karl Marx. Por essa razão, Vigotski afirma ser necessária uma teoria que desempenhe para a psicologia o mesmo papel que a obra *O capital* de Karl Marx desempenha para a análise do capitalismo.

E nesse contexto que Vigotski criticou aqueles que pensavam estar construindo uma psicologia marxista justapondo dados psicológicos empíricos a citações dos clássicos do marxismo sem, entretanto, questionarem os pressupostos contidos na análise dos dados e nos métodos de obtenção dos mesmos. Vigotski também criticou as tentativas de justaposição do marxismo a teorias psicológicas estranhas ao universo marxista e incompatíveis com ele. Essas tentativas seriam realizadas por meio de dois procedimentos:

Se este primeiro procedimento de importação de idéias alheias de uma escola a outra lembra a anexação de um território alheio, o segundo procedimento de associação de idéias alheias se assemelha a um tratado de aliança entre dois países, mediante o qual nenhum dos dois perde sua independência, porém chegam ao acordo de atuarem conjuntamente, partindo da comunhão de interesses. Este procedimento é ao qual se costuma recorrer quando se quer associar o marxismo e a psicologia freudiana. Neste caso se utiliza o método que por analogia com a geometria poderíamos denominar "método de superposição lógica de conceitos". Define-se o sistema marxista como monista, materialista, dialético etc. Depois se estabelece o monismo, o materialismo etc. do sistema freudiano; ao superpor os conceitos, estes coincidem, e se declaram unidos os sistemas. Mediante um procedimento elementar eliminam-se contradições gritantes, bruscas, que saltam à vista, excluindo-as sim-



plesmente do sistema, considerando-as exageradas etc. É assim que se dessexualiza o freudismo, porque o pansexualismo não concorda de modo algum com a filosofia de Marx. "Bem", dizem-nos, "admitamos o freudismo sem os postulados da sexualidade". Mas ocorre que esses postulados constituem precisamente o nervo, a alma, o centro de todo o sistema. É cabível aceitar um sistema sem seu centro? Porque a psicologia freudiana sem o postulado da natureza sexual do inconsciente é o mesmo que o cristianismo sem Cristo e o budismo com Alá [VYGOTSKI, 1991, pp. 296–297],

Ao contrário daqueles que, atualmente, identificam como dogmatismo a adoção firme e explícita de uma corrente teórica e, por conseqüência, identificam como abertura de espírito a ausência de posicionamento firme e explícito, Vigotski entendia que a clareza quanto aos fundamentos centrais do marxismo e a adoção firme desses fundamentos é que pode possibilitar aos psicólogos marxistas não se fecharem às questões formuladas por correntes não-marxistas da psicologia.

No enfoque não-crítico cada um vê o que quer e não o que é: um marxista encontra na psicanálise o monismo, o materialismo ou a dialética que não aparecem nela [...] O que não significa, naturalmente, de modo algum que os marxistas não devam estudar o inconsciente pelo mero fato de que as concepções principais de Freud contradigam o materialismo dialético. Pelo contrário, precisamente porque a psicanálise estuda seu objeto com base em meios impróprios, é necessário conquistá-lo para o marxismo, estudá-lo empregando os meios da verdadeira metodologia. De outro modo, se na psicanálise tudo coincidissem com o marxismo, não haveria nada a mudar nela e os psicólogos poderiam desenvolvê-la precisamente como psicanalistas e não como marxistas [idem, p. 302],

Quando Vigotski afirma querer apreender da globalidade do método de Marx como se constrói a ciência, isso não pode, portanto, ser interpretado num sentido pragmático, como se Vigotski pretendesse adotar deste autor apenas aquilo que fosse imediatamente útil à pesquisa no campo da psicologia. Vigotski pretendia fundamentar nele a construção da psicologia, construir uma psicologia marxista e para isso fazia-se imprescindível a adoção do método de Marx *em sua globalidade*. Não há margem para ecletismos nem para justaposições que desconsiderem o núcleo da concepção marxista de ser humano, de sociedade e de história. Nesse sentido, dado o contexto ideológico contemporâneo, não é demais ressaltar que, para Vigotski, o desenvolvimento da psicologia como ciência estaria condicionado ao avanço do processo de construção de uma sociedade socialista:

Nossa ciência não podia nem pode desenvolver-se na velha sociedade [a sociedade capitalista]. Ser donos da verdade sobre a pessoa e da própria pessoa é impossível enquanto a humanidade não for dona da verdade sobre a sociedade e da própria sociedade. Pelo contrário, na nova sociedade [a sociedade socialista], nossa ciência se encontrará no centro da vida. "O salto do reino da necessidade ao reino da liberdade" formulará inevitavelmente a questão do domínio de nosso próprio ser, de subordiná-lo a nós mesmos [VYGOTSKI, 1991, p. 406].

Em outros trabalhos tenho defendido reiteradamente a necessidade da obra de Vigotski ser lida mediante esse universo de referência marxista e socialista (DUARTE, 1996 e 2000a). Neste artigo focalizarei especificamente a questão das relações entre o pensamento vigotskiano e o método dialético em Marx. O manuscrito *Psicologia humana concreta*, de Vigotski, contém várias passagens com base nas quais pode ser abordado o tema

deste artigo. Obviamente que esse manuscrito, para ser devidamente compreendido, precisa ser analisado à luz do restante da obra vigotskiana. É com esse espírito que tomarei como ponto de partida uma passagem do citado manuscrito:

Paráfrase de Marx: a natureza psicológica da pessoa é o conjunto das relações sociais, transferidas para dentro e que se tornaram funções da personalidade e formas da sua estrutura. [...] Melhor – a transformação das estruturas de fora para dentro: outra relação da ontogênese e filogênese do que no desenvolvimento orgânico: lá a filogênese está incluída em potencial e se repete na ontogênese, aqui a inter-relação real entre filogenia e ontogenia: a pessoa como biótipo não é necessária para o embrião no útero da mãe desenvolver-se em filhote humano, o embrião não interage com o biótipo adulto. No desenvolvimento cultural esta inter-relação é a força motriz básica do desenvolvimento (aritmética dos adultos e infantil, fala etc.) [VIGOTSKI, 2000, p. 27],

Nesse trecho, o autor faz uma diferenciação entre a relação filogênese-ontogênese no desenvolvimento orgânico do indivíduo humano e essa mesma relação no desenvolvimento cultural, social desse indivíduo. O desenvolvimento sociocultural do indivíduo é o desenvolvimento de um indivíduo histórico, portanto situado na história social humana. Para que esse desenvolvimento ocorra é necessário que o indivíduo se aproprie dos produtos culturais, tanto aqueles da cultura material como aqueles da cultura intelectual. Essa apropriação da cultura pela criança é mediatizada pelos adultos que já se apropriaram da mesma cultura, isto é, o processo de apropriação é um processo mediatizado, um processo que exige a interação entre adultos e crianças (cf. LEONTIEV, 1978). Vigotski, no trecho citado, é bem claro ao afirmar que essa interação é a principal força impulsionadora de todo o desenvolvimento. A transmissão

pelo adulto, à criança, da cultura construída na história social humana, não é concebida na psicologia vigotskiana apenas como um dos fatores do desenvolvimento, ela é considerada o fator determinante, principal. Nota-se aí a grande distância existente entre a concepção de desenvolvimento em Vigotski e em Piaget. Este entendia que a “transmissão social” seria um dos três fatores clássicos do desenvolvimento, sendo os demais a hereditariedade e o meio físico (PIAGET, 1994, pp. 89–90); a esses, deveria ser acrescentado um quarto fator, o processo de equilíbrio por auto-regulações, “mais geral que os três primeiros”, que poderia “ser analisado de forma relativamente autônoma”. Ao considerar esse processo como o motor espontâneo do desenvolvimento intelectual, motor esse que não seria determinado pela transmissão social, mas sim, ao contrário, seria aquele que determinaria a própria possibilidade de algum êxito nessa transmissão, Piaget acaba por transformar o social em algo externo ao desenvolvimento do indivíduo ou, na melhor das hipóteses, num componente secundário desse desenvolvimento.

Na passagem anteriormente citada, do manuscrito de 1929, Vigotski ressalta a importância da interação entre o ser em desenvolvimento, isto é, o ser menos desenvolvido, e o ser adulto, o ser mais desenvolvido. Afirma o psicólogo soviético que essa interação não é necessária para o desenvolvimento do embrião humano, mas ela é fundamental para o desenvolvimento cultural do indivíduo humano. Isso remete a um aspecto do método dialético de Marx que é adotado por Vigotski, aspecto esse sintetizado na famosa metáfora de Marx, adotada deste artigo, a de que *a anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco*. No texto *O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica* (VYGOTSKI, 1991, pp. 257–406) esse tema é abordado por Vigotski no que se refere ao método de investigação em psicologia. Ele defende a utilização, pela pesquisa psicológica, daquilo que ele chamava de “méto-

do inverso", isto é, o estudo da essência de determinado fenômeno por meio da análise da forma mais desenvolvida alcançada pelo fenômeno. Vigotski chama a esse método de "inverso porque ele caminha na direção oposta à da gênese do objeto. Note-se que, especialmente em psicologia, é muito comum tomar-se como melhor método o que caminha do estágio menos evoluído ao estágio mais evoluído do objeto estudado.

Mas há uma dificuldade no estudo do objeto em sua forma mais desenvolvida: a essência do objeto em seu estágio de maior desenvolvimento não se apresenta ao pesquisador de maneira imediata, mas sim de maneira mediada. Essa mediação é realizada pelo processo de análise, o qual trabalha com abstrações. Trata-se do método dialético de apropriação do concreto pelo pensamento científico por meio da mediação do abstrato. O processo do conhecimento conteria três momentos: síntese, análise e síntese. Sem a mediação da análise o pensamento científico não seria capaz de superar a síntese própria do senso comum e, portanto, não seria capaz de alcançar a síntese, isto é, alcançar a compreensão da realidade investigada em seu todo concreto<sup>3</sup>. Vigotski adota, assim, da dialética de Marx, dois princípios para a construção do conhecimento científico em psicologia: a abstração e a análise da forma mais desenvolvida. Vejamos o que escreveu Vigotski sobre essa questão metodológica:

Tratei de introduzir a aplicação deste método pessoalmente na psicologia consciente, tentando deduzir as leis da psicologia da arte mediante a análise de uma fábula, um romance e uma tragédia. Parti para isso da idéia de que as for-

3. Esse processo ocorre tanto na elevação do senso comum ao conhecimento científico como também na elevação do senso comum à consciência filosófica, conforme analisado por Dermeval Saviani (1993, pp. 9-18).

mas mais desenvolvidas da arte são a chave das formas atrasadas, como a anatomia do homem o é em relação à dos macacos; que a tragédia de Shakespeare nos explica os enigmas da arte primitiva e não o contrário. Faço afirmações, ademais, sobre toda a arte e não comprovo, todavia, minhas conclusões na música, na pintura etc. Ainda mais: não as comprovo sequer em todas ou na maioria das variedades de literatura; tomo somente um romance, uma tragédia. Com que direito? Não estudei as fábulas nem as tragédias e menos ainda uma fábula dada e uma tragédia dada. Estudei nelas o que constitui a base de toda a arte: a natureza e o mecanismo da reação estética. Apoiei-me nos elementos gerais da forma e do material inerentes a toda a arte. Escolhi para a análise a fábula, o romance e a tragédia mais difíceis, precisamente aqueles nos quais são especialmente patentes as leis gerais: selecionei os monstros dentro das tragédias etc. Essa análise pressupõe fazer abstração dos traços concretos da fábula como um gênero determinado para concentrar o esforço na essência da reação estética. Por isso não digo nada da fábula como tal. E o próprio subtítulo "Análise da reação estética" indica que a finalidade da investigação não consiste na exposição sistemática da doutrina psicológica da arte em todo seu volume e amplitude (todas as variedades da arte, todos os problemas etc.) nem sequer a investigação indutiva de uma série determinada de fatos, mas sim justamente a análise dos processos em sua essência [VYGOTSKI, 1991, pp. 374-375].

Nessa passagem Vigotski refere-se a seu trabalho *Psicologia da arte* (1972). O objetivo dessa investigação foi descobrir a essência da reação estética. Para isso ele recorreu em primeiro lugar ao método da análise, buscando detectar aquilo que constituiria a unidade mais essencial da reação estética, independentemente do fato de essa reação nunca aparecer de forma pura,

abstrata, mas sempre sob formas concretas, dependentes tanto do tipo de obra de arte como das relações que se estabelecem entre um indivíduo concreto e uma obra de arte concreta. Além de recorrer ao método da abstração, Vigotski recorreu também ao método inverso, isto é, buscou analisar formas desenvolvidas de arte, pressupondo que seu estudo revelaria aspectos válidos também para formas menos desenvolvidas. Note-se que a utilização do método inverso pelo autor implica que ele considerava existirem formas inferiores e formas superiores de arte. Por certo isso soa estranho àqueles que buscam nele apoio para posições pedagógicas que postulam um multiculturalismo relativista para o qual não existiriam saberes mais desenvolvidos que outros; existiriam apenas saberes diferentes.

De minha parte, que não compartilho em absoluto com esse tipo de relativismo, avalio de forma bastante positiva o fato de Vigotski explicitar com bastante clareza sua posição quanto à existência de formas inferiores e superiores de arte. Aliás, isso é bastante coerente com as investigações realizadas pelo autor acerca das relações, no desenvolvimento do pensamento infantil, entre os conceitos cotidianos (também chamados por ele de conceitos espontâneos ou conceitos empíricos) e os conceitos científicos. No livro *Pensamento e linguagem*, publicado em seu texto integral no volume II das *Obras escolhidas* (VYGOTSKI, 1993), o psicólogo soviético mostra que os conceitos científicos, ao serem ensinados à criança por meio da educação escolar, superam por incorporação os conceitos cotidianos, ao mesmo tempo em que a aprendizagem daqueles ocorre sobre a base da formação destes:

O sistema primário, surgido na esfera dos conceitos científicos se transfere estruturalmente ao campo dos conceitos cotidianos, reestruturando-os, modificando sua natureza interna a partir de cima. Um e outro (a dependência dos

conceitos científicos dos espontâneos e a influência recíproca dos primeiros nos segundos) se depreendem dessa relação específica que existe entre o conceito científico e o objeto, a qual se caracteriza, como dissemos, porque está mediada por meio de outro conceito e, por conseguinte, inclui, por sua vez, junto com a relação para com o objeto, a relação com outro conceito, isto é, os elementos primários do sistema de conceitos. Portanto, o conceito científico, pelo fato de ser científico, por sua própria natureza, pressupõe um determinado lugar dentro do sistema dos conceitos, o qual determina sua relação com outros conceitos. A essência de qualquer conceito científico é definida por Marx de um modo muito profundo: "se a forma de manifestação e a essência das coisas coincidissem, toda ciência seria supérflua" [...] Esse é o quid do conceito científico. Seria supérfluo se refletisse o objeto em sua manifestação externa como conceito empírico [VYGOTSKI, 1993, p. 216].

Tanto no que se refere à arte, como no que se refere à relação entre conceitos cotidianos e conceitos científicos, Vigotski dava grande valor, no processo de desenvolvimento humano, à existência das formas culturais mais desenvolvidas. Ora, essa é uma questão fundamental para os educadores, pois ela toca nas questões do que ensinar, a quem ensinar, quando ensinar, como ensinar e por que ensinar.

Retomando a questão metodológica e epistemológica neste autor, é importante assinalar que, ao defender a necessidade da análise para compreensão de determinado fenômeno psicológico, esse pesquisador diferenciava claramente entre a análise que se reduz à descrição do mais imediatamente visível e a análise que vai além das aparências:

Na realidade, a psicologia nos ensina a cada passo que duas ações podem transcorrer por sua aparência externa de

maneira similar e serem, todavia, muito distintas por sua origem, essência e natureza. Em casos assim são necessários meios especiais de análise científica para descobrir por detrás da semelhança exterior as diferenças internas. Nesses casos torna-se necessária a análise científica, o saber descobrir sob o aspecto externo do processo seu conteúdo interno, sua natureza e sua origem. Toda a dificuldade da análise científica radica em que a essência dos objetos, isto é, sua autêntica e verdadeira correlação não coincide diretamente com a forma de suas manifestações externas e por isso é preciso analisar os processos; é preciso descobrir por esse meio a verdadeira relação contida nesses processos por detrás da forma exterior de suas manifestações. Desvelar essas relações é a missão que há de cumprir a análise. A autêntica análise científica na psicologia se diferencia radicalmente da análise subjetiva, introspectiva, que por sua própria natureza não é capaz de superar os limites da descrição pura. Em nosso ponto de vista, somente é possível a análise de caráter objetivo já que *não se trata de revelar o que nos parece o fenômeno observado, mas sim o que ele é na realidade* [VYGOTSKI, 1995, p. 104, grifo meu].

A compreensão dialética e materialista que Vigotski tinha do conhecimento científico estava concretizada nessa adoção do método de análise, ou seja, do método que utiliza a mediação das abstrações para chegar à essência real, objetiva, daquilo que esteja sendo investigado. Essa concepção é dialética porque a apreensão da realidade pelo pensamento não se realiza de forma imediata, pelo contato direto com as manifestações mais aparentes da realidade. Há que se desenvolver todo um complexo de mediações teóricas extremamente abstratas para se chegar à essência do real. Essa concepção é materialista porque o autor não compartilhava de qualquer tipo de idealismo ou de subjetivismo quando defendia a necessidade da media-

ção do abstrato. O conhecimento construído pelo pensamento científico a partir da mediação do abstrato não é uma construção arbitrária da mente, não é o que o fenômeno parece ser ao indivíduo, esse conhecimento é a captação, pelo pensamento, da essência da realidade objetiva, é reflexo dessa realidade:

Este novo enfoque nos revela que a realidade a realidade determina nossa experiência; que a realidade determina o objeto da ciência e seu método, e que é totalmente impossível estudar os conceitos de qualquer ciência prescindindo das realidades representadas por esses conceitos. F. Engels assinala repetidas vezes que para a lógica dialética a metodologia da ciência é o reflexo da metodologia da realidade [VYGOTSKI, 1991, p. 289].

Essa epistemologia materialista e dialética de Vigotski está em perfeita consonância com a dialética presente na obra de Marx. A dialética marxiana também se apoiava no princípio de que a abstração é uma mediação indispensável por meio da qual a ciência chega à essência da realidade concreta. Marx, no prefácio da primeira edição de *O capital*, assinalou que a parte inicial voltada para a análise da mercadoria seria a de maior dificuldade de entendimento para o leitor, mas assinalou também que o enfrentamento de tal dificuldade seria necessário para que o leitor, por meio da mediação desse processo de análise abstrata, pudesse chegar à compreensão do modo de produção capitalista como totalidade concreta:

A forma do valor, cuja figura acabada é a forma do dinheiro, é muito simples e vazia de conteúdo. Mesmo assim, o espírito humano tem procurado fundamentá-la em vão há mais de 2000 anos, enquanto, por outro lado, teve êxito, ao menos aproximado, a análise de formas muito mais complicadas e repletas de conteúdo. Por quê? Porque o corpo

desenvolvido é mais fácil de estudar do que a célula do corpo. Além disso, na análise das formas econômicas não podem servir nem o microscópio nem reagentes químicos. A faculdade de abstrair deve substituir ambos. Para a sociedade burguesa, a forma celular da economia é a forma de mercadoria do produto do trabalho ou a forma do valor da mercadoria. Para o leigo, a análise parece perder-se em pedantismo. Trata-se, efetivamente, de pedantismo<sup>4</sup>, mas daquele de que se ocupa a anatomia microscópica [MARX, 1983, pp. 12–13],

Vigotski citava com frequência essa passagem de Marx para defender a importância do “método da abstração” também na psicologia, assim como em toda a ciência. Por essa razão ele entendia que se alguém pudesse encontrar a “célula” da psicologia, assim como Marx havia encontrado a célula do capitalismo, encontraria a chave de toda a psicologia (VYGOTSKI, 1991, p. 377).

4. Penso que aqui uma tradução melhor talvez fosse a seguinte: “Para o leigo, a análise parece perder-se em sutilezas. Trata-se, efetivamente, de sutilezas, mas daquelas de que se ocupa a anatomia microscópica. Não me parece que a palavra “pedantismo” seja a mais apropriada para traduzir a idéia de Marx. No seu texto original, em alemão, disponível na internet: <[http://www.mlwerke.de/me/me23/me23\\_011.htm](http://www.mlwerke.de/me/me23/me23_011.htm)>, lê-se o seguinte: “Dem Ungebildeten scheint sich ihre Analyse in bloßen Spitzfindigkeiten heranzutreiben. Es handelt sich dabei in der Tat um Spitzfindigkeiten, aber nur so, wie es sich in der mikroskopischen Anatomie darum handelt.” A palavra alemã “Spitzfindigkeit”, de acordo com o dicionário Langenscheidts, significa sutileza. Na edição em inglês, também disponível na internet: <<http://www.marxists.org/archive/marx/works/1867-cl/pl.htm>> lê-se “To the superficial observer, the analysis of these forms seems to turn upon minutiae. It does in fact deal with minutiae, but they are of the same order as those dealt with in microscopic anatomy.” A palavra “minutiae” em inglês significa minúcias, sutilezas.

No capítulo primeiro do livro *Pensamento e linguagem*, intitulado “O problema e o método de investigação” (VYGOTSKI, 1993, pp. 15–26), é criticado o método de análise dos fenômenos psicológicos por meio do isolamento dos elementos mais simples e da análise desses elementos em si e por si mesmos:

Creemos que substituir esse tipo de análise por outro muito diferente é um passo decisivo e crítico para a teoria do pensamento e da linguagem. Teria que ser uma análise que segmentasse o complexo conjunto em unidades. Por unidade entendemos o resultado da análise que, diferentemente dos elementos, goza de todas as propriedades fundamentais características do conjunto e constitui uma parte viva e indivisível da totalidade. Não é a fórmula química da água senão o estudo das moléculas e do movimento molecular o que constitui a chave da explicação das propriedades definidoras da água. Assim, a célula viva, que conserva todas as propriedades fundamentais da vida, definidora dos organismos vivos, é a verdadeira unidade da análise biológica [VYGOTSKI, 1993, pp. 19–20],

Em substituição ao método da análise dos elementos, Vigotski propunha o emprego do método da análise das unidades. Entretanto, convém observar que a análise das unidades não substitui a compreensão da totalidade. A unidade, ainda que conserve as características essenciais da totalidade (a mercadoria contém as características essenciais do capitalismo), é objetivamente parte de um todo e o processo de conhecimento deve caminhar da análise abstrata dessa unidade para a síntese concreta do todo no pensamento. Essa observação é particularmente importante nos dias atuais, quando por influência do ideário pós-moderno existe sempre uma forte tendência a negar-se a possibilidade de compreensão do todo.

Para esclarecer ainda mais essas múltiplas e complexas relações próprias da dialética existente tanto na obra de Vigotski como na de Marx, passarei à análise, no próximo item deste artigo, da exposição do autor acerca do método dialético no item O método da economia política, da "Introdução" que Marx (1978, pp. 103–125) escrevera a seu livro *Para a crítica da economia política* (pp. 127–257), mas que ele decidiu suprimir quando da publicação do livro por concluir que "toda antecipação perturbaria os resultados ainda por provar" e que o leitor que se dispusesse a seguir o pensamento deleteria que "se decidir a ascender do particular para o geral".

Em Duarte (2000a, pp. 128–148), analisei essa introdução escrita por Marx no que se refere à crítica, nela contida, à naturalização do social pela economia política burguesa. Mas naquele momento não me detive na questão do método dialético.

## 2. A DIALÉTICA EM MARX

Em *O método da economia política*, Marx (1978, pp. 116–123) estabelece relações entre o todo e as partes, entre o abstrato e o concreto e entre o lógico e o histórico. Essas relações são por ele analisadas no que se refere ao pensamento (as relações entre as categorias como *questão lógico-epistemológica*) e no que se refere à realidade histórico-social (as relações entre as categorias como questão relativa ao ser, isto é, *questão ontológica*).

Marx inicia sua análise mostrando que, no terreno da ciência, no caso, da economia política, ao estudar-se uma determinada realidade, por exemplo, um país, aparentemente o procedimento mais correto seria começar-se pelo real, pelo concreto. Mas o autor afirma que existe aí um equívoco, pois o pensamento não pode se apropriar do concreto de forma imediata, não pode reproduzi-lo por meio do contato direto. O contato direto produz no pensamento uma "representação caótica

do todo", que não pode ser considerada como efetiva apropriação da realidade pelo pensamento. Ele assim expõe essa questão:

Quando estudamos um dado país do ponto de vista da Economia Política, começamos por sua população, sua divisão em classes, sua repartição entre cidades e campo, a orla marítima; os diferentes ramos da produção, a exportação e a importação, a produção e o consumo anuais, os preços das mercadorias etc. Parece que o correto é começar pelo real e pelo concreto, que são a pressuposição prévia e efetiva; assim, em Economia, por exemplo, começar-se-ia pela população, que é a base e o sujeito do ato social de produção como um todo. No entanto, graças a uma observação mais atenta, tomamos o conhecimento de que isso é falso. A população é uma abstração, se desprezarmos, por exemplo, as classes que a compõem. Por seu lado, estas classes são uma palavra vazia de sentido se ignorarmos os elementos em que repousam, por exemplo: o trabalho assalariado, o capital etc. Estes supõem a troca, a divisão do trabalho, os preços etc. O capital, por exemplo, sem o trabalho assalariado, sem o valor, sem o dinheiro, sem o preço etc., não é nada. Assim, se começássemos pela população, teríamos uma representação caótica do todo, e por meio de uma determinação mais precisa, por meio de uma análise, chegaríamos a conceitos cada vez mais simples; do concreto idealizado passaríamos a abstrações cada vez mais tênues até atingirmos as determinações as mais simples. Chegados a esse ponto, teríamos que voltar a fazer a viagem de modo inverso, até dar de novo com a população, mas desta vez não com uma representação caótica de um todo, porém com uma rica totalidade de determinações e relações diversas [MARX, 1978, p. 116].

Qual o significado da afirmação: "a população é uma abstração, se desprezarmos, por exemplo, as classes que a compõem"? Deve-se lembrar que Marx está referindo-se à análise econômica de um país. Nesse caso, tomar como ponto de partida a população, isto é, a população em geral, cujo único elemento comum a todos os seus membros é o fato de pertencerem ao mesmo país, pouco ou nada diz sobre a realidade econômica desse país se não for levado em consideração que tal população não é homogênea, que é composta por classes sociais. O termo abstração aparece aí como sinônimo de uma idéia que não corresponde à complexidade do conteúdo da realidade. Por essa razão, começar pela população significa partir de uma "representação caótica do todo". Se essa representação inicial não é capaz de traduzir adequadamente o todo, torna-se necessário passar à análise: sendo a população composta de classes sociais, é preciso analisá-las; mas isto só é possível analisando-se o trabalho assalariado e o capital; o capital, por sua vez, só pode ser compreendido adequadamente, por meio da análise do seu oposto – o trabalho assalariado – sendo que a relação entre ambos é mediada pelo valor, isto é, pelo valor de troca que, com o valor de uso, compõe a mercadoria; por sua vez, a troca entre mercadorias é mediada, no mercado, pelo equivalente geral do valor das mercadorias que é o dinheiro, mediante o qual é estabelecido o preço das mercadorias. Partiu-se da população ("a representação caótica do todo"), verificou-se a necessidade de analisar as classes sociais e essa análise conduziu, por meio de decomposições sucessivas, de abstrações cada vez mais sutis ("cada vez mais tênues"), às categorias mais simples, às determinações mais simples, isto é, ao valor que mediatiza a troca de mercadorias e mediatiza a venda da força de trabalho.

Mas o pensamento não encerra aí seu percurso. Ele agora terá que fazer o caminho inverso, isto é, ascender da abstração mais simples à complexidade do conjunto que foi representa-

do, inicialmente, de forma caótica. O trabalho analítico com as categorias mais simples e abstratas seguirá agora o percurso do progressivo enriquecimento da teoria interpretativa da realidade, até atingir novamente o todo que foi o ponto de partida; só que esse todo já não mais se apresenta ao pensamento como uma representação caótica, mas como "uma rica totalidade de determinações e relações diversas". O concreto é, assim, reproduzido pelo pensamento científico, que reconstrói, no plano intelectual, a complexidade das relações que compõem o campo da realidade, o qual constitui o objeto de pesquisa. Essas considerações de Marx são da maior importância para as ciências humanas na atualidade, considerando-se que muitos pesquisadores rejeitam a perspectiva da totalidade, limitando-se ao micro, ao caso isolado, ao particular transformado em única instância real, sendo que por vezes isso é justificado como tentativa de dar conta da riqueza do caso singular, riqueza essa que tais pesquisadores afirmam ser perdida em todas as tentativas de visão totalizadora do real. Outras vezes esses pesquisadores não chegam propriamente a negar a necessidade da compreensão do todo, mas tal compreensão é postergada a estudos futuros que porventura venham a ser desenvolvidos por alguém. É como se de milhares de estudos microscópicos e fragmentários pudesse surgir, por um passe de mágica, uma visão articulada do todo. Se a visão do todo que dirige essas pesquisas do caso singular em si mesmo são dirigidas pela representação caótica deste todo, o fato é que elas não são capazes de realizar aquilo a que se propõem, isto é, captar a riqueza do singular justamente porque o singular só pode ser entendido em toda sua riqueza quando visto como parte das relações por meio das quais se compõe o todo. Esse é um dos principais problemas de boa parte daquilo que no campo da pesquisa em educação é chamado de "metodologias qualitativas" (expressão, aliás, vaga e pouco esclarecedora), na medida em que tais metodologias têm gerado uma enorme quantidade de dissertações



e teses, as quais, com raras exceções, pouco ou nada acrescentam ao processo de compreensão do concreto como uma rica totalidade com múltiplas determinações e relações diversas. Tais trabalhos partem de uma visão caótica do todo e mal chegam à elaboração de algumas categorias analíticas.

A seguir, Marx afirma que o primeiro caminho (da representação caótica às abstrações mais simples) foi aquele historicamente percorrido pelos estudos econômicos no início dessa ciência. O autor afirma então que o último caminho "é manifestamente o método científico correto", isto é, o concreto só pode ser adequadamente captado pelo pensamento não como ponto de partida, mas como ponto de chegada, enquanto síntese:

O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação. No primeiro método, a representação plena volatiliza-se em determinações abstratas, no segundo, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento. Por isso é que Hegel caiu na ilusão de conceber o real como resultado do pensamento que se sintetiza em si, que se aprofunda em si, e se move por si mesmo; enquanto que o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto *não é senão a maneira de proceder do pensamento* para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado. Mas este não é *de modo nenhum* o processo da gênese do próprio concreto. A mais simples categoria econômica, suponhamos, por exemplo, o valor de troca, pressupõe a população, uma população produzindo em deter-

minadas condições e também certos tipos de famílias, de comunidades ou Estados. O valor de troca nunca poderia existir de outro modo senão como relação *unilateral*, abstrata de um todo vivo e concreto [MARX, 1978, p. 116].

Muitos intelectuais pós-modernos e construtivistas rejeitam a idéia de que o conhecimento seja a reprodução da realidade pelo pensamento, por considerarem tal idéia positivista e mecanicista. Ressalte-se que na passagem antes citada o conhecimento é explicitamente entendido como apropriação da realidade objetiva, com reprodução dessa realidade no pensamento, isto é, a epistemologia de Marx é materialista e dialética, o concreto pensado é a apropriação dialética do concreto real por meio da mediação da análise, da mediação do abstrato. Não há margem para qualquer tipo de relativismo subjetivista na epistemologia marxiana.

Marx esclarece, na passagem anterior, que o caminho das categorias mais simples, abstratas e unilaterais para a complexidade e concreticidade do todo é o caminho do pensamento e não o da realidade, pois nela as categorias simples só têm existência no interior de um todo já existente. Esse esclarecimento é importante por várias razões. Em primeiro lugar, porque previne contra as ilusões idealistas, que identificam os percursos do pensamento e do conhecimento com os percursos da realidade a ser conhecida. Em segundo, porque também previne contra os reducionismos no campo epistemológico, mostrando que o conhecimento científico de uma dada realidade humana não pode ser alcançado sem a mediação do árduo processo de elaboração de abstrações e de reconstrução, no pensamento, das múltiplas relações das quais o todo é composto.

O segundo aspecto importante nesta passagem de Marx, e que traz contribuições à análise aqui desenvolvida, diz respeito à relação entre as unidades e o todo do qual elas fazem parte. Ao mostrar que as unidades não preexistem ao todo, ou seja,

que ele não é o resultado de relações entre partes que já existiriam de forma autônoma e independente, Marx formula uma preciosa indicação metodológica para a crítica às concepções aistóricas das relações entre indivíduo e sociedade. A complexidade das relações sociais não pode ser deduzida de características pretensamente existentes em todo indivíduo humano, nem mesmo deduzida diretamente das relações do tipo *face to face*. Tem sido muito freqüente nos estudos educacionais a interpretação de que considerar o indivíduo como um ser social seria sinônimo de considerar as relações *face to face*, isto é, as relações imediatas entre dois indivíduos. É claro que a importância dessas relações na formação da individualidade não deve ser menosprezada. Mas não se pode reduzir a natureza social da individualidade a essas relações. Quando ocorre essa redução, ela acaba atingindo a própria interpretação das relações diretas entre indivíduos, que acabam sendo vistas de forma idealizada. Os estudos no campo da educação e, mais especificamente, no campo da psicologia da educação que reduzem a sociabilidade humana aos desdobramentos de características individuais ou de relações diretas entre dois indivíduos, seguem a mesma linha de raciocínio dos economistas clássicos, criticados por Marx, que partiam das ações individuais ou das relações diretas entre dois indivíduos para, então, construir sua visão da sociedade como um todo. Para esses economistas, o percurso percorrido pelo seu pensamento correspondia ao percurso social e histórico.

Após analisar os dois caminhos do pensamento, isto é, da representação caótica do todo às abstrações e destas ao todo como síntese de múltiplas relações e determinações, Marx chama a atenção para o fato de que não são os conceitos, isto é, as abstrações que, em si e por si mesmos, produziram a mencionada síntese, de maneira totalmente independente da realidade social objetiva e do sujeito real (ou sujeitos reais). O autor está aí fazendo a crítica a todo tipo de idealismo que trate os

conceitos e seu desenvolvimento como algo desvinculado dos sujeitos humanos reais, histórica e socialmente situados. Trata-se aqui da mesma questão tão amplamente analisada em *A ideologia alemã*, isto é, que os homens constroem suas representações mentais da realidade com base na prática social concreta, vale dizer, com base nas necessidades objetivamente postas pela existência social:

Os homens são produtores de suas representações, suas idéias, etc., mas os homens reais e ativos, tal como se acham condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde até chegar às suas formações mais amplas. A consciência jamais pode ser outra coisa que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real [MARX e ENGELS, 1993, pp 36–37],

Em "O método da economia política", Marx defende dois princípios materialistas e, portanto, antiidealistas. O primeiro é o de que o concreto real e objetivo, com toda sua complexidade, existe antes do pensamento realizar o movimento da reprodução ideal desse concreto e continua a existir durante essa reprodução, "em sua autonomia fora do cérebro, isto é, na medida em que o cérebro não se comporta se não especulativamente, teoricamente" (MARX, 1978, p. 117). É claro que o pensamento que reproduz idealmente o real acaba por nele interferir no momento em que os sujeitos passam da atividade teórica para a intervenção transformadora da realidade. O segundo princípio é o de que o processo de elaboração da síntese do todo no pensamento é um processo desenvolvido por indivíduos historicamente situados, indivíduos concretos, processo de conhecimento esse que consiste na "elaboração da intuição e da representação em conceitos" (MARX, 1978, p. 117). Assim como no plano da realidade objetiva, as categorias sim-

ples, abstratas e unilaterais não podem existir anterior e independentemente do todo, também no plano do pensamento, a representação caótica é o ponto de partida para o trabalho analítico que supera essa representação pela elaboração das categorias abstratas, das categorias simples.

Na seqüência de sua exposição Marx formula uma questão sobre a relação entre gênese da realidade objetiva e gênese do pensamento. A questão é a seguinte: "estas categorias simples não possuem também uma existência independente histórica ou natural anterior às categorias mais concretas?" (MARX, 1978, p. 117). Antes de tudo, é necessário lembrar algo que foi mencionado no início deste item: a análise de Marx focaliza as categorias como movimento do pensamento e como movimento da realidade objetiva, isto é, a análise dos processos de conhecimento e de pensamento fundamenta-se, em Marx, numa concepção materialista, segundo a qual o movimento das categorias no pensamento é a expressão dos movimentos da realidade objetiva, exterior a esse pensamento. Embora em determinados momentos de seu texto utilize o termo "categoria" limitado ao significado de categorias do pensamento, Marx nunca perde de vista que as categorias do pensamento expressam movimentos da realidade objetiva. A pergunta anteriormente apresentada, formulada por Marx, pode ser traduzida da seguinte maneira: o processo histórico de desenvolvimento das sociedades seguiria o mesmo percurso do processo de conhecimento, isto é, das categorias simples às mais complexas, das categorias unilaterais às multilaterais? A resposta dada pelo autor é "depende", ou seja, não existe uma resposta única, uma fórmula única para responder a essa questão. Num certo sentido, poder-se-ia afirmar que o processo histórico caminha do simples ao complexo:

[...] as categorias simples são a expressão de relações nas quais o concreto pouco desenvolvido pode ter se realizado

sem haver estabelecido ainda a relação ou o relacionamento mais complexo que se acha expresso mentalmente na categoria mais concreta, enquanto o concreto mais desenvolvido conserva a mesma categoria como uma relação subordinada. O dinheiro pode existir, e existiu historicamente, antes que existisse o capital, antes que existissem os bancos, antes que existisse o trabalho assalariado. Deste ponto de vista, pode-se dizer que a categoria mais simples pode exprimir relações dominantes de um todo menos desenvolvido, ou relações subordinadas de um todo mais desenvolvido, relações que já existiam antes que o todo tivesse se desenvolvido, no sentido que se expressa em uma categoria mais concreta. Nesta medida, o curso do pensamento abstrato que se eleva do mais simples ao complexo corresponde ao processo histórico efetivo (MARX, 1978, p. 118),

Para acompanhar o raciocínio de Marx, é necessário não perder de vista os significados que ele atribui às expressões "categorias abstratas" e "categorias concretas". As categorias abstratas são relações mais simples, unilaterais, parciais, enquanto as categorias concretas são mais complexas, mais ricas e multilaterais. O dinheiro, como categoria mais simples, unilateral e abstrata, existiu antes que existissem outras categorias mais complexas como o capital, os bancos e o trabalho assalariado. Assim, uma categoria mais simples, isto é, mais abstrata, pode ter desempenhado um papel dominante enquanto pertencia a um todo menos desenvolvido e, posteriormente, ter desempenhado um papel subordinado ao pertencer a um todo mais desenvolvido, expresso por uma categoria mais concreta. Portanto, nesse caso, o curso do pensamento, que se eleva do abstrato ao concreto, isto é, do simples ao concreto, é o mesmo caminho percorrido pelo processo histórico.

Mas nem sempre existe essa correspondência, pois nem sempre as categorias mais simples precedem, do ponto de vis-

ta histórico, as categorias mais complexas. Certas formas desenvolvidas de economia, como a cooperação e a divisão do trabalho existiram, segundo Marx, em determinadas sociedades nas quais uma categoria tão simples como o dinheiro não existia. O exemplo do dinheiro é também empregado pelo autor para ilustrar o fato de que uma categoria simples muda seu significado e sua importância na dinâmica social à medida que o todo concreto da sociedade se modifica com o transcorrer do processo histórico. Em outras palavras, o próprio desenvolvimento da categoria simples pode estar condicionado ao desenvolvimento das categorias mais complexas, mais concretas. Ele explica que

[...] embora o dinheiro tenha, muito cedo e por toda parte, desempenhado um papel, não assume papel de elemento dominante na Antiguidade, senão de modo unilateral e em determinadas nações – as nações comerciais. E mesmo na Antiguidade mais culta, entre os gregos e os romanos, não atinge seu completo desenvolvimento, que se pressupõe existir na moderna sociedade burguesa, a não ser no período de sua dissolução. Essa categoria, que é no entanto bem simples, só aparece portanto historicamente com todo o seu vigor nos Estados mais desenvolvidos da sociedade. E o dinheiro não entrava de modo nenhum em todas as relações econômicas, assim, no Império Romano, na época de seu perfeito desenvolvimento, permaneceram como fundamentais o imposto e as entregas em produtos. O sistema do dinheiro, propriamente dito, encontrava-se completamente desenvolvido apenas no exército, e jamais atingiu a totalidade do trabalho. De modo que, embora a categoria mais simples possa ter existido historicamente antes da mais concreta, pode precisamente pertencerem seu pleno desenvolvimento, intensivo e extensivo, a formas complexas de sociedade, enquanto que a categoria mais concreta já se achava plena-

mente desenvolvida em uma forma de sociedade menos avançada [MARX, 1978, p. 118],

Também pode ocorrer historicamente o processo pelo qual uma categoria mais concreta vai tornando-se uma categoria mais abstrata e uma categoria mais complexa vai tornando-se mais simples. Para exemplificar isso, Marx analisa a evolução da categoria trabalho como categoria do pensamento econômico (análise epistemológica) e também como categoria da realidade econômica (análise ontológica). Nessa análise, o autor mostra o processo de transformação do trabalho em uma abstração cada vez mais simples até se constituir em força de trabalho em geral, isto é, em trabalho abstrato. Nessa análise, Marx focaliza o trabalho como categoria da economia política, isto é, categoria do pensamento científico e como categoria da realidade econômica objetiva. Enquanto realidade objetiva, no capitalismo, o autor mostra que o trabalho caracteriza-se não por seu conteúdo concreto, mas por ser trabalho em geral, trabalho abstrato. Assim, o trabalhador também passa a ter seu ser como trabalhador definido não pelo conteúdo concreto do trabalho que ele venha a realizar, mas pela capacidade de trabalho em geral. O trabalhador torna-se trabalhador em geral, trabalhador abstrato. O capitalismo opera, dessa forma, o esvaziamento dos indivíduos, transformando-os em indivíduos abstratos.

Embora a idéia do trabalho em geral há muito existisse para o pensamento humano, foi necessária uma evolução do pensamento econômico para que o primeiro considerasse a produção da riqueza como resultado do trabalho em geral e não como resultado de algum tipo específico de trabalho, como o trabalho comercial ou agrícola ou industrial etc. Essa evolução do pensamento econômico é caracterizada por Marx como passando do monetarismo para o mercantilismo e deste para a fisiocracia, até se chegar, finalmente, com Adam Smith, à idéia

de que a riqueza é produzida pelo trabalho em geral. O monetarismo situava a riqueza não no trabalho humano, mas no objeto em si mesmo, no caso, no dinheiro. O mercantilismo realizou o primeiro avanço ao considerar a produção da riqueza como resultante do trabalho humano, no caso, o trabalho mercantil. Mas como o mercantilismo considerava o comércio um meio para a obtenção de dinheiro, a riqueza ainda era considerada uma propriedade do objeto a ser buscado por meio da atividade mercantil. A fisiocracia avançou de forma significativa porque defendeu que a riqueza é produzida pelo trabalho agrícola, sendo constituída pelo produto em geral desse trabalho. Assim, a riqueza já não era mais vista na forma particular de um tipo de produto, no caso o dinheiro. Mas a fisiocracia ainda limitava a riqueza aos produtos de um tipo específico de trabalho. O passo decisivo foi dado por Adam Smith:

Um enorme progresso se deve a Adam Smith, que rejeitou toda determinação particular da atividade criadora de riqueza, considerando apenas o trabalho puro e simples, isto é, nem o trabalho industrial nem o trabalho comercial, nem o trabalho agrícola, mas todas essas formas de trabalho. Com a generalidade abstrata da atividade criadora de riqueza, igualmente se manifesta então a generalidade do objeto determinante da riqueza, o produto em absoluto, ou ainda, o trabalho em geral, mas enquanto trabalho passado, objetivado [MARX, 1978, p. 119].

Poderia parecer, à primeira vista, que "se teria encontrado unicamente a relação abstrata mais simples e mais antiga em que entram os homens em qualquer forma de sociedade, enquanto produtores" (idem, p. 119). Marx afirma, entretanto, que tal conclusão é certa em um sentido mas não em outro. De certa forma, a produção material humana sempre dependeu do trabalho. Nesse sentido, é possível afirmar-se que a riqueza nun-

ca pode existir sem o trabalho e que o trabalho humano em geral é a fonte de criação da riqueza humana e, portanto, nesse sentido, pode-se afirmar que os economistas descobriram uma relação simples e antiga que sempre existiu. Mas esse grau de generalidade do raciocínio nada expressa sobre o processo histórico de desenvolvimento da produção da riqueza e não explica também o processo histórico de desenvolvimento da teoria econômica. O fato de que o trabalho abstrato seja o gerador da riqueza não significa que tanto objetiva como subjetivamente o trabalho, nesse grau de abstração, estivesse dado no início do processo histórico. Marx mostra que, ao contrário, esse trabalho abstrato é um produto de uma sociedade mais complexa, na qual existe uma diversidade maior de trabalhos concretos:

A indiferença em relação ao gênero de trabalho determinado pressupõe uma totalidade muito desenvolvida de gêneros de trabalho efetivos, nenhum dos quais domina os demais. Tampouco se produzem as abstrações mais gerais senão onde existe o desenvolvimento concreto mais rico, onde um aparece como comum a muitos, como comum a todos. Então já não pode ser pensado somente sob uma forma particular. Por outro lado, essa abstração do trabalho em geral não é apenas o resultado intelectual de uma totalidade concreta de trabalhos. A indiferença em relação ao trabalho determinado corresponde a uma forma de sociedade na qual os indivíduos podem passar com facilidade de um trabalho a outro e na qual o gênero determinado de trabalho é fortuito, e, portanto, é-lhes indiferente. Neste caso o trabalho se converteu não só como categoria, mas na efetividade em um meio de produzir riqueza em geral, deixando, como determinação, de se confundir com o indivíduo em sua particularidade [MARX, 1978, p. 119].

Marx cita então como exemplo os Estados Unidos da América, onde o capitalismo apresentava-se na sua forma mais desenvolvida. Nesse país o trabalho como abstração, enquanto trabalho em geral, apresenta-se pela primeira vez na história como realidade objetiva, pois o trabalhador não mais se caracterizava por realizar um tipo particular de trabalho, mas sim por realizar o trabalho em geral, por possuir uma força de trabalho em geral.

Somente no capitalismo o trabalho pode existir em sua forma mais abstrata, enquanto indiferença em relação aos tipos particulares de trabalho e aos produtos particulares do trabalho, tornando-se importante apenas o trabalho em geral, tanto o acumulado, objetivado no capital, como o trabalho vivo, a força de trabalho do indivíduo trabalhador como força de trabalho abstrata, força de trabalho em geral. Da mesma forma, foi necessária a existência dessa força realizada socioeconômica para que os economistas formulassem a concepção da riqueza como trabalho em geral, trabalho abstratamente concebido. Assim o trabalho, tanto na realidade socioeconômica como na ciência (no caso a economia política), mostrou-se em sua forma mais abstrata não no início da história, mas apenas com o surgimento do capitalismo.

Neste ponto a análise de Marx acerca das relações históricas entre as categorias abstratas e as categorias concretas leva à formulação da famosa tese sobre as relações entre o lógico e o histórico: a análise da lógica de um determinado fenômeno na sua forma mais desenvolvida é a chave para a análise do processo histórico de desenvolvimento desse fenômeno:

A sociedade burguesa é a organização histórica mais desenvolvida, mais diferenciada da produção. As categorias que exprimem suas relações, a compreensão de sua própria articulação, permitem penetrar na articulação e nas relações de produção de todas as formas de sociedades desapareci-

das, sobre cujas ruínas e elementos se acha edificada, e cujos vestígios, não ultrapassados ainda, leva de arrastão desenvolvendo tudo que fora antes apenas indicado que toma assim toda a sua significação etc. *A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco.* O que nas espécies animais inferiores indica uma forma superior não pode, ao contrário, ser compreendido senão quando se conhece a forma superior. A economia burguesa fornece a chave da economia da antiguidade etc. Porém, não conforme o método dos economistas que fazem desaparecer todas as diferenças históricas e vêem a forma burguesa em todas as formas de sociedade [MARX, 1978, p. 120, grifos meus],

O fato de Marx empregar uma metáfora biológica, a qual faz referência à evolução das espécies, do macaco ao homem, não significa que ele analisasse o processo histórico numa perspectiva evolucionista linear nem mesmo numa perspectiva teleológica da história. A história, para ele, não persegue uma meta estabelecida previamente por alguém ou por algo. A existência da forma burguesa de sociedade não estava pré-estabelecida já no início da história, ela é um produto do devenir histórico. Sendo produto de um processo histórico, a sociedade burguesa carrega em si mesma as marcas desse processo. Os economistas são criticados por Marx por acharem que as características próprias da sociedade burguesa, próprias do capitalismo, já estavam presentes nas formas mais primitivas de vida social. Dessa forma, os economistas concebem de maneira totalmente aistórica o capitalismo, o que constitui um procedimento ideológico de eternização das relações capitalistas de produção e de naturalização do mercado. Mas também fica evidente nas palavras de Marx que mesmo sem adotar uma posição evolucionista ingênua, ele via a história como um processo de desenvolvimento. Essa é uma idéia atualmente muito contestada pelos intelectuais pós-modernos e mesmo por

certos neomarxistas. Embora não haja aqui espaço para entrar em detalhes sobre a questão da idéia de desenvolvimento e de progresso na perspectiva dialética do materialismo histórico de Marx, assinalo que considero um grande equívoco contrapor a idéia de desenvolvimento a uma visão crítica da história, como se esta tivesse que necessariamente negar o desenvolvimento e o progresso. Esse equívoco decorre de um tipo de relativismo que produz conseqüências fortemente reacionárias. Não é demais citar aqui uma passagem de Gramsci (1995, p. 45) sobre essa questão:

É indubitável que o progresso foi uma ideologia democrática, bem como é também indubitável que tenha servido politicamente na formação dos modernos estados constitucionais etc. Igualmente é incontestável que ela hoje já não mais está em seu auge. Mas em que sentido? Não no sentido de que se tenha perdido a fé na possibilidade de dominar racionalmente a natureza e o acaso, mas no sentido "democrático"; ou seja, de que os "portadores" oficiais do progresso tornaram-se incapazes deste domínio, já que suscitaram forças destruidoras atuais tão perigosas e angustiantes quanto as do passado [...], tais como as "crises", o desemprego etc. A crise da idéia de progresso, portanto, não é uma crise da idéia em si, mas uma crise dos portadores dessa idéia, os quais se tornaram, eles mesmos, uma "natureza" que deve ser dominada. Os ataques à idéia de progresso, nessa situação, são muito interessados e tendenciosos.

É óbvio que a concordância com a afirmação de Marx, de que a compreensão da lógica da sociedade burguesa permite compreender as sociedades que a precederam, exige a aceitação do pressuposto de que "a sociedade burguesa é a organização histórica mais desenvolvida" e, conseqüentemente, a aceitação da idéia de desenvolvimento histórico, de progresso

histórico. Para Marx, a despeito de o capitalismo ser uma sociedade geradora das mais profundas formas de alienação já existentes, a sociedade burguesa constituiu-se num avanço em relação às sociedades precedentes por criar as condições para a passagem ao socialismo.

Em termos metodológicos a afirmação de que "a anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco" significa que a pesquisa deve partir da fase mais desenvolvida do objeto investigado para então analisar sua gênese e, depois da análise dessa gênese, retornar ao ponto de partida, isto é, à fase mais evoluída, agora compreendida de forma ainda mais concreta, iluminada pela análise histórica. Mas essa análise apoiada na dialética entre o lógico e o histórico só se realiza de forma verdadeiramente esclarecedora do objeto investigado se for apoiada numa perspectiva crítica, isto é, se for realizada a crítica daquilo que esteja sendo tomado como a forma mais desenvolvida. Se não houver essa perspectiva crítica, a análise histórica torna-se apenas um recurso de legitimação da situação atual e não uma forma de compreender melhor as possibilidades de transformação dessa situação. Marx tinha clareza quanto a isso e chamava a atenção para o fato de que a perspectiva crítica em relação à sociedade burguesa deveria fazer com que o pesquisador tomasse as devidas cautelas para não adotar uma posição evolucionista ingênua em sua análise histórica:

Como, além disso, a própria sociedade burguesa é apenas uma forma opositiva do desenvolvimento, certas relações pertencentes a formas anteriores nela só poderão ser novamente encontradas quando completamente atrofiadas, ou mesmo disfarçadas; por exemplo, a propriedade comunal. Se é certo, portanto, que as categorias da economia burguesa possuem o caráter de verdade para todas as demais formas de sociedade, não se deve tomar isso senão "cum grano salis" [em sentido bem determinado]. Podem ser

desenvolvidas, atrofiadas, caricaturadas, mas sempre essencialmente distintas. O chamado desenvolvimento histórico repousa em geral sobre o fato de a última forma considerar as formas passadas como etapas que levam a seu próprio grau de desenvolvimento, e dado que ela raramente é capaz de fazer a sua própria crítica, e isso em condições bem determinadas, concebe-os sempre sob um aspecto unilateral. A religião cristã só pode ajudar a compreender objetivamente as mitologias anteriores depois de ter feito, até certo grau, por assim dizer, "dynamei", a sua própria crítica. Igualmente, a economia burguesa só conseguiu compreender as sociedades feudal, antiga, oriental, quando começou a autocrítica da sociedade burguesa. Na medida em que a economia burguesa, criando uma nova mitologia, não se identificou pura e simplesmente com o passado, a crítica que fez às sociedades anteriores, em particular à sociedade feudal, contra a qual tinha ainda que lutar diretamente, assemelhou-se à crítica do paganismo feita pelo cristianismo, ou à do catolicismo feita pela religião protestante [MARX, 1978, pp. 120-121],

Para concluir sua exposição sobre a questão metodológica, Marx chama a atenção para o fato de que embora o conhecimento científico caminhe do abstrato ao concreto, da parte para o todo, é preciso nunca esquecer que na realidade objetiva o todo já existe antes que ele seja reproduzido no plano do pensamento. Isso tem implicações metodológicas decisivas, pois sendo esse todo possuidor de certas características que o definem e o diferenciam de outros que o precederam, essas características também determinam o ser das partes. Em outras palavras, ainda que o pensamento se detenha em uma parte do todo, jamais deve ser esquecido que essa parte não tem existência em si e por si mesma e também não deve ser esquecido que essa parte assume características distintas, dependendo de qual todo ela faça parte. Veja-

mos então como Marx expõe essa questão. De início ele alerta para o fato de que o objeto já existe antes de ser tratado como objeto do conhecimento científico:

Do mesmo modo que toda ciência histórica e social em geral é preciso ter sempre em conta, a propósito do curso das categorias econômicas, que o sujeito, nesse caso a sociedade burguesa moderna, está dado tanto na realidade efetiva como no cérebro; que as categorias exprimem portanto formas de modos de ser, determinações de existência, freqüentemente aspectos isolados desta sociedade determinada, deste sujeito, e que, por conseguinte, esta sociedade de maneira nenhuma se inicia, inclusive do ponto de vista científico, somente a partir do momento em que se trata dela como tal [MARX, 1978, p. 121].

Essa observação é da maior importância pois quando o conhecimento científico parte da premissa de que o objeto já existe como um todo com determinadas características, a lógica do percurso que vai do abstrato ao concreto não pode tomar qualquer abstração como ponto de partida, nem mesmo iludir-se com aquilo que pareça ser o ponto de partida mais natural:

Nada parece mais natural, por exemplo, do que começar pela renda da terra, pela propriedade fundiária, dado que está ligada à terra, fonte de produção de qualquer sociedade que atingiu um certo grau de estabilidade – à agricultura. Ora, nada seria mais errado. Em todas as formas de sociedade se encontra uma produção determinada, superior a todas as demais, e cuja situação aponta sua posição e influência sobre as outras. É uma luz universal de que se embebem todas as cores, e que as modifica em sua particularidade [idem, *ibidem*].



Ainda que a agricultura seja, a partir de determinado estágio de desenvolvimento social, a forma mais "natural" de produção da existência humana, isso não significa que ela seja o melhor ponto de partida para compreender-se a produção na sociedade capitalista:

Na sociedade burguesa é o contrário. A agricultura transforma-se mais e mais em simples ramo da indústria e é dominada completamente pelo capital. A mesma coisa ocorre com a renda da terra. Em todas em que domina a propriedade fundiária, a relação com a natureza é ainda preponderante. Naquelas em que domina o capital, o que prevalece é o elemento produzido social e historicamente. Não se compreende a renda da terra sem o capital, entretanto compreende-se o capital sem a renda da terra. Deve constituir o ponto inicial e o ponto final a ser desenvolvido antes da propriedade da terra. Depois de considerar particularmente um e outro, deve-se estudar sua relação recíproca [Marx, 1978, pp. 121-122],

Aqui vale a pena fazer menção ao fato de que na psicologia sócio-histórica de Vigotski e seguidores, a análise de funções e faculdades psíquicas tinha por pressuposto de que cada função psíquica não tem um desenvolvimento autônomo, mas sim depende de um todo do qual ela é parte. Citarei dois exemplos. O primeiro é o de Vigotski analisando o desenvolvimento da personalidade da criança e de sua concepção de mundo:

[...] o menor avanço de qualquer avanço na esfera do desenvolvimento cultural consiste, como vimos, em que o homem domina os processos de seu próprio comportamento. Porém a premissa imprescindível para esse domínio é a formação da personalidade, de modo que o desenvolvimento de uma ou outra função depende e está sempre condi-

donado pelo desenvolvimento global da personalidade [VYGOTSKI, 1995, p. 329].

O segundo exemplo vem de Leontiev, mais especificamente de seu conceito de atividade principal que, de certa forma, apri-mora a concepção de Vigotski exposta na passagem antes citada. Segundo Leontiev, "a atividade principal é então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento" (LEONTIEV, 1988, p. 65). Infelizmente não há espaço aqui para analisar a importância do conceito de atividade principal para a psicologia do desenvolvimento e para a educação.

Retomando o texto de Marx, ele conclui sua resposta à pergunta por ele mesmo formulada, acerca das relações entre o lógico e o histórico, ou seja, se a ordem seguida pelo pensamento científico no processo de construção teórica da compreensão de uma dada sociedade seria a mesma seguida pelo processo histórico da seguinte forma:

Seria, pois, impraticável e errôneo colocar as categorias econômicas na ordem segundo a qual tiveram historicamente uma ação determinante. A ordem em que se sucedem se acha determinada, ao contrário, pelo que relacionamento que têm umas com as outras na sociedade burguesa, e que é precisamente o inverso do que parece ser uma relação natural, ou do que corresponde à série do desenvolvimento histórico [Marx, 1978, p. 122],

Assim, na dialética entre o lógico e o histórico, o pensamento humano, ao tomar determinado aspecto da realidade objetiva como objeto de conhecimento, analisa a lógica da fase mais desenvolvida do objeto e vai à história para compreender a gênese desse objeto e as fases anteriores do processo histórico. Essa análise histórica, por sua vez, aprofunda a compreen-

são da fase mais desenvolvida, tornando ainda mais rica a reprodução do concreto pelo pensamento, reprodução essa que requer, como vimos, a mediação das abstrações.

Finalizando este item sobre o método dialético em Marx retomarei a passagem do manuscrito de Vigotski, no qual este afirmou que a interação entre a criança, enquanto ser em desenvolvimento e o adulto, enquanto ser desenvolvido, é a principal fonte impulsionadora do desenvolvimento cultural da criança, o qual Vigotski diferenciava do desenvolvimento orgânico. Rara a psicologia e para a educação, a análise do desenvolvimento da criança precisa, portanto, partir do mais desenvolvido para o menos desenvolvido. O adulto desenvolvido é a chave para a compreensão do desenvolvimento infantil. Mas também não se deve esquecer que esse desenvolvimento infantil se dá pela interação com o adulto já desenvolvido. Isso diferencia a ontogênese da filogênese, pois o desenvolvimento histórico do gênero humano partiu de si mesmo e não da interação com uma forma mais evoluída de ser. Já no caso do desenvolvimento cultural da criança, existe uma forma mais evoluída de ser que produz o desenvolvimento da forma menos evoluída. Isso torna extremamente complexa a análise do desenvolvimento infantil e põe no centro dessa análise a questão da educação, pois tal desenvolvimento é fruto do processo educativo. Nos limites deste artigo não posso extrair todas as implicações dessa concepção, mas apresentarei, no próximo item, a título de exemplificação dessas implicações, uma breve análise da questão do saber na educação escolar.

### 3. A DIALÉTICA DO PENSAMENTO COMO REFLEXO DA REALIDADE OBJETIVA E A QUESTÃO DO SABER NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Em seu livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, Dermeval Saviani expõe que a tarefa dessa pedagogia em relação à educação escolar implica:

a) identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações bem como as tendências atuais de transformação; b) conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares; c) provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação [Saviani, 1997, p. 14].

A psicologia vigotskiana fornece apoio a essa formulação de Saviani acerca da tarefa da pedagogia histórico-crítica no tocante à educação escolar. A análise apresentada nos itens anteriores deste artigo procurou evidenciar as relações entre a dialética em Vigotski e em Marx e acredito ter mostrado que tanto um como outro não só defendiam que o saber é objetivo, isto é, que ele reflete a realidade objetivamente existente, como também defendiam que existe um processo de desenvolvimento do saber, o que resulta na existência de formas mais evoluídas do saber. Por fim, ficou evidente que tanto para Marx como para Vigotski, as formas mais desenvolvidas devem ser o ponto de partida para a compreensão das formas menos desenvolvidas. Assim como a concepção pedagógica de Dermeval Saviani, também a psicologia vigotskiana apóia-se no método dialético de Marx, em cujo âmbito não há margem nem para o evolucionismo ingênuo (seja no plano da história da organização social humana, seja no plano da história do conhecimento), nem para o relativismo que nega a existência de formas mais desenvolvidas de vida social e de conhecimento, nem, finalmente, para o subjetivismo que nega o conhecimento como apropriação da realidade objetiva pelo pensamento. Talvez não seja demais explicitar que ao ressaltar esses aspectos da epistemologia de Marx, da psi-

ciologia de Vigotski e da pedagogia de Saviani, estou intencionalmente contrapondo-me à tônica dominante nos ideários pedagógicos contemporâneos, os quais freqüentemente concebem o processo educativo como um processo de interação entre significados subjetivos e individuais em oposição à transmissão de um saber objetivo socialmente construído. Também é comum condenar como autoritária, etnocêntrica, falocêntrica e racista a defesa de que existam saberes mais desenvolvidos, que passaram a ter validade universal para o gênero humano e que devam ser transmitidos pela escola.

A título tanto de conclusão deste artigo como de incentivo ao debate sobre essa questão, analisarei algumas considerações de Vigotski acerca das relações entre pensamento e realidade objetiva.

No volume IV de suas *Obras escolhidas* ao analisar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores na idade de transição<sup>5</sup>, Vigotski aborda, a certa altura, o princípio do pensamento como reflexo da realidade objetiva, mostrando que é um equívoco pensar que esse princípio implica passividade do sujeito perante essa realidade:

Quando se estuda o reflexo, sem considerá-lo em movimento, pode dizer-se que se uma ou outra operação, por exemplo, a linguagem ou a consciência, reflete algum processo que se desenvolve objetivamente, neste caso a linguagem não pode cumprir nenhuma função essencial, já que o reflexo em um espelho não pode modificar o destino do objeto refletido. Porém se tomamos um fenômeno em

desenvolvimento, veremos que graças ao reflexo dos nexos objetivos e, em particular, ao auto-reflexo da prática humana no pensamento verbal do ser humano, surge sua autoconsciência e sua possibilidade de dirigir conscientemente suas ações. "A consciência em geral, reflete a existência. Esta é a tese de todo o materialismo" (V. I. Lenin, *Obras completas*, t. 18, pág. 343, edição russa). "O domínio da natureza que se revela na prática da humanidade, é o resultado do reflexo objetivamente fiel dos fenômenos e processos da natureza na mente humana, e demonstra que esse reflexo (no marco da prática) é uma verdade objetiva, absoluta, eterna" (ibidem, pág. 198) [VYGOTSKY, 1996, p. 164].

Essas citações que Vigotski faz de Lenin são, como é informado pelo próprio Vigotski, do tomo 18 das *Obras completas* de Lenin em russo e, portanto, são citações extraídas do livro *Materialismo e empiriocriticismo: notas críticas sobre uma filosofia reacionária* (LENIN, 1982). Considero duplamente interessante citar essa passagem de Vigotski: um dos motivos é o de que nela o autor mostra que, ao contrário do que afirmam os críticos do princípio do conhecimento como reflexo da realidade objetiva, esse reflexo é fundamental para que o indivíduo se torne sujeito de suas ações e da construção de sua personalidade (lembramos que se trata de um texto no qual Vigotski analisa o período da adolescência e um momento do texto no qual o psicólogo soviético focaliza o desenvolvimento da capacidade de autocontrole); o outro motivo é o fato de o autor citar essa obra de Lenin que foi considerada por alguns marxistas ocidentais como uma obra que defendia uma teoria do conhecimento não-dialética, que resvalaria para uma epistemologia mecanicista e positivista. Assinalamos que vemos a necessidade de ser retomado o estudo desse livro, pois essas críticas a ele feitas parecem-nos fortemente influenciadas por um espírito pós-moderno que acaba por negar a luta entre o idea-

5. Vigotski (1996, p. 43): "Quando Vigotski escrevia seu livro, muitos autores qualificavam como transição toda a etapa da adolescência, utilizando esses termos como equivalentes, subentendendo a passagem da infância à idade adulta. Vigotski compartilhava esse ponto de vista" (nota da edição russa).

lismo e o materialismo. Note-se que todo esse livro de Lenin foi escrito para mostrar que as tentativas de se encontrar uma terceira via ao materialismo e ao idealismo, bem como as tentativas de decretar-se como superada a luta em defesa do materialismo e contra o idealismo acabam resultando em formas mais ou menos disfarçadas de posições idealistas e solipsistas. Esse é o caso das concepções de Ernest Mach (1838–1916) criticadas por Lenin, como também é o caso do pragmatismo, em suas várias vertentes.

No citado trecho de Vigotski, não há margem para dúvidas quanto ao fato de ele adotar o princípio do conhecimento com reflexo e quanto ao fato disso em nada significar que Vigotski adotasse uma concepção do pensamento como algo passivo perante a realidade objetiva, nela incluída a ação do próprio sujeito pensante. Ao assumir o princípio do reflexo, Vigotski está assumindo a objetividade do conhecimento. A psicologia vigotskiana dá total respaldo a uma pedagogia na qual a escola deve ter como papel central possibilitar a apropriação do conhecimento objetivo pelos alunos.

Como foi visto no texto de Marx aqui analisado, o reflexo da realidade objetiva no pensamento, isto é, a apropriação do concreto pelo pensamento, ocorre pela mediação das abstrações, pela mediação dos conceitos mais abstratos. O que aparentemente seria um afastamento da realidade concreta é, na verdade, o caminho para o conhecimento cada vez mais profundo dos processos essenciais da realidade objetiva. Vigotski via no desenvolvimento desse tipo de pensamento um dos momentos essenciais da passagem da infância à adolescência, por meio da formação do pensamento por conceitos.

Vigotski conhecia *Os cadernos sobre a dialética de Hegel*, nos quais Lenin fez suas anotações de estudo da filosofia hegeliana. Nessas anotações Lenin abordou a questão da abstração e dos conceitos como processo de maior domínio da realidade pelo pensamento:

No fundo, Hegel tem toda a razão contra Kant. Ao elevar-se do concreto ao abstrato o pensamento não se afasta – se é verdadeiro (N.B.) (e Kant, como todos os filósofos, fala do pensamento verdadeiro) – da verdade, pois aproxima-se dela. As abstrações de matéria e de lei natural, a abstração de valor, etc., numa palavra, todas as abstrações científicas (justas, sérias e não arbitrárias), refletem mais profundamente, mais exatamente e mais completamente a Natureza. Da intuição viva ao pensamento abstrato e deste à prática: eis o caminho dialético do conhecimento do verdadeiro, do conhecimento da realidade objetiva [LENIN, 1975, p. 95, as observações entre parênteses constam do original].

Mais adiante, Lenin volta à questão da importância da abstração e dos conceitos como apropriação da realidade objetiva pelo pensamento:

A formação dos conceitos (abstratos) e das operações com eles implica já a representação, a certeza, a consciência das leis objetivas e da conexão universal. Desligar a causalidade desta conexão é absurdo. Impossível negar a objetividade dos conceitos, a objetividade do universal no particular e no singular. Hegel estudou, portanto, muito mais profundamente do que Kant e outros, o reflexo dos movimentos do mundo objetivo no movimento dos conceitos. Do mesmo modo que a simples forma do valor, o ato isolado da troca de dada mercadoria por outra, abarca já, numa forma não evoluída, todas as contradições fundamentais do capitalismo, assim como a mais simples generalização, a primeira e mais simples formação dos conceitos (opiniões, silogismos etc.), significa o conhecimento cada vez mais profundo, pelo homem, do encadeamento universal objetivo. É aqui que se deve procurar o sentido verdadeiro, a significação e o papel da lógica de Hegel [LENIN, 1975, pp. 103–104].

Em seu texto sobre "O desenvolvimento das funções psíquicas superiores na idade de transição", Vigotski cita essa passagem de Lenin em apoio à sua tese de que a passagem ao pensamento por conceitos é o passo decisivo, na adolescência, para o desenvolvimento da personalidade e da concepção de mundo do indivíduo (cf. Vygotki, 1996, p. 198).

Nessa concepção vigotskiana do desenvolvimento da personalidade por meio do conhecimento mais profundo da realidade objetiva (incluídas nesta as ações realizadas pelos seres humanos e pelo próprio indivíduo em desenvolvimento) evidencia-se a importância da educação escolar, da transmissão do saber objetivo pelo trabalho educativo na escola. Ao conseguir que o indivíduo se aproprie desse saber, convertendo-o em "órgão de sua individualidade" (segundo uma expressão de Marx), o trabalho educativo possibilitará ao indivíduo ir além dos conceitos cotidianos, superá-los, os quais serão incorporados pelos conceitos científicos. Dessa forma o indivíduo poderá conhecer de forma mais concreta, pela mediação das abstrações, a realidade da qual ele é parte<sup>6</sup>.

Esse processo é indispensável ao desenvolvimento da individualidade para-si (Duarte, 1993). E Vigotski tinha bastante clareza quanto à importância da passagem do em-si ao para-si no desenvolvimento do ser humano, isto é, no processo que vai da infância à idade adulta. Isso porque o autor tinha clareza em relação ao ponto de chegada do processo de desenvolvimento, tinha clareza de que a anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco:

A frase de J. J. Rousseau referente ao período de maturação sexual, de que o homem nasce duas vezes, primeiro para existir e depois para continuar a espécie, pode aplicar-se também ao desenvolvimento psicológico e cultural do adolescente. Tão somente então, ao chegar a esse ponto de viragem, começa o adolescente a prosseguir a vida da humanidade, a vida do gênero humano. Para expressar melhor a diferença entre a criança e o adolescente utilizaremos atese de Hegel sobre a coisa em si e a coisa para si. Ele dizia que todas as coisas existem no começo em si, por com isto a questão não se esgota e no processo de desenvolvimento a coisa se converte em coisa para si. O homem, dizia Hegel, é em si uma criança cuja tarefa não consiste em permanecer no abstrato e incompleto "em si", mas em ser também para si, isto é, converter-se em um ser livre e racional. Pois bem, essa transformação da criança do ser humano em si em adolescente – o ser humano para si – configura o conteúdo principal de toda a crise da idade de transição [VYGOTSKY, 1996, p. 200].

Essa passagem do ser humano em ser para-si constitui a expressão maior da concepção do homem como um ser livre e universal contida na perspectiva de Marx acerca da sociedade comunista.

6. Analisei o papel da educação escolar como mediação na formação dos indivíduos entre a esfera da vida cotidiana e as esferas não-cotidianas da prática social (ciência, arte, filosofia e política) no livro *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski* (DUARTE, 1996).

# CAPÍTULO • QUATRO

## IDEAL E IDEALIDADE EM ILYENKOV

CONTRIBUIÇÕES PARA A REFLEXÃO  
FILOSÓFICO-EDUCACIONAL CONTEMPORÂNEA<sup>1</sup>

Nas publicações brasileiras no campo da filosofia da educação não se encontram menções aos trabalhos do filósofo soviético Evald Vasilyevich Ilyenkov (1924–1979). No exterior, Ilyenkov tem sido citado principalmente por autores que desenvolvem estudos e pesquisas no âmbito de uma abordagem multidisciplinar no campo das ciências humanas conhecida como Teoria da Atividade<sup>2</sup>, tais como Seth Chaiklin (1996), Yrjö Engeström (1999) e Charles W. Tolman (1999).

Entre os autores ocidentais que têm realizado estudos especificamente voltados para a obra filosófica de Ilyenkov, destaca-se David Bakhurst<sup>3</sup>, autor do livro intitulado *Consciência*

1. Este artigo foi apresentado no Grupo de Trabalho Filosofia da Educação na 25ª Reunião Anual da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) realizada em Caxambu (MG) de 29 de setembro a 2 de outubro de 2002.
2. O estudo que venho realizando de parte da obra de Ilyenkov Integra uma pesquisa intitulada A teoria da atividade e a educação na sociedade contemporânea, para cuja realização conto com bolsa de produtividade em pesquisa do CNPq para o período de agosto de 2002 a julho de 2004.
3. Professor do Departamento de Filosofia da *Queen's University*, localizada na cidade de Kingston, Ontário, Canadá.

e revolução na filosofia soviética: dos bolcheviques a Evald Ilyenkov (BAKHURST, 1991)<sup>4</sup> e também de artigos sobre Ilyenkov, entre eles um intitulado "Atividade, consciência e comunicação" (Bakhurst, 1997). Outro autor que tem estudado a obra desse filósofo russo é Peter Jones<sup>5</sup>, o qual, entre outros textos, escreveu um artigo intitulado "Símbolos, instrumentos e idealidade em Ilyenkov" (Jones, 1999).

Visando chamar a atenção para a atualidade dos temas e da abordagem presentes nos trabalhos de Ilyenkov, focalizarei neste artigo, de maneira introdutória e, portanto, sujeita a algumas inevitáveis simplificações, a análise filosófica que Ilyenkov desenvolveu acerca dos conceitos de ideal e idealidade.

Já de partida, para não provocar mal-entendidos quanto à terminologia, faz-se necessário um esclarecimento preliminar sobre a acepção na qual será aqui usada a palavra "ideal", qual seja, a de algo relativo às idéias, diferenciando-se do que é material, isto é, relativo à matéria. A palavra "ideal" não será, portanto, utilizada como sinônimo de algo perfeito, um modelo. Também não será usada como sinônimo de uma "causa" seguida por indivíduos, um valor (ou um conjunto de valores) que dirige as ações das pessoas.

Da mesma forma, a palavra idealidade será usada em referência à qualidade dos fenômenos ideativos, diferenciando-se de materialidade, que seria a qualidade dos fenômenos materiais. Ilyenkov também usa a palavra idealidade para referir-se a uma esfera da realidade humana, a esfera dos fenômenos ideativos, isto é, à esfera dos ideais.

Como procurarei mostrar ao longo deste texto, para Ilyenkov aquilo que é ideal pode ser tão objetivo quanto aquilo

que é material, ou seja, o grau de idealidade de um fenômeno não mantém obrigatoriamente uma relação de proporcionalidade inversa ao grau de objetividade desse fenômeno. Um evento social não é menos objetivo pelo fato de não ser material. Duas observações são necessárias já de início. A primeira é a de que na filosofia de Ilyenkov, a qual se apóia na obra de Marx, o que é ideal não pode ser visto como pertencendo a um mundo separado e absolutamente distinto do mundo material. Para Marx e para Ilyenkov, o mundo das idéias é construído mediante a construção do mundo material humano. A segunda observação é a de que não se trata de classificar, de um lado, os fenômenos ideativos e, de outro, os materiais. Um fenômeno social pode possuir a idealidade e a materialidade. Isso ficará evidente quando for apresentada neste texto a análise desenvolvida por Ilyenkov da idealidade do valor de troca da mercadoria. Como se sabe, na teoria de Marx, a mercadoria é constituída pelo valor de troca e pelo valor de uso. O valor de uso carrega em si mesmo a materialidade sem a qual não existe a mercadoria<sup>6</sup> e, portanto, não existe o valor de troca em sua idealidade. Em uma abordagem dialética, o ideal e o material não mantêm entre si uma relação de rígida oposição e sim de interação dinâmica.

Essa análise do conceito de ideal por parte de Ilyenkov tem sido objeto de atenção para os estudiosos de sua obra. Entre os oito capítulos de seu livro, Bakhurst (1991, pp. 175–215) dedica um capítulo inteiro especialmente ao tema do conceito de "ideal" na obra de Ilyenkov. Peter Jones, em seu já mencionado artigo,

4. Rara realização de seu estudo da obra de Ilyenkov no contexto da filosofia soviética, Bakhurst esteve em Moscou pelo período de um ano, de 1982 a 1983.

5. Professor da *Sheffiled Hallam University*, na cidade de Sheffield, Inglaterra.

6. Para não complicar desnecessariamente a exposição, deixarei de lado um fato bastante comum nos dias atuais, o de que o valor de uso de certas mercadorias contém um forte componente ideal como, por exemplo, a marca do produto, a qual pode representar *status* social, poder aquisitivo, estilos de vida etc.

também analisou essa temática, voltando-se mais especificamente para a questão da linguagem e defendendo algumas interpretações diferentes daquela defendidas por Bakhurst

Tendo em vista os objetivos do texto que aqui apresento e suas limitações de espaço, optei por não abordar a interpretação que cada um desses dois autores formula, no tocante aos conceitos de ideal e idealidade em Ilyenkov, mas sim trabalhar diretamente com um dos textos nos quais esse filósofo apresenta sua reflexão sobre esse tema. Trata-se do texto "O conceito de ideal" (ILYENKOV, 1977)<sup>7</sup>.

Ilyenkov inicia seu texto analisando o significado de "ideal" e "idealidade" (*ideality*). Ele diz que é necessário reconhecer que o significado mais comum de ideal é o de um fenômeno mental, algo no âmbito do pensamento, interno à consciência. Se esse significado é aceito, tem-se como consequência que não se pode falar da "idealidade" de algum fenômeno fora da consciência humana. A "idealidade" seria um atributo exclusivo dos fenômenos internos à consciência humana (ILYENKOV, 1977). Aparentemente essa forma de entendimento do que é ideal e idealidade seria a mais razoável, lógica e consistente. Mas isso apenas a primeira vista. É necessário ir além dessa concepção um tanto simplista e imediatista.

Ilyenkov passa então a mostrar a inconsistência dessa abordagem com base nos próprios pressupostos que ela pretensamente adotaria, ou seja, os pressupostos de uma concepção epistemológica materialista. No que se refere aos fenômenos ideais, um pressuposto materialista é o de que as idéias não podem existir sem a atividade material do cérebro humano. Dessa premissa não pode, porém, ser deduzida a conclusão de

que os fenômenos ideais tenham existência exclusivamente no interior da mente humana. E aqui Ilyenkov começa a apresentar sua crítica ao materialismo simplista e não-dialético. Para tanto ele recorre ao conceito trabalhado por Marx de valor em geral, isto é, valor abstrato, valor de troca da mercadoria. Como se sabe, Marx distinguiu o valor de uso da mercadoria de seu valor de troca. Aquele seria consequência das características materiais particulares de uma mercadoria. Já o valor de troca seria consequência da quantidade de trabalho social contida na mercadoria. O valor de troca, ou valor geral da mercadoria é, nesse sentido, indiferente às características específicas da mesma. É isso que, segundo Marx, possibilitaria a troca de mercadorias umas pelas outras. Nesse contexto de análise, ao abordar a relação entre o valor de troca das mercadorias, o preço delas e o dinheiro, Marx faz a seguinte observação: "O preço ou a forma monetária das mercadorias, como sua forma valor em geral, é distinta de sua forma corpórea real e tangível, uma forma somente ideal ou imaginária" (Marx, 1983, p. 88).

Citando essa passagem de Marx, Ilyenkov extrai da mesma a seguinte conclusão: a forma do valor é algo ideal (uma idéia) e, entretanto, existe fora da consciência humana individual e independentemente dela, isto é, esse fenômeno ideal existe mesmo que os indivíduos não tenham conhecimento disso.

Para o materialismo não-dialético, afirmar que existe um fenômeno ideal situado externamente à consciência individual significaria afirmar que existe um espírito supra-individual, à maneira do "idealismo objetivo" de Hegel, assim chamado por diferenciação em relação ao idealismo subjetivo, para o qual a idéia estaria sempre situada no interior das mentes dos indivíduos singularmente considerados.

Seria essa passagem de *O Capital* um momento no qual Marx flertou com a linguagem hegeliana? A resposta de Ilyenkov é negativa. Ele entende que não se trata de um resquício da linguagem hegeliana inadvertidamente utilizada por Marx, mas

7. Esse texto encontra-se disponibilizado na internet, na página <http://www.marxists.org/archive/ilyenkov/works/ideal/ideal.htm>. As citações aqui apresentadas desse texto de Ilyenkov foram por mim traduzidas do inglês.



sim de uma incorporação consciente, por ele, dos avanços alcançados pela filosofia clássica alemã, especialmente pela dialética hegeliana, sem a adoção do caráter idealista que essa dialética assumia na filosofia hegeliana. De qualquer forma a teoria materialista e dialética de Marx estaria, segundo Ilyenkov, mais próxima da dialética hegeliana que dos reducionismos do materialismo não-dialético. Enquanto para esse materialismo o espírito absoluto na filosofia hegeliana não seria mais do que uma versão filosófica da crença na existência de Deus, Ilyenkov via na dialética idealista hegeliana o mesmo que Marx, ou seja, a expressão, numa forma idealista e invertida, das complexas relações realmente existentes entre mente e natureza, ideal e material, pensamento e ser. Para justificar esse ponto de vista, Ilyenkov procede, na seqüência de seu texto, a uma análise do conceito de ideal em Kant e em Hegel, para então mostrar o que Marx teria incorporado, à sua maneira, da concepção hegeliana de ideal. Embora essa incursão na história da filosofia clássica alemã, por parte de Ilyenkov, seja importante na construção de sua argumentação, serei obrigado a passar ao largo da mesma e ir diretamente para a concepção do próprio Ilyenkov acerca do conceito de ideal, pois, do contrário, não restaria espaço neste texto para as considerações sobre algumas das implicações dessas idéias para a reflexão filosófico-educacional contemporânea.

Ilyenkov aborda a diferença entre o que é ideal e o que é material, defendendo que uma consistente concepção epistemológica materialista não pode adotar como critério diferenciador o de que material seria tudo aquilo externo à consciência do indivíduo, pois tal critério não resolve o problema da objetividade de algo (ILYENKOV, 1977). O que está em jogo aí é a questão da objetividade ou não-objetividade dos fenômenos sociais. Para melhor entender-se o argumento de Ilyenkov, é necessário lembrar que ele toma como referência a análise que Marx fez da objetividade social do valor (valor de troca) da mer-

cadoria, uma objetividade que não é física e parece escapar constantemente das mãos de quem tente apanhá-la:

Em direta oposição à palpável e rude objetividade dos corpos das mercadorias, não se encerra nenhum átomo de matéria natural na objetividade de seu valor. Podemos virar e revirar uma mercadoria, como queiramos, como coisa de valor ela permanece imperceptível. Recordemo-nos, entretanto, que as mercadorias apenas possuem objetividade de valor na medida em que elas sejam expressões da mesma unidade social de trabalho humano, pois sua objetividade de valor é puramente social e, então, é evidente que ela pode aparecer apenas numa relação social de mercadoria para mercadoria [Marx, 1983, pp. 53-54],

Assim, para Marx, a objetividade do valor de troca é uma objetividade não-física, não-natural, mas sim social. A objetividade física está contida na mercadoria como corpo físico, já a objetividade social não é acessível aos órgãos dos sentidos, como o tato, a visão ou o olfato. Ela existe na forma de uma relação social e isso é de extrema importância na análise desse tipo de objetividade. A objetividade social do valor de troca da mercadoria é determinada pela quantidade de trabalho humano em geral contida na mesma. Assim como a troca de mercadorias mediante o valor de troca de cada uma delas faz abstração do valor de uso da mercadoria, da mesma forma a quantidade de trabalho humano em geral contida na mercadoria é algo que faz abstração dos tipos específicos de trabalho necessários à produção deste ou daquele valor de uso:

Deixando de lado então o valor de uso dos corpos das mercadorias, resta a elas apenas uma propriedade, que é a de serem produtos do trabalho. Entretanto, o produto do trabalho também já se transformou em nossas mãos. Se abs-

traímos o seu valor de uso, abstraímos também os componentes e formas corpóreas que fazem dele valor de uso. Deixa já de ser mesa ou casa ou fio ou qualquer outra coisa útil. Todas as suas qualidades sensoriais se apagaram. Também já não é o produto do trabalho do marceneiro ou do pedreiro ou do fiandeiro ou de qualquer outro trabalho produtivo determinado. Ao desaparecer o caráter útil dos produtos do trabalho, desaparece o caráter útil dos trabalhos neles representados, e desaparecem também, portanto, as diferentes formas concretas desses trabalhos, que deixam de diferenciar-se um do outro para reduzir-se em sua totalidade a igual trabalho humano, a trabalho humano abstrato. Consideremos agora o resíduo dos produtos do trabalho.

Não restou deles a não ser a mesma objetividade fantasmagórica, uma simples gelatina de trabalho humano indiferenciado, isto é, do dispêndio de força de trabalho humano, sem consideração pela forma como foi despendida [Marx, 1983, p. 47].

Assim, o valor de troca de uma mercadoria é nada mais nada menos do que uma quantidade de trabalho humano em geral, trabalho abstrato, essa “simples gelatina de trabalho humano indiferenciado”. Mas o fato desse trabalho contido no valor de troca ser essa gelatina homogênea cuja existência é sustentada pelas relações mercantis que se estabelecem na sociedade capitalista, não implica que o valor de troca tenha uma existência menos objetiva que o valor de uso, assim como o trabalho abstrato não tem uma existência menos objetiva que as formas concretas de trabalho. O valor de uso e o trabalho abstrato possuem aquela qualidade chamada por Ilyenkov de idealidade, ou seja, são fenômenos ideativos. É por isso que Ilyenkov insiste em afirmar que é preciso abandonar o princípio segundo o qual os fenômenos ideativos seriam aqueles que têm existência exclusivamente dentro da mente dos indivíduos. Se assim fos-

se, não passaria de criações imaginárias e totalmente arbitrárias da mente dos indivíduos, tudo aquilo que caracteriza a sociedade capitalista, como a mercadoria, o valor de uso, o trabalho abstrato, o dinheiro, o próprio capital como forma historicamente determinada de acúmulo do trabalho humano.

Em *O Capital*, ao analisar o dinheiro – essa familiar e ainda misteriosa categoria dos fenômenos sociais – Marx descreve com “ideal” nada mais nada menos do que a forma-valor dos produtos do trabalho em geral [...]. Então o leitor para o qual o termo “ideal” é um sinônimo de “imane a consciência”, “existindo somente na consciência”, “somente nas idéias das pessoas”, somente em sua “imaginação”, entenderá erradamente a idéia expressa por Marx, porque nesse caso resultará que até mesmo o capital – o qual é nada mais do que uma forma-valor da organização das forças produtivas, uma forma de funcionamento dos meios de produção – também existe somente na consciência, somente na imaginação subjetiva das pessoas, e “não na realidade” [ILYENKOV, 1977],

Mas a pergunta é: o que assume essa forma ideativa? A consciência? A vontade dos indivíduos? A resposta de Ilyenkov a essa questão é a seguinte: o que assume a forma ideativa não é consciência ou a vontade dos indivíduos, mas sim sua atividade. No caso, por exemplo, do valor de troca da mercadoria, ele expressa a atividade dos indivíduos no interior de determinadas relações sociais. Essas relações estão representadas, condensadas no valor de troca. É por isso que ao analisar o fetichismo da mercadoria Marx mostra que a troca de mercadorias é uma relação entre pessoas, uma relação social, que se transforma aos olhos dos indivíduos em uma fantasmagórica relação entre coisas.

Então, não se pode falar de “idealidade” onde não existam pessoas socialmente produzindo e reproduzindo sua vida material, ou seja, indivíduos trabalhando coletivamente e, por essa razão, necessariamente possuindo consciência e vontade. Mas isso não significa que a “idealidade das coisas” seja um produto da vontade consciente desses indivíduos, seja “imaneente à consciência” e exista somente na consciência. Ao contrário, a consciência e a vontade individuais são função da idealidade das coisas, a apreensão dessa idealidade pela consciência. A idealidade tem, portanto, uma natureza e uma origem puramente sociais. Ela é a forma da coisa, porém externa à própria coisa, essa forma está presente na atividade dos seres humanos, como uma forma dessa atividade. Ou, reciprocamente, a forma da atividade das pessoas, porém externa aos indivíduos, como forma da coisa [ILYENKOV, 1977].

Esse processo pelo qual a atividade humana se transfere para o seu produto, na forma de atividade em repouso, assim como o processo inverso, pelo qual a atividade em repouso contida em algo pode ser empregada como um instrumento para uma outra atividade, é analisado por Marx, em *O Capital*, no item intitulado “O processo de trabalho” (MARX, 1983, pp. 149–154). O produto da atividade de trabalho passa a ser portador dessa atividade, a qual transferiu-se do sujeito para o objeto:

No processo de trabalho a atividade do homem efetua, portanto, mediante o meio de trabalho, uma transformação do objeto de trabalho, pretendida desde o princípio. O processo extingue-se no produto. Seu produto é um valor de uso; uma matéria natural adaptada às necessidades humanas mediante transformação da forma. O trabalho se uniu com seu objetivo. O trabalho está objetivado e o objeto trabalhado. O que do lado do trabalhador aparecia na forma

de mobilidade aparece agora como propriedade imóvel na forma do ser, do lado do produto. Ele fiou e o produto é um fio [MARX, 1983, p. 151].

Mas esse processo não se realiza, segundo Marx, sem a utilização de instrumentos (os meios de trabalho) e sem a consciência do que se pretende produzir com a atividade de trabalho. O processo pelo qual a atividade se transfere do sujeito para o objeto é também o processo pelo qual a idéia se transfere da mente para o objeto:

Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colméias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador e, portanto, idealmente [idem, pp. 149–150],

Não haveria aqui uma contradição com o que afirma Ilyenkov, isto é, a idealidade dos fenômenos sociais não seria uma resultante da consciência dos indivíduos, de sua vontade? A idealidade não estaria, então, na mente dos indivíduos? A resposta é negativa porque é necessário analisar a atividade de cada indivíduo não como um fato isolado, mas como um momento de um conjunto de relações sociais e de um processo histórico. O indivíduo atua utilizando-se de todo um conjunto de fenômenos que resultaram da atividade social que precedeu sua ação. Há, por assim dizer, todo um universo ideativo corporificado na cultura humana. Os indivíduos utilizam-se dos meios de produção, mas não podem fazê-lo sem

adequarem sua atividade às características objetivas desses meios de produção. Fato que igualmente ocorre com as relações de produção, ou seja, os indivíduos produzem no interior de relações de produção que existem em decorrência da história social. E mesmo quando o indivíduo não está produzindo ele se depara com uma “lógica” social que não é resultante da vontade ou da consciência individuais, mas sim uma resultante da totalidade das relações sociais. Essa “idealidade” está presente no momento, por exemplo, em que o indivíduo troca uma determinada quantidade de dinheiro por uma determinada mercadoria.

Neste ponto do texto retomei intencionalmente a questão do dinheiro, com a qual Ilyenkov iniciou sua análise do ideal e da idealidade. O dinheiro é algo ideal, é um conjunto de relações sociais que o indivíduo, por assim dizer, carrega em seu bolso. O dinheiro representa a troca de mercadorias, a qual, por sua vez, representa uma comparação de quantidades de trabalho abstrato. O dinheiro é a representação de relações sociais. Ilyenkov, ao tratar da idealidade dos fenômenos sociais, insiste na função de representação. Aquilo que representa não tem existência própria, sua existência só se justifica na relação que mantém com o que é representado. O dinheiro não existe em si e por si mesmo, mas como uma representação altamente abstrata de determinadas relações sociais. Mas não por acaso o dinheiro, ao longo da história humana, ter permanecido para a maioria dos seres humanos como algo absolutamente misterioso, que parece ter vida própria. O dinheiro tem uma existência ideal, mas totalmente objetiva, visto que sua existência em nada depende de minha consciência individual ou de minha vontade pessoal. Trata-se aqui daquilo que poderia ser chamado de existência objetiva de algo que é ideal ou, simplesmente, objetividade da idealidade.

Para Ilyenkov, a concepção filosófica materialista, quando capaz de trabalhar com a dialética, não considera o idealismo

como um simples equívoco, um mero resultado da visão limitada de certos filósofos, mas sim como a tradução, no campo filosófico, de algo que é real, isto é, o fato de que os fenômenos ideativos, as formas ideais, têm uma existência objetiva, independente da consciência individual. A diferença entre o materialismo e o idealismo é que o primeiro considera essa existência objetiva do ideal produzida pela atividade social humana.

A objetividade da “forma ideal” não é uma fantasia de Platão ou Hegel, mas sim um fato indiscutível e insistente. Um fato sobre o qual quebraram suas cabeças através dos séculos, notáveis pensadores como Aristóteles, Descartes, Spinoza, Kant, Hegel e Einstein, para não mencionar milhares de espíritos menores. “Idealismo” não é uma consequência de algum elementar equívoco cometido por algum ingênuo estudante o qual teria visto algum terrível fantasma onde não há nada. Idealismo é uma declaração completamente sóbria da objetividade da forma ideal, isto é, do fato de sua existência no espaço da cultura humana independentemente da vontade e da consciência dos indivíduos – uma declaração que foi, entretanto, deixada de lado sem uma justificativa científica adequada. Essa declaração do fato [da objetividade da forma ideal] sem sua justificativa materialista e científica é o que caracteriza o idealismo. A tarefa do materialismo nesse caso não consiste em ignorar o mencionado fato, mas, ao contrário, consiste precisamente em explicá-lo de maneira científica [ILYENKOV, 1977].

Ilyenkov afirma que a primeira bem sucedida tentativa de desvendamento científico da idealidade dos fenômenos sociais foi a análise da origem do valor, no campo da economia política, com Adam Smith, Ricardo e, finalmente, com Marx. A teoria marxiana do valor está intimamente relacionada à maneira como o autor concebia a atividade especificamente humana, o

trabalho, que seria uma atividade transformadora da natureza e do próprio ser humano, uma atividade produtora e reproduzidora da cultura material e intelectual humana. Em outras palavras, a atividade humana é uma atividade criativa, por meio da qual o ser humano passa a ser mais do que apenas uma espécie biológica, transformando-se naquilo que poderia ser chamado de o gênero humano (Duarte, 1993), desde que por gênero humano se entenda o conjunto da humanidade, das relações sociais, enfim, o conjunto da cultura humana.

Na cultura material e intelectual do ser humano encontra-se, de forma objetiva, isto é, externa à consciência individual, todo um mundo marcado pela idealidade. A consciência e a vontade individuais formam-se por meio do processo de apropriação, assimilação, dessa idealidade objetivamente existente.

O ser humano adquire o plano “ideal” da atividade vital unicamente por meio do domínio das formas historicamente desenvolvidas da atividade social, apenas junto com o plano social da existência, apenas junto com a cultura. A “idealidade” é nada mais que um aspecto da cultura, uma de suas dimensões, determinando fatores e propriedades. Em relação à atividade mental é um componente objetivo tanto quanto as montanhas e as árvores, a lua e o firmamento, assim como os processos do metabolismo no corpo orgânico individual. [...] A “idealidade” é necessariamente conectada com consciência e vontade, mas não no sentido que o velho materialismo pré-marxista descreve essa conexão. A idealidade não é um aspecto ou forma de manifestação da esfera da consciência e da vontade, mas, ao contrário, o caráter consciente e voluntário da mente humana é uma forma de manifestação, um aspecto ou manifestação mental do “ideal” (isto é, sócio-historicamente gerado) plano das relações entre o ser humano e a natureza [ILYENKOV, 1977],

Nesse ponto Ilyenkov explicita as conseqüências de sua análise filosófica do ideal e da idealidade para a questão da formação do indivíduo humano. Como se formam a consciência e a vontade no plano mental individual? Elas formam-se mediante a apropriação, por meio das atividades sociais de cada indivíduo, da idealidade objetivamente existente na cultura humana. É por essa razão que Ilyenkov insiste que a idealidade não é resultado da consciência e da vontade, mas sim o contrário, ou seja, a consciência e a vontade do indivíduo se formam a partir de sua inserção no mundo social, no mundo da cultura. A idealidade não está presente na natureza, seja ela a natureza externa ao ser humano, seja a natureza corpórea do ser humano, assim como também não é produto de algum mundo das idéias existente acima e independentemente da história social. Igualmente a idealidade não é um fenômeno subjetivo individual, mas sim um produto objetivo da prática coletiva, uma resultante das relações sociais reais que estão presentes na atividade social. O mundo da consciência individual é construído com base na apropriação dessa idealidade existente nos fenômenos sociais.

A existência deste legado puramente social de formas de atividade vital, ou seja, um legado de formas que não são transmitidas por meio dos genes, por meio da morfologia do corpo orgânico, mas sim apenas através da educação, apenas por meio da apropriação da cultura disponível, apenas por meio de um processo no curso do qual o corpo orgânico individual transforma-se em um representante do gênero humano (isto é, o conjunto inteiro de pessoas conectadas pelos laços das relações sociais) – é somente a existência dessa específica relação que produz a consciência e a vontade com formas especificamente humanas de atividade mental [ILYENKOV, 1977],

Ocorre que a existência objetiva da idealidade não tem como única conseqüência a de que os indivíduos tenham que dela se

apropriar. Outra conseqüência que não pode ser de forma nenhuma secundarizada é a possibilidade de os seres humanos relacionarem-se alienadamente com essa idealidade. Ilyenkov também aborda essa problemática lembrando a análise feita por Marx do fetichismo da mercadoria. Nesse ponto Ilyenkov define o que ele entende ser o papel histórico legítimo do idealismo, que seria a expressão filosófica de algo que tem sido um fato marcante na história humana, qual seja, os seres humanos relacionam-se com os produtos de sua atividade como se esses produtos tivessem sua existência determinada por forças que escapam ao controle da humanidade.

Eis aí porque o idealismo não é o fruto de alguma má compreensão, mas o legítimo e natural fruto de um mundo no qual coisas adquirem propriedades humanas enquanto pessoas são reduzidas ao nível de mera força física, no qual coisas são dotadas de espírito enquanto seres humanos são totalmente privados dele [idem],

Mas a tarefa de uma educação que pretenda caminhar na direção contrária, ou seja, pretenda lutar contra a “coisificação dos seres humanos” e o “fetichismo das coisas criadas pelos homens”, não consiste, segundo a perspectiva de Ilyenkov anteriormente apresentada, nem em negar a existência da idealidade, nem em tentar fazê-la brotar espontaneamente do interior dos indivíduos. O ser humano precisa tornar-se senhor tanto da materialidade quanto da idealidade que constituem o mundo da cultura humana, o mundo criado pelo trabalho humano. Trata-se aqui da luta, por certo árdua, pela superação das relações sociais que transformam essa materialidade e essa idealidade em forças inimigas do próprio ser humano.

Nesse sentido, uma educação que se proponha a desenvolver a consciência autônoma dos indivíduos, teria como um de seus pressupostos o de que tal desenvolvimento não ocor-

re a não ser na atividade voltada para o exterior, para a realidade social, para o outro. Ilyenkov cita uma passagem de *O capital* de Marx, na qual este ressalta que a identidade do indivíduo humano não é construída por meio de um olhar-se no espelho, mas sim pelo relacionamento com outros seres humanos.

Ele [o ser humano] não vem ao mundo nem com um espelho em suas mãos, nem como um filósofo fichteano, para quem “eu sou eu” é suficiente; o homem primeiramente olha e reconhece a si mesmo em outro homem. Pedro apenas estabelece sua própria identidade como homem primeiramente comparando-se com Paulo como um ser da mesma espécie. E desse modo Paulo, apenas tal como ele se encontra em sua paulínea personalidade, toma-se para Pedro o modelo do gênero humano [Marx apud ILYENKOV, 1977],

Mas esse texto de Ilyenkov não apresenta contribuições apenas a fim de pensarmos sobre a formação dos seres humanos enquanto seres essencialmente sociais. Há uma contribuição que não pode deixar de ser aqui assinalada, mais diretamente relacionada ao debate teórico sobre as correntes da filosofia, mais especificamente, sobre as concepções epistemológicas. Trata-se da velha polêmica materialismo *versus* idealismo. Ao longo de todo seu texto, Ilyenkov faz críticas ao materialismo em suas formas mais rudimentares e em suas críticas também rudimentares ao idealismo. Apesar de situar a si mesmo no terreno do materialismo, Ilyenkov desenvolve toda uma argumentação voltada para a tese de que há uma verdade no idealismo, especialmente na versão do chamado “idealismo objetivo”, isto é, há uma verdade na concepção defendida por tantos filósofos, segundo a qual existiria um mundo das idéias situado fora da mente dos indivíduos. E o tipo de materialismo defendido por Ilyenkov, longe de adotar a fácil, porém infrutífera, atitude de reduzir o idealismo a uma simples miragem,

procura explicar a existência desse "mundo das idéias", ou seja, a existência da idealidade, recorrendo ao processo histórico de produção, pela atividade social humana, da cultura material e intelectual. Esse é o aspecto no qual Ilyenkov se mostra, nesse texto, mais provocativo e mais instigante para a reflexão filosófico-educacional contemporânea. Ao afirmar a existência objetiva da idealidade, ele não deixa de ser provocativo tanto para aqueles que considerem o próprio uso da expressão "existência objetiva" um indício de positivismo e um retrocesso a paradigmas já superados, como também para aqueles que considerem incompatível com a filosofia de Marx a própria tese da existência da idealidade.

Por fim, para encerrar este texto, não posso deixar de salientar que meu objetivo aqui não foi e não poderia ser o de abordar todas as facetas da obra desse filósofo. Meu intento foi unicamente o de iniciar um diálogo com outros pesquisadores, no campo da filosofia da educação, sobre a filosofia de Ilyenkov, tomando como ponto de partida esse seu texto sobre ideal e idealidade. Isto porque, procurando ser coerente com aquela idéia de que o indivíduo reconhece a si mesmo pelo outro, penso poder avançar em meu estudo da obra desse filósofo dialogando com educadores voltados para outros estudos e outras perspectivas filosóficas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZENHA, Maria da Graça (1993). *Construtivismo: de Piaget a Emilia Ferreira*. São Paulo, Ática.
- BAKHURST, David (1991). *Consciousness and revolution in soviet philosophy: from the bolsheviks to Evald Ilyenkov*. New York, Cambridge University Press.
- \_\_\_\_\_ (1997). "Activity, consciousness, and communication". In: COLE, ENGSTRÖM & VASQUEZ (orgs.). *Mind, culture and activity*. New York, Cambridge University Press, pp. 147-163.
- BECKER, Fernando (1993). *A epistemologia do professor*. Petrópolis, Vozes.
- BRASIL (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução*. Brasília, MEC/SER.
- CHAIKLIN, Seth (1996). "Understanding the social scientific practice of 'understanding practice'". In: CHAIKLIN, Seth & LAVE, Jean (orgs.). *Understanding practice - perspectives on activity and context*. New York, Cambridge University Press, pp. 377-401.
- CLAPARÈDE, Edouard (1954). *A educação funcional*. 4. ed. São Paulo, Companhia Editora Nacional.
- COLL, César Salvador (1994). *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- DAVÍDOV, Vasili & SHUARE, Marta (orgs.) (1987). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Moscou, Progreso.

- DAVIS, Cláudia & OLIVEIRA, Zilma de (1990). *Psicologia na educação*. São Paulo, Cortez.
- DELORS, Jacques, (org.) (1998). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo, Cortez; Brasília, MEC/Unesco.
- DUARTE, Newton (1993). *A individualidade para-si - contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas, Autores Associados.
- (1996). *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Campinas, Autores Associados.
- (1998). "Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar". In: Duarte (org.) (1998). *O professor e o ensino - novos olhares - Cadernos Cedes*, n. 44. Campinas, Cedes, pp. 85-106.
- (2000a). *Vigotski e o "aprender a aprender" - crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas, Autores Associados.
- (org.) (2000b). *Sobre o construtivismo - contribuições a uma análise crítica*. Campinas, Autores Associados.
- ENGESTRÖM, Yrjö (1999). "Activity theory and individual and social transformation". In: ENGESTRÖM, Yrjö; MIETTINEN, Reijo & PUNAMÁKI, Raija-Leena (orgs.). *Perspectives on activity theory*. New York, Cambridge University Press, pp. 19-38.
- FONSECA, Victor da (1998). *Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- FREITAG, Bárbara (1991). *Piaget e a filosofia*. São Paulo, Editora da UNESP.
- GRAMSCI, Antônio (1995). *Concepção dialética da história*. 10. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
- ILYENKOV, Evald Vasilyevich (1977). "The concept of the ideal". Disponível em: <<http://www.marxists.org/archive/ilyenkov/works/ideal/ideal.htm>>.
- JONES, Peter (1999). *Tools, symbols and ideality in Ilyenkov*. Disponível em: <[www.shu.ac.uk/schools/scsAeaching/pej/petejone.htm](http://www.shu.ac.uk/schools/scsAeaching/pej/petejone.htm)>.
- LENIN, Vladimir Ilyich (1975). *Os cadernos sobre a dialética de Hegel*. Lisboa, Minerva.
- (1982). *Materialismo e empiriocriticismo*. Lisboa, Avante.
- LEONTIEV, Alexis N. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa, Livros Horizonte.
- (1988). "Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil". In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. & LEONTIEV, A. N. (1988). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo, Ícone; EDUSP, pp. 59-83.
- LESSA, Sérgio (1995). *Sociabilidade e individuação*. Maceió, EDUFAL.
- (1996). *A ontologia de Lukács*. Maceió, EDUFAL.
- (1997). *Trabalho e ser social*. Maceió, EDUFAL.
- LUKÁCS, G. (1976). *Ontologia dell'essere sociale*. V I. Roma, Editori Riuniti.
- (1981a). *Ontologia dell'essere sociale*. V II. Roma, Editori Riuniti.
- (1981b). *Ontologia dell'essere sociale*. V III. Roma, Editori Riuniti.
- (1982). *Estética*. Traduzido do alemão para o espanhol por Manuel Sacristán. Barcelona, Grijalbo, 4 vols.
- MARKUS, Gyorgy (1974). *Marxismo y antropología*. Barcelona, Grijalbo.
- MARX, Karl (1978). *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. São Paulo, Nova Cultural. (Coleção Os Pensadores).
- (1983). *O capital - crítica da economia política*, v. I, São Paulo, Abril Cultural. Livro Primeiro: O Processo de Produção do Capital.
- MARX, Karl & ENGELS, Friederich (1979). *A ideologia alemã*. São Paulo, Ciências Humanas.
- (1993). *A ideologia alemã (Feuerbach)*. 9. ed. São Paulo, Hucitec.
- MORAES, Maria Célia Marcondes de (2001). *Ceticismo epistemológico, ironia complacente: até onde vai o neopragmatismo rortiano?* Revista Educação nas Ciências, Ijuí, Editora UNIJUÍ, ano I, n. I, pp. 157-189.
- OLIVEIRA, Marta K. (1993). *Vygotsky - Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo, Scipione.
- PALANGANA, Isilda Campaner (1994). *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky (a relevância do social)*. São Paulo, Plexus.
- PERRENOUD, Phillipe (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre, Artes Médicas.



- (2000). "A arte de construir competências". *Revista Nova Escola*, São Paulo, Abril Cultural, set.
- PIAGET, Jean (1994). *Seis estudos de psicologia*. 20. ed. Rio de Janeiro, Forense Universitária.
- (1998). *Sobre a pedagogia (textos inéditos)*. São Paulo, Casa do Psicólogo.
- REGO, Teresa Cristina (1995). *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, Vozes.
- Rocco, Maria Teresa Fraga (1990). "Acesso do mundo da escrita: os caminhos paralelos de Lúria e Ferreiro". *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 75, pp. 25-33.
- ROSA, Sanny S. (1994). *Construtivismo e mudança*. São Paulo, Cortez.
- SAVIANI, Dermeval (1993). *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 11. ed. Campinas, Autores Associados.
- (1996). *Escola e democracia*. 30. ed. Campinas, Autores Associados.
- (1997). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 6. ed. Campinas, Autores Associados.
- SHUARE, Marta (1990). *La psicología soviética tal como yo la veo*. Moscou, Progreso.
- SUCHODOLSKI, Bogdan (1984). *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas*. Lisboa, Livros Horizonte.
- TOLMAN, Charles W. (1999). "Society versus context in individual development: does theory make a difference?" In: ENGSTRÖM, Yrjö; MIETTINEN, Reijo & PUNAMÄKI, Raija-Leena (1999) (orgs.). *Perspectives on activity theory*. New York, Cambridge University Press, pp. 70-86.
- VIGOTSKI, L. S. (1972). *Psicología del arte*. Barcelona, Barral.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich (2000). "Manuscrito de 1929". Traduzido do russo por Alexandra Marenitch, com assistência de Luis Carlos Freitas e revisão técnica de Angel Pino. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, CEDES, n. 71, pp. 21-44, jul.
- VIKOTSKI, Lev Semenovich (1991). *Obras escogidas*. t. I. Madri, Visor e MEC.
- (1993). *Obras escogidas*, t. II. Madri, Visor e MEC.
- (1995). *Obras escogidas*, t. III. Madri, Visor e MEC.
- (1996). *Obras escogidas*, t. IV. Madri, Visor e MEC.

**Newton Duarte** é doutor em educação pela Unicamp e livre-docente em psicologia da educação pela Unesp de Araraquara. Pesquisador nível II-A do CNPq, coordena o Grupo de Pesquisa "Estudos Marxistas em Educação". Foi coordenador do programa de pós-graduação em educação escolar (mestrado e doutorado) da Unesp de Araraquara de junho/1999 a maio/2003. Recebeu bolsa da Capes para realização de pesquisa de pós-doutorado na Universidade de Toronto, Canadá, no período de agosto/2003 a julho/2004. Publicou por esta editora os livros: *A individualidade parasi: contribuições a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo* (1ª edição em 1933); *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski* (1ª edição em 1996); *Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana* (1ª edição em 2000); *Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica* (organizador, 1ª edição em 2000).

Endereço eletrônico: newton.duarte@uol.com.br

Os textos reunidos neste livro apresentam uma reflexão no campo da filosofia da educação numa perspectiva crítico-dialética, defendendo a tese de que a filosofia marxista tem consistência e atualidade de sobra para fazer frente, no campo da filosofia da educação, tanto ao ceticismo pós-moderno como ao pragmatismo neoliberal. Nessa direção são analisadas questões como: os princípios valorativos defendidos pelas pedagogias do “aprender a aprender”; as ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento; as relações entre o método dialético nas obras de Vigotski e de Marx; as categorias de ideal e idealidade segundo o filósofo marxista Ilyenkov.

**AUTORES  
ASSOCIADOS** 

ISBN 978-85-7496-070-8



9 788574 960708

[www.autoresassociados.com.br](http://www.autoresassociados.com.br)

polêmicas do nosso tempo